

Guía de prácticas restaurativas

Para una convivencia basada en el respeto,
la participación y el cuidado de las relaciones

Vicenç Rul·lan Castañer



Guía de prácticas restaurativas

Para una convivencia basada en el respeto,
la participación y el cuidado de las relaciones

Vicenç Rullán Castañer

Catálogo de publicaciones del MEFD: <https://libreria.educacion.gob.es>

Catálogo de Publicaciones de la Administración General del Estado (CPAGE): <https://cpage.mpr.gob.es/>

Título:

Guía de prácticas restaurativas. Para una convivencia basada en el respeto, la participación y el cuidado de las relaciones

Dirección y Coordinación:

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. Secretaría de Estado de Educación; Dirección General de Evaluación y Cooperación Territorial; Subdirección General de Cooperación Territorial e innovación Educativa -SGCTIE-.

De conformidad con el artículo 14.11 de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, todas las denominaciones que, en virtud del principio de economía del lenguaje, se hagan en género masculino inclusivo en el presente informe y se refieran a miembros de órganos o a colectivos de personas, se entenderán realizadas tanto en género femenino como en masculino.



MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES

Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa

Edita:

© SECRETARÍA GENERAL TÉCNICA

Subdirección General de Atención al Ciudadano,

Documentación y Publicaciones

Edición 2025

e-NIPO: 164-25-210-4

Maquetación: Cristina Rico

ÍNDICE

1. Introducción	6
1.1. Objetivos de la guía	6
1.2. Contexto normativo y desafíos actuales en la convivencia escolar	7
1.3. Justificación y beneficios de las prácticas restaurativas en educación	7
2. Fundamentos del enfoque restaurativo	8
2.1. Qué son las prácticas restaurativas	8
2.2. Orígenes y bases del enfoque restaurativo	9
2.3. Evidencia empírica sobre el impacto de las prácticas restaurativas	10
3. Empezamos con la prevención, construyendo la base	12
3.1. Los tres niveles de intervención restaurativa	12
3.2. Crear comunidad y sentido de pertenencia	14
3.3. La educación social y emocional como base de la convivencia	14
3.4. Entendiendo los grupos: del agrupamiento a la comunidad cohesionada	15
3.5. La escala de provención: Una hoja de ruta para la cohesión grupal	16
3.6. Prevención del acoso escolar: una mirada restaurativa a las relaciones grupales	19
4. El círculo como herramienta de diálogo	21
4.1. ¿Por qué el círculo cambia la forma de comunicarnos?	21
4.2. Elementos esenciales del círculo	22
4.3. Primeros pasos: La práctica con círculos breves	22
4.4. Criterios para crear buenas preguntas en los círculos	24
4.5. Diseñando círculos para objetivos específicos	25
4.6. Aplicaciones del círculo en la vida escolar: usos en distintos momentos	26
Pequeños círculos cotidianos	27
El círculo como recurso pedagógico	27
Círculos en reuniones y asambleas escolares	27
Círculos para mejorar el funcionamiento del grupo	28
5. Habilidades de comunicación restaurativa en el día a día	29
5.1. Escucha activa: estar presente, acoger, devolver	30
Cuando la escucha falla: Obstáculos frecuentes	30
¿Cómo escuchar bien? Dos ideas básicas para una escucha activa	31
5.2. Expresión afectiva: hablar con claridad y cuidar el vínculo	33
5.3. Prevenir las escaladas: señales y pequeños gestos	36
6. Abordando los conflictos de forma restaurativa	38
6.1. La conversación restaurativa y la hoja de reflexión	38
La conversación restaurativa: una entrevista para comprender y reparar	38
Reflexión y cambio de conducta	40
La hoja de reflexión: un apoyo para la conversación	40
La hoja de reflexión como ayuda en el día a día	40
Usos y variantes de la conversación restaurativa	41
6.2. Los principios restaurativos, base de las preguntas	41
6.3. Tratar el acoso desde un enfoque restaurativo	42
La conversación individualizada: desactivar la dinámica del maltrato	42
A tener en cuenta	43
Un guion para esta conversación	43
Seguimiento	43
Beneficios	44
6.4. Círculos para tratar conflictos en el aula	44
Problemas grupales y conflictos interpersonales	44
Importancia de tener experiencia en círculos	44
Ejemplo: un círculo para reducir el ruido en clase	45
A tener en cuenta	45

6.5. La reunión restaurativa.....	45
Preparación cuidadosa: la clave del éxito	46
El guion de la reunión: siguiendo los principios restaurativos.....	46
Un recurso para situaciones complejas	46
7. La convivencia a nivel de centro	48
7.1. Integrar el enfoque restaurativo en el Plan de Convivencia	48
Tres niveles de intervención: una pirámide para orientar la acción	48
Nivel 1. Prevención y creación de comunidad.....	49
Niveles 2 y 3. Gestión de conflictos.....	49
Proceso gradual, visión compartida	50
7.2. El papel del equipo directivo	50
7.3. Implicar a las familias construyendo puentes de colaboración.....	52
Compartir la filosofía y abrir espacios de participación	52
Cuando surgen conflictos: diálogo, transparencia y coherencia con el Plan.....	52
Hacia una visión más compartida	53
8. Evaluación y sostenibilidad	54
8.1. ¿Cómo saber si estamos avanzando?	54
Alcance y frecuencia de aplicación de las prácticas.....	54
Percepción y satisfacción con los procesos restaurativos.....	55
Impacto en la convivencia y el clima escolar.....	55
Algunas herramientas o indicadores útiles para observar estos cambios.....	55
Qué observar y cómo hacerlo	56
8.2. Estrategias para la sostenibilidad del enfoque: hacia una cultura restaurativa	56
Más que prácticas sueltas: una filosofía de centro	56
Formación continua y acogida del profesorado nuevo	56
Incluir a toda la comunidad educativa	57
Obstáculos y condiciones para el éxito	57
9. Buenas prácticas: experiencias y lecciones aprendidas en centros educativos	58
CEIP Juan de Vallejo (Burgos).....	58
Institut de Secundària Son Rullan (Palma).....	59
Institut Salvador Seguí (Barcelona).....	59
10. Referencias y recursos complementarios	62
1. Fundamentos del enfoque restaurativo.....	62
2. Implementación de prácticas restaurativas en centros educativos	63
3. Herramientas para la prevención y la creación de comunidad.....	63
4. Herramientas para el análisis del clima y para la gestión de conflictos.....	63
5. Evidencia empírica sobre el impacto de las prácticas restaurativas.....	64
6. Buenas prácticas: planes de convivencia y materiales de centros.....	64
7. Red profesional y de apoyo	64

1. Introducción

1.1. Objetivos de la guía

Esta guía nace con el propósito de acompañar a quienes desean construir una convivencia basada en el respeto, la participación y el cuidado de las relaciones: docentes y centros educativos. Su objetivo es mostrar cómo el enfoque restaurativo puede integrarse en la vida cotidiana del aula y del centro, ayudando a fortalecer los vínculos, a dar espacio a las emociones, a prevenir los conflictos y, cuando estos surjan, intervenir a través del diálogo.

Esta guía te ofrece:

- Herramientas prácticas para el día a día del aula.
- Estrategias para prevenir conflictos y construir comunidad.
- Formas de abordar situaciones difíciles desde el diálogo.
- Orientaciones para implementar el enfoque en todo el centro.

La guía presenta el enfoque relacional y restaurativo, y muestra cómo puede complementar y enriquecer otras formas de gestionar la convivencia. Propone maneras sencillas de crear comunidad en el aula, ofrece herramientas para comunicarse con mayor empatía, sugiere estrategias para abordar los conflictos desde el diálogo y anima a incorporar esta mirada en el plan de convivencia del centro. Además, incluye pautas para evaluar la práctica y avanzar en su mejora continua.

1.2. Contexto normativo y desafíos actuales en la convivencia escolar

La legislación educativa en España, y en particular la LOMLOE, hace hincapié en la importancia de construir una convivencia positiva en los centros, promoviendo la participación, la inclusión, la resolución pacífica de conflictos y el respeto a los derechos de todos.

En esa línea, los centros deben contar con un Plan de Convivencia que impulse actuaciones proactivas para generar un buen ambiente de grupo, y no solo respuestas reactivas ante los problemas. En algunas comunidades autónomas, las prácticas restaurativas ya se empiezan a incluir como parte de esta mirada más preventiva.

Sin embargo, en la convivencia escolar siguen dándose situaciones que nos recuerdan la importancia de cuidarla día a día. En algunos grupos se percibe una baja cohesión: pequeños subgrupos que apenas se relacionan entre sí y alumnado que queda excluido. También pueden surgir formas de maltrato entre iguales, no siempre visibles, que afectan al bienestar del grupo. Se observa un aumento del malestar emocional, y algunos alumnos conviven con situaciones de ansiedad. Las redes sociales amplifican tensiones y conflictos. El ritmo diario, por su parte, deja poco margen para fomentar los vínculos, y muchas intervenciones llegan cuando el conflicto ya se ha intensificado, sin que haya sido posible actuar antes desde la prevención.

Estas dinámicas repercuten directamente en el clima del aula y del centro. Por ello, cada vez más equipos educativos buscan nuevas formas de impulsar el sentimiento de pertenencia, mejorar la dinámica de los grupos y abordar los conflictos de forma constructiva. Las prácticas restaurativas ofrecen recursos concretos para avanzar en ese camino, poniendo el foco en el cuidado de las relaciones y en el bienestar del grupo.

No se trata solo de gestionar conflictos cuando surgen, sino de construir cada día un entorno donde las personas se sientan valoradas, escuchadas y parte de una comunidad.

1.3. Justificación y beneficios de las prácticas restaurativas en educación

Muchos centros educativos apuestan por una convivencia basada en el respeto mutuo, la participación y el cuidado de las relaciones. Saben que, para crear un buen clima, hacen falta acciones que fomenten la confianza, impulsen la participación y ayuden a gestionar los desacuerdos fortaleciendo los vínculos.

Las prácticas restaurativas no se centran únicamente en los momentos de conflicto, sino que ponen el foco en cómo crear comunidad y favorecer un clima de grupo en el que todas las personas puedan sentirse reconocidas y seguras.

Trabajar con este enfoque transforma poco a poco la vida en el aula y en el centro. Ayuda a crear relaciones más cercanas y respetuosas, refuerza el sentido de pertenencia y el cuidado mutuo, mejora la comunicación y previene muchos conflictos cotidianos. Además, ofrece formas claras para gestionar los desacuerdos de manera constructiva y potencia habilidades esenciales como la escucha, la empatía y la reflexión.

Cuando el grupo está cohesionado y sus miembros se sienten valorados, mejora el bienestar, aumenta la implicación en el aprendizaje y resulta más fácil afrontar las situaciones difíciles que se van presentando.

El enfoque restaurativo no descarta el uso de sanciones, pero propone caminos para prevenir muchos conflictos antes de que se llegue a ese punto. Ante una situación conflictiva, plantea intervenciones que puedan actuar como alternativa a la sanción. En los casos en que esta resulte inevitable, recomienda complementarla con actuaciones que favorezcan la reparación del daño y la reintegración de la persona en el grupo.

Importante

El enfoque restaurativo no elimina las sanciones, pero prioriza el diálogo y la reparación. Cuando se aplica una sanción, se acompaña con acciones que ayudan a reparar el daño y reintegrar a la persona en el grupo.

2. Fundamentos del enfoque restaurativo

2.1. Qué son las prácticas restaurativas

El enfoque relacional y restaurativo es una manera de entender la convivencia que pone las relaciones en el centro de la vida escolar. Las prácticas restaurativas nacen de la convicción de que, cuando las personas se sienten escuchadas y valoradas, el clima del grupo mejora y los conflictos pueden afrontarse de forma más constructiva.

Definición

Las prácticas restaurativas son una forma de entender la convivencia que coloca las relaciones en el centro de la vida escolar.

Nacen de la convicción de que las personas funcionan mejor y se implican más cuando quienes tienen autoridad hacen las cosas **CON** ellas, en lugar de **PARA** ellas o **A** ellas.

Este enfoque no solo interviene cuando surge un problema: contribuye a construir comunidad, lo que favorece una convivencia más armónica y entiende los conflictos como oportunidades para aprender y reparar. Aunque comparte raíces con la justicia restaurativa, su aplicación en el ámbito educativo amplía el foco, poniendo el acento también en la prevención y en la creación de comunidad.

Cinco ideas básicas resumen la esencia del enfoque restaurativo:

- **Participación:** todas las personas implicadas tienen voz.
- **Responsabilidad:** cada uno reconoce su parte y contribuye a la solución.
- **Reparación y restauración:** el objetivo no es sancionar, sino reparar el daño causado y restaurar la relación.
- **Reintegración:** incluso cuando hay una sanción, se acompaña a quien ha causado daño para que pueda volver a sentirse parte del grupo.
- **Aprendizaje:** el conflicto se convierte en una oportunidad para reflexionar sobre el propio comportamiento, comprender a quién afecta lo que hacemos y pensar qué cambios nos ayudan a crecer como personas.

Más que un conjunto de técnicas, las prácticas restaurativas ofrecen una manera de comprender y abordar la convivencia desde el diálogo, mediante procesos que refuerzan las relaciones y favorecen el cambio de comportamientos.

2.2. Orígenes y bases del enfoque restaurativo

Las prácticas restaurativas tienen sus raíces en formas comunitarias ancestrales de resolución de conflictos, como las de algunas comunidades indígenas de Nueva Zelanda o América del Norte, cuyo objetivo no era castigar, sino recomponer los vínculos a través del diálogo. A partir de estas tradiciones, y con el impulso de figuras como Howard Zehr¹, a finales del siglo XX surgió el modelo de justicia restaurativa que conocemos hoy.

Zehr, aficionado a la fotografía, propuso un cambio fundamental de encuadre: no se trata solo de enfocar la infracción y aplicar una sanción, sino de ampliar el campo visual. En lugar de preguntarnos «¿Qué norma se ha incumplido y qué castigo merece?», nos invita a girar la cámara hacia las personas implicadas y preguntar: «¿Qué ha pasado? ¿A quién ha afectado? ¿Qué necesita cada parte para reparar el daño y recuperar la relación?», para obtener una imagen más completa.

*En lugar de preguntar '¿Qué norma se ha incumplido y qué castigo merece?',
el enfoque restaurativo nos invita a girar la cámara hacia las personas: '¿Qué ha pasado?
¿A quién ha afectado? ¿Qué necesita cada parte para reparar el daño?'*

Las tres preguntas restaurativas

1. ¿Qué ha pasado?
2. ¿A quién ha afectado?
3. ¿Qué necesita cada parte para reparar el daño y restaurar la relación?

Este cambio de mirada nos lleva a pasar de una foto fija centrada en el error a una visión más amplia, en la que lo importante no es solo lo que se hizo mal, sino quiénes se han visto afectados y qué se necesita para avanzar, reparar y mejorar las cosas.

Adoptar esta nueva perspectiva implica más que formular preguntas diferentes; requiere cambiar el lugar desde el que miramos. Ya no observamos el conflicto desde fuera, como jueces que buscan culpables, sino desde dentro, como miembros de una comunidad que necesita comprender lo ocurrido y encontrar caminos de reparación. Esta mirada relacional permite ver no solo el daño, sino también

¹ Zehr, H. (2006). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Intercourse, PA, EE. UU.: Good Books.

el potencial de transformación presente en cada situación. En lugar de reducir la convivencia a normas, faltas y sanciones, nos invita a reconocer el entramado de vínculos, emociones y necesidades que favorecen o deterioran la vida del grupo.

Este enfoque ha sido muy importante para adaptar el enfoque restaurativo al contexto educativo. Pioneros como Ted Wachtel en Estados Unidos y Belinda Hopkins en el Reino Unido desarrollaron estrategias concretas para llevar esta filosofía a la vida cotidiana de los centros escolares: no solo como respuesta a los conflictos, sino también como base para fomentar la convivencia positiva. Comprendieron que una comunidad escolar en la que las personas se sienten partícipes y valoradas es el cimiento de una convivencia saludable y de una gestión más constructiva de los conflictos.

Un ejemplo claro de esta adaptación es el uso del círculo restaurativo, que originalmente se concibió para resolver conflictos. Hoy sigue siendo una herramienta valiosa para la gestión de conflictos, pero su uso se ha ampliado para incluir círculos de diálogo proactivo: espacios cotidianos para compartir en grupo, reforzar la confianza y construir comunidad. Estos círculos proactivos son un elemento esencial de las prácticas restaurativas en la escuela.

La valoración positiva de este enfoque se puede ver en el reconocimiento institucional: la Ley Orgánica 1/2025 incorpora la justicia restaurativa como una forma de gestionar los conflictos cuando existe voluntad de diálogo y reparación.

Las prácticas restaurativas en educación se sustentan en la idea de que los conflictos, inherentes a la convivencia, pueden ser oportunidades de aprendizaje y de crecimiento personal y relacional. Se basan en principios como la participación de todas las personas implicadas, la asunción de responsabilidad sobre los propios actos, la reparación del daño causado y la reintegración de quienes lo hayan provocado.

Una comunidad escolar en la que las personas se sienten partícipes y valoradas es el cimiento sobre el que se construye la convivencia positiva.

Estos pilares se nutren tanto de tradiciones comunitarias como de aportaciones de la psicología contemporánea, que subraya cada vez más la importancia de los vínculos y del sentido de pertenencia para el bienestar, así como la necesidad de la reflexión emocional y cognitiva como base para el cambio de conducta.

2.3. Evidencia empírica sobre el impacto de las prácticas restaurativas

En los últimos años, diversos estudios han analizado el impacto de las prácticas restaurativas en entornos escolares. La mayoría coincide en que, cuando este enfoque se implementa de manera sistemática, con continuidad y con la implicación de toda la comunidad educativa, puede mejorar la convivencia, favorecer el bienestar emocional del alumnado y reducir la aparición de conflictos.

Una revisión sistemática reciente (Lodi et al., 2022), que analiza 34 estudios realizados en centros de primaria y secundaria, muestra que la implementación de las prácticas restaurativas se asocia con una disminución de los comportamientos disruptivos y de las sanciones disciplinarias. También se observan avances en el alumnado en habilidades como la empatía, la autorregulación emocional, la escucha y la gestión pacífica de los conflictos, así como un efecto positivo en las relaciones interpersonales dentro del aula y en la cohesión del grupo.

Otra revisión (Alonso-Rodríguez et al., 2025), centrada en el impacto sobre la violencia escolar y el bienestar emocional, refuerza estos hallazgos. Destaca que las prácticas restaurativas permiten abordar los conflictos desde una lógica relacional y no punitiva, promoviendo el diálogo, la reparación y la reintegración. Además, señala mejoras en el sentimiento de pertenencia, el clima de grupo y el desarrollo de competencias socioemocionales necesarias para una buena convivencia.

Diversos autores subrayan que estos beneficios dependen en gran medida del compromiso del centro, la formación continua del profesorado y la integración del enfoque en el proyecto educativo. Insisten en que no debe aplicarse como una herramienta puntual, sino como parte de un cambio profundo en la cultura escolar.

Los estudios también señalan limitaciones en la investigación disponible: la diversidad metodológica, la falta de estandarización de las intervenciones y la escasez de estudios longitudinales dificultan extraer conclusiones generalizables. Por ello, se recomienda seguir evaluando su impacto de forma rigurosa y adaptada a cada contexto.

En conjunto, la evidencia actual respalda el potencial transformador de las prácticas restaurativas, siempre que se apliquen de forma sostenida, con implicación de todo el centro y apoyo institucional. Ahora bien, sus efectos no son inmediatos: se estima que se necesitan entre tres y cinco años de aplicación coherente para que el cambio en la cultura del centro se consolide y sea sostenible en el tiempo.

Importante

Los efectos de las prácticas restaurativas no son inmediatos. En muchos casos se requieren entre 3 y 5 años de implementación coherente para que el cambio en la cultura del centro sea sostenible.

La clave está en la aplicación sostenida, con implicación de todo el centro y apoyo institucional.

3. Empecemos con la prevención, construyendo la base

3.1. Los tres niveles de intervención restaurativa

Un modelo útil para visualizar la construcción de la convivencia es la pirámide de tres niveles de intervención. Esta imagen nos ayuda a comprender mejor las intervenciones educativas y a situarlas según su alcance y momento.



Figura 1. Los tres niveles de intervención restaurativa: prevenir, gestionar conflictos cotidianos y reparar conflictos graves. La base es amplia porque una convivencia saludable se construye desde las relaciones y las habilidades del grupo.

En la base de la pirámide encontramos la prevención. Es la parte más ancha, la que da estabilidad a todo el conjunto. Esta base está formada por la red de relaciones que se construye entre el alumnado y con el profesorado. Cuando estas relaciones son buenas, hay menos conflictos y los que surgen pueden abordarse con más facilidad. La cohesión del grupo y el sentimiento de pertenencia son pilares fundamentales de una convivencia saludable.

Junto a la cohesión y la pertenencia, las competencias socioemocionales son otro pilar crucial de esta base preventiva. Aprender a reconocer y regular las propias emociones, a comunicarse con respeto y a comprender a los demás es esencial para saber convivir.

En el segundo nivel de la pirámide tenemos los conflictos cotidianos. Son situaciones que forman parte de la vida en grupo: malentendidos, desacuerdos, opiniones o intereses diferentes. Si se abordan con diálogo, pueden convertirse en oportunidades para ampliar la mirada y aprender a expresarse, escuchar, negociar y llegar a acuerdos.

En el tercer nivel aparecen los conflictos más graves: situaciones que no se pueden resolver con una conversación informal, porque han causado un daño importante o afectan a la seguridad del grupo. En estos casos, siempre que sea posible, utilizamos el diálogo. Y, cuando es necesario aplicar sanciones, buscamos que vayan acompañadas de reflexión, reconocimiento del daño y propuestas de reparación, con el objetivo de facilitar la reintegración del alumno en el grupo.

En contraste con esta visión, algunos centros funcionan bajo una lógica inversa, representable como una pirámide invertida: apenas se invierte tiempo en construir relaciones positivas. Esto puede deberse tanto a la percepción de que «no hay problemas» como a la sensación de estar desbordados por ellos.

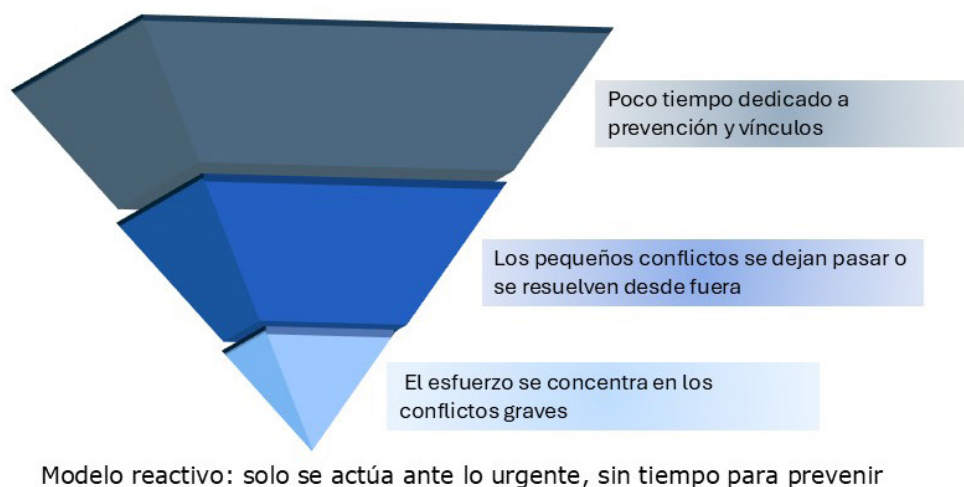


Figura 2. Cuando no se invierte en prevención ni se educa en la gestión de los conflictos, la convivencia acaba centrada en los casos más graves. Es un modelo frágil, que genera desgaste y escaso aprendizaje.

Los pequeños conflictos se resuelven desde fuera, sin participación del alumnado, y el esfuerzo principal se concentra en gestionar las situaciones más graves. Este modelo no permite consolidar habilidades de convivencia ni desarrollar un clima de grupo estable. Se acaba actuando como apagafuegos, siempre respondiendo a lo urgente y sin tiempo para lo importante.

*No podemos esperar a tener un problema para empezar a construir relaciones.
La prevención es la base.*

En los siguientes apartados profundizaremos en la base de la pirámide; hablaremos de cómo crear comunidad, fortalecer los vínculos y enseñar a convivir, previniendo que los roces escalen en conflictos graves.

3.2. Crear comunidad y sentido de pertenencia

Cuando sentimos que formamos parte de un grupo, estamos más dispuestos a relacionarnos, cuidarnos y colaborar con los demás. Ese vínculo no elimina los conflictos, pero transforma la manera en que los vivimos: en un entorno donde las personas se sienten valoradas, hay más disposición a comprender a los demás, a buscar soluciones y a mantener el respeto mutuo. En cambio, cuando esa conexión falta y los demás se perciben como extraños, cualquier desacuerdo puede vivirse como una amenaza.

Sentirse parte de un grupo es una necesidad básica. Distinguimos con facilidad quiénes forman parte del «nosotros» y quiénes son «los otros». Como veremos al hablar del acoso y la cohesión grupal, la falta de sentimiento de comunidad facilita la aparición de faltas de respeto y actitudes excluyentes. Por eso, no podemos confiar en que el sentimiento de pertenencia surja por sí solo; es necesario trabajarlo de forma explícita, incluyéndolo en la planificación de las actividades que hacemos con el grupo.

El sentido de pertenencia no surge por sí solo. Necesita ser trabajado de forma explícita, incluyéndolo en la planificación de las actividades que hacemos con el grupo.

3.3. La educación social y emocional como base de la convivencia

En la película Matrix, bastaba con «instalar» un programa en el cerebro para saber pilotar un helicóptero. Ojalá aprender a convivir fuera así de sencillo. En la vida real, habilidades como la empatía, la escucha o la capacidad de entender el impacto de las propias acciones en los demás se aprenden con tiempo, práctica y acompañamiento. No nacemos sabiendo cómo actuar en momentos difíciles, y por eso la educación social y emocional (ESE) constituye uno de los pilares del enfoque restaurativo.

Las prácticas restaurativas funcionan más fácilmente cuando quienes participan en ellas disponen de ciertas competencias personales y relacionales: ser conscientes y saber expresar lo que sienten, comprender la perspectiva de la otra persona, gestionar los impulsos antes de actuar y comunicarse con respeto. Estas habilidades coinciden en gran medida con los componentes de la inteligencia emocional.

Sin estas competencias básicas, resulta más difícil que los procesos restaurativos den buen resultado. Por eso, trabajar la ESE es esencial: proporciona las habilidades fundamentales sobre las que se asienta una cultura restaurativa. A la vez, la intervención restaurativa contribuye a desarrollar estas competencias, ofreciendo contextos reales para practicar y consolidar la ESE.

A menudo se habla de educación emocional como si estuviera desligada del componente social. Sentir y comprender las vivencias individuales es importante, pero también lo es saber relacionarnos, colaborar con los demás y saber afrontar los conflictos. Un referente en esta línea es el modelo de competencia social de Manuel Segura, que integra pensamiento, razonamiento moral y habilidades sociales. Propone trabajar cinco tipos de pensamiento clave que ayudan a convivir mejor:

- **Pensamiento sobre las causas:** ayuda a comprender qué ha llevado a una situación y a asumir la propia responsabilidad.
- **Pensamiento de consecuencias:** permite anticipar los resultados de nuestras acciones.
- **Pensamiento de perspectiva:** es la capacidad de ponerse en el lugar del otro.
- **Pensamiento alternativo:** permite generar distintas opciones ante un problema.
- **Pensamiento de medios y fines:** orienta para elegir las formas más adecuadas de lograr un objetivo.

Cuando estos programas se aplican de forma sistemática, con sesiones semanales y no como actividades puntuales, el alumnado no solo conoce mejor a sus compañeros, sino que también aprende a relacionarse, a resolver conflictos de forma pacífica y a contribuir a un buen clima de grupo; además, se fortalece la confianza mutua. Cuando un alumno ha aprendido a considerar las causas y consecuencias de sus actos, le resulta más fácil reflexionar sobre su comportamiento, reconocer su impacto en los demás y proponerse un cambio.

Invertir en educación social y emocional es invertir en la base de la convivencia restaurativa. Damos al alumnado (y a nosotros mismos) herramientas básicas para construir relaciones sanas, prevenir conflictos y reparar los vínculos cuando se dañan.

En la práctica

- Trabaja la ESE de forma sistemática (sesiones semanales), no como actividad puntual.
- Integra estas competencias en todas las materias, no solo en tutoría.
- Modela tú mismo las habilidades que enseñas.

En el capítulo 10, se incluyen referencias a algunos programas de ESE.

3.4. Entendiendo los grupos: del agrupamiento a la comunidad cohesionada

Agrupamiento y grupo

La cohesión del grupo requiere un trabajo planificado. Si ese trabajo no se da, en un aula vamos a tener un agrupamiento: un conjunto de personas que comparten espacio y horario, pero que no han construido vínculos sólidos ni un sentido real de pertenencia.

Cuando empieza el curso, empiezan a surgir afinidades entre parejas o pequeños grupos, que pueden derivar en subgrupos cerrados, con poca relación entre ellos. Algunos alumnos suelen quedar excluidos y son blancos potenciales de maltrato.

La experiencia nos enseña que la cohesión no surge por sí sola. Es necesario planificar situaciones en las que los alumnos se conozcan personalmente, se escuchen, y valoren trabajar juntos. Acompañar desde principio de curso el paso del agrupamiento al grupo evita que se consoliden grupos cerrados y que haya alumnado que quede excluido.

Concepto clave

- **Agrupamiento:** conjunto de personas que comparten espacio, pero no han creado vínculos.
- **Grupo:** comunidad con vínculos sólidos y sentido de pertenencia.

El paso del agrupamiento al grupo requiere trabajo planificado.

Clima y tarea

Para que un grupo funcione bien, necesitamos equilibrar dos dimensiones esenciales: el clima y la tarea.

- El **clima** es el ambiente relacional: cómo se sienten las personas, si hay confianza y respeto, si se perciben parte de una comunidad.
- La **tarea** es lo que el grupo hace: los objetivos, las actividades y la forma en que se organizan para llevarlas a cabo.

Existen distintas formas de entender la importancia relativa de estos dos elementos: ¿es más importante el clima?, ¿la tarea es lo que cuenta?, ¿ambas dimensiones por igual? Más allá de cuál venga primero, una mirada restaurativa reconoce que ambas requieren atención para que el grupo crezca y funcione bien.

Estas dos dimensiones se influyen mutuamente: un buen clima favorece el compromiso con la tarea y una tarea bien diseñada puede reforzar el clima. Cuando se descuida el ambiente relacional y se da prioridad exclusiva a los contenidos, la dinámica del grupo se resiente y, con ello, disminuye la implicación del alumnado. Por eso, cuidar el clima es una condición necesaria para aprender y convivir en el aula y en el centro.

Para favorecer ese clima, podemos fomentar el sentido de pertenencia, construir un ambiente de confianza y respeto mutuo, valorar las contribuciones de cada persona y ofrecer espacios seguros para expresarse.

Estas condiciones no solo mejoran la convivencia: también aumentan la implicación en el aprendizaje y consolidan una cultura de cuidado compartido.

Un buen clima favorece la tarea; una tarea bien diseñada refuerza el clima.

En el siguiente apartado veremos la escala de provención, una herramienta que ayuda a trabajar de forma concreta la cohesión del grupo. Esta escala ofrece un marco práctico para planificar acciones, acompañar al grupo en su desarrollo y valorar en qué punto del proceso se encuentra.

3.5. La escala de provención: Una hoja de ruta para la cohesión grupal

Solemos usar «prevención» para referirnos a evitar que los conflictos estallen. Sin embargo, el enfoque restaurativo busca ir más allá: no solo evitar el daño, sino crear activamente las condiciones para que las relaciones sean sanas y fuertes. A esto apunta el concepto de provención (J. Burton, adaptado por P. Cascón y Escola de Cultura de Pau²): fortalecer al grupo desde su base relacional.

La **escala de provención** describe siete pasos progresivos que ayudan a transformar un simple agrupamiento en una comunidad cohesionada, en la que cada miembro se sienta seguro, reconocido y motivado a participar activamente.

Escala de provención: siete pasos para construir cohesión en el grupo

1. **Presentación:** todo empieza por verse y ser visto. Saber cómo se llama cada persona, escuchar su voz, aunque sea una frase breve, y abrir un espacio para un primer contacto. Un pequeño gesto, como una ronda de nombres con algo personal, ya ayuda a que cada persona empiece a sentirse reconocida. Este primer paso no solo rompe el hielo: empieza a crear la red de vínculos que dará forma al grupo.
2. **Conocimiento:** debemos ir más allá de los nombres. Se trata de descubrir, poco a poco, quiénes somos: qué nos gusta, qué nos importa, qué tenemos en común y qué nos diferencia. Actividades que propicien interacciones diversas, que rompan los subgrupos habituales y favorezcan el trato entre todos, ayudan a ampliar la mirada, superar prejuicios y crear comunidad.
3. **Confianza:** sin confianza, no hay grupo que funcione. Es esa sensación de poder expresarse sin miedo al juicio o la burla. La confianza se cultiva con dinámicas colaborativas, juegos donde equivocarse no sea un problema y un clima donde la vulnerabilidad esté permitida. Cuando la confianza crece, también lo hace la disposición a compartir, a implicarse y a pedir ayuda.

² <https://sites.google.com/view/lescala-de-provencio/castellano>

4. **Aprecio:** sentir que importamos y que nuestras aportaciones al grupo son valoradas. El reconocimiento mutuo, tanto del adulto hacia el alumnado como entre compañeros, fortalece el sentido de pertenencia.
5. **Comunicación:** aquí entra en juego cómo nos hablamos y cómo nos escuchamos. ¿Podemos expresar lo que sentimos o necesitamos sin molestar? ¿Sabemos escuchar con atención? ¿Somos capaces de pedir lo que necesitamos y de entender cómo lo vive el otro? Aprender a comunicarse con respeto en el día a día es la mejor preparación para los momentos complicados.
6. **Cooperación:** a medida que el grupo se consolida, llega el momento de compartir retos. Hacer cosas juntos, en las que dependemos unos de otros, refuerza la conexión. La cooperación va más allá del reparto de tareas: implica confiar, coordinarse, ceder, asumir responsabilidades comunes y valorar el esfuerzo conjunto. Cooperar con éxito mejora la autoestima colectiva.
7. **Resolución de conflictos:** tarde o temprano, aparecerán los desacuerdos. La solución no es evitarlos, sino estar preparados. Un grupo cohesionado no ignora el conflicto; lo afronta. Si se ha trabajado en frío para anticipar cómo queremos tratarnos, en caliente será más fácil buscar acuerdos. En este nivel se consolidan las habilidades restaurativas: identificar qué ha pasado, cómo nos hemos sentido, qué necesitamos y cómo podemos mejorar las cosas.



Trabajando la escala en el aula

Aplicar esta escala en el aula no requiere grandes acciones, sino una intención de acompañar al grupo en su crecimiento. Estas propuestas ayudan a integrarla en la vida diaria del aula.

Para la presentación y el conocimiento, reserva momentos al inicio del curso (o de cada jornada) para pequeñas rondas en las que todos digan su nombre y compartan algo personal, como un gusto, un recuerdo o una opinión. Empezar la sesión escuchando la voz de cada persona crea seguridad y abre la puerta a la participación.

Para fortalecer el conocimiento, la confianza y el aprecio, varía con frecuencia las parejas y los grupos de trabajo. Es una estrategia sencilla y eficaz para prevenir grupitos cerrados, ampliar las relaciones y generar un ambiente de mayor apertura. También puedes proponer pequeñas actividades en las que los alumnos compartan aspectos personales (gustos, recuerdos, ideas) en parejas cambiantes. Estas interacciones cotidianas ayudan a crear vínculos y descubrir puntos en común.

Tras una actividad conjunta, reserva unos minutos para que los alumnos reconozcan el valor de lo que otros han aportado: una idea, una actitud, una ayuda concreta. El aprecio se expresa aquí en forma de reconocimiento: poner en palabras lo que valoramos de los demás. Este gesto fortalece la pertenencia y favorece una cultura de cuidado y respeto entre iguales.

Trabaja la comunicación y la cooperación como aprendizajes en sí mismos, no solo como herramientas para otras tareas. No lo limites a las tutorías: puedes integrar pequeños espacios en las materias para practicar la escucha activa, el diálogo respetuoso o el trabajo en equipo. Por ejemplo, integra dinámicas cooperativas breves como metodología en tu materia.

Cada escalón de la escala de provención puede trabajarse a través de dinámicas específicas que lo refuercen. Realizarlas, junto con una puesta en común que permita reflexionar explícitamente en grupo, es una forma eficaz de favorecer la cohesión. En el capítulo de referencias se incluyen algunos recursos útiles para este propósito.

Para practicar esta semana (y todo el curso)

Presentación/Conocimiento: esta semana, proponte saludar a cada alumno por su nombre. Intenta aprender un nuevo detalle (un interés, una afición) sobre tres alumnos diferentes.

Confianza: al dar feedback, menciona una fortaleza antes de señalar un área de mejora. Cuando un alumno cometa un error, responde con calma y enfócate en el aprendizaje en lugar de la crítica.

Aprecio: busca activamente una oportunidad para reconocer verbalmente el esfuerzo o la contribución de un alumno ante el grupo.

Comunicación: durante una conversación informal, practica hacer una pregunta abierta, en lugar de una cerrada, a fin de potenciar la conversación.

Cooperación: diseña una pequeña actividad de 5 minutos donde grupos de alumnos deban compartir un recurso o ayudarse mutuamente para completarla.

Ahora bien, la provención no consiste solo en la realización de dinámicas de grupo, sino en mantener un marco de cuidado continuo que invite al grupo a conocerse, colaborar y apoyarse mutuamente en el día a día. Es esa intención cotidiana la que verdaderamente crea comunidad.

En la siguiente sección veremos cómo esta base comunitaria es fundamental para la prevención del maltrato escolar.

3.6. Prevención del acoso escolar: una mirada restaurativa a las relaciones grupales

El acoso escolar no es solo un problema entre quien lo ejerce y quien lo sufre; es una dinámica grupal en la que participa, de una u otra forma, todo el grupo. Sabemos que el maltrato entre iguales no aparece en cualquier contexto: necesita unas condiciones que lo permitan. Cuando el grupo está fragmentado, hay vínculos débiles o alumnos aislados, el terreno está abonado para que el acoso se mantenga en el tiempo.

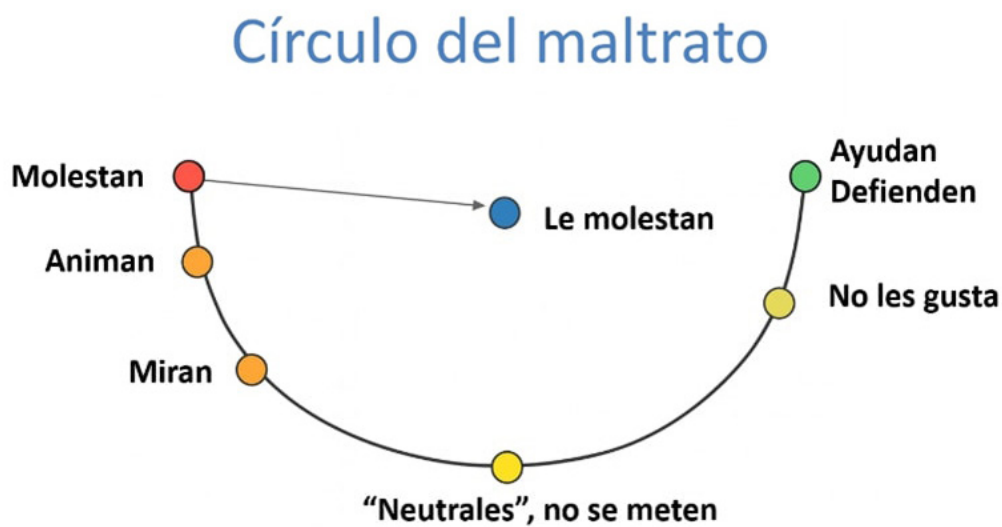


Figura 3. El círculo del maltrato. Este diagrama muestra los distintos roles que pueden adoptar los compañeros ante una situación de acoso o maltrato.

Importante

El acoso no es solo un problema entre dos personas: es una dinámica en la que participa todo el grupo. Por eso, la prevención empieza en el grupo.

Cuando el grupo se siente unido y existe cuidado mutuo, el maltrato tiene poca cabida.

El **círculo del maltrato** nos ayuda a visualizar los distintos roles que pueden adoptar los compañeros ante una situación de acoso. Algunos actúan directamente, otros refuerzan con gestos o risas, otros observan sin intervenir o se declaran «neutrales». También están quienes desapruueban el maltrato, pero callan, a menudo por miedo o inseguridad. La experiencia demuestra que, cuando una parte del grupo se posiciona claramente a favor de quien sufre, el maltrato se detiene.

Herramientas como el sociograma permiten visualizar la red de relaciones en el grupo: detectar si hay alumnado aislado, subgrupos cerrados o dinámicas que no siempre se perciben a simple vista. Estas señales nos alertan de cuándo puede haber riesgo y dónde conviene intervenir.

Cuando el grupo se siente unido y existe un verdadero cuidado mutuo, el maltrato tiene poca cabida. A veces, basta una mirada o un gesto para frenarlo. En cambio, cuando falta esa conexión, el silencio y la indiferencia acaban actuando como cómplices involuntarios. Por eso, construir comunidad es una de las formas más potentes de prevenir el acoso.

Tratar el acoso requiere algo más que intervenir cuando ya se ha producido. Implica actuar desde el principio en dos aspectos:

- **Crear comunidad:** fortalecer la cohesión, la empatía y una cultura de cuidado mutuo, en la que cada persona se sienta parte y sepa que su bienestar importa al resto.
- **Sensibilizar sobre el maltrato:** darle nombre y ayudar al alumnado a identificar sus distintas formas (a menudo sutiles o normalizadas) y a comprender el daño que causan, acabando con la indiferencia y el silencio.

El próximo capítulo se centra en una herramienta fundamental para favorecer la cohesión del grupo: el círculo. Veremos cómo su formato facilita la participación y, con ella, fortalece vínculos, crea comunidad y ayuda a abordar de forma colectiva los retos cotidianos.

4. El círculo como herramienta de diálogo

4.1. ¿Por qué el círculo cambia la forma de comunicarnos?

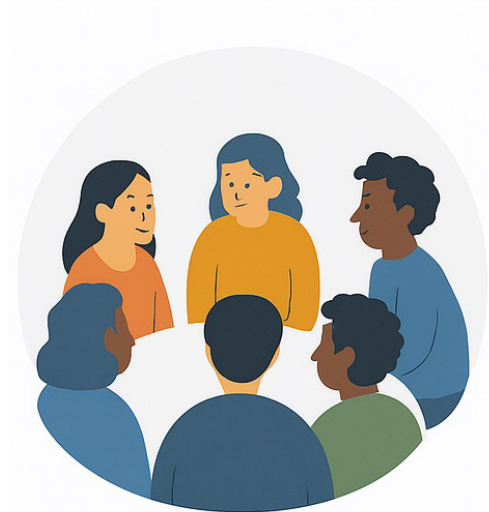
En muchos grupos, cuesta encontrar momentos para escucharse con atención. Para que eso ocurra, hace falta algo más que buena voluntad; necesitamos estructuras que faciliten el diálogo. El enfoque restaurativo propone una práctica especialmente valiosa para ello: el círculo.

Sentarse en círculo y utilizar un objeto para hablar por turnos cambia la dinámica habitual de comunicación. Esta estructura, sencilla pero profunda, asegura que todas las voces puedan expresarse, favorece una escucha atenta, genera horizontalidad en el grupo y promueve un clima de respeto e igualdad.

Por eso, el círculo ocupa un lugar central en el enfoque restaurativo. Su valor no se limita a tratar los conflictos; destaca, sobre todo, por su capacidad para prevenirlos, al fortalecer los vínculos y crear comunidad, escuchándonos con atención y respeto.

A lo largo del capítulo veremos qué hace especial al círculo, cómo diseñarlo y facilitarlo y de qué formas podemos integrarlo en el ámbito educativo.

*El círculo no es solo una disposición física:
es una forma de estar juntos que transforma
la manera en que nos comunicamos.*



Círculos de diálogo

- Todos tienen voz
- Todos son escuchados

4.2. Elementos esenciales del círculo

El círculo ofrece una forma específica de dialogar en grupo diferente a una tertulia o un debate: se habla por turnos y se asegura que todas las personas tengan la oportunidad de expresarse y ser escuchadas. En este espacio, lo importante no es quién aporta cada idea, sino lo que construimos como grupo. Cinco aspectos a tener en cuenta:

- **Disposición en círculo:** los participantes se colocan formando un círculo, sin mesas ni obstáculos en el centro. Esto permite que todos se vean, se escuchen y se reconozcan como parte del grupo, favoreciendo la horizontalidad. Aunque lo habitual es sentarse, para círculos muy breves, es posible realizarlos de pie, sin necesidad de mover el mobiliario, lo que agiliza el proceso y optimiza el tiempo.
- **Objeto de la palabra:** los participantes se van pasando un objeto (una pelota pequeña, un peluche...). Solo habla quien lo tiene; los demás escuchan con atención. El objeto ayuda a respetar los turnos, a crear un clima de atención y silencio y a dar espacio a todas las voces, incluso a quien habitualmente no participa.
- **Rondas secuenciales:** en la mayoría de los círculos el objeto pasa en orden (por ejemplo, hacia la derecha), lo que garantiza que todas las personas tengan la posibilidad de intervenir si lo desean. Este orden previsible evita interrupciones y distribuye la palabra de forma equitativa.
- **Participación voluntaria:** intervenir no es obligatorio. Quien recibe el objeto puede decir algo o simplemente pasarlo.
- **Facilitación del proceso:** hay una persona que desempeña el rol de facilitadora, que propone las preguntas, cuida el ambiente y, si es necesario, recuerda las normas que hacen del círculo un espacio seguro. Participa como una integrante más y suele abrir la ronda para modelar el tono, sin imponerlo. Interviene con discreción para velar por el buen funcionamiento del círculo y mantener un clima de respeto y confianza.

Elementos esenciales del círculo

- Disposición en círculo (todos se ven).
- Objeto de la palabra (hablar por turnos).
- Rondas secuenciales.
- Facilitación horizontal (guiar sin imponer).
- Pregunta generadora (foco común).

4.3. Primeros pasos: La práctica con círculos breves

La mejor forma de aprender a facilitar círculos es... facilitarlos. La experiencia es la mejor maestra: nos permite observar lo que ocurre, ajustar lo que no fluye y ganar confianza con cada práctica. Sin embargo, para que esta experiencia inicial resulte efectiva, conviene empezar por algo sencillo. Si esperamos a que llegue el momento perfecto o a que surja un conflicto complejo, es fácil que la inseguridad nos haga posponerlo indefinidamente.

Por eso, el punto de partida ideal para familiarizarse con los círculos son los formatos breves, de bajo riesgo, con una (o dos) preguntas. Su duración, entre cinco y diez minutos, permite integrarlos con frecuencia en la rutina diaria: para iniciar la jornada, cerrar una sesión, formular una pregunta sobre el tema que estamos dando o recoger aprendizajes o dudas. Al centrarse en temas sin carga emocional, estos círculos permiten al grupo entrenarse en los elementos esenciales del círculo (objeto, turnos, escucha), y preparan el terreno para usos más complejos.

Lo importante, al principio, no es que el círculo sea «perfecto», sino experimentar cómo se siente: observa el ambiente, ve cómo fluye la conversación y cómo se sienten las personas al participar. Es una oportunidad para empezar con calma, en un contexto de poco riesgo, con una pregunta sencilla y una duración breve.

Características habituales de estos círculos breves (5-10 minutos):

- **Una pregunta sencilla y de bajo riesgo**, fácil de responder sin exponerse demasiado. Con el tiempo se puede ir añadiendo profundidad.
- **Respuestas breves**, de una frase si es posible, para mantener el ritmo ágil.
- **Participación voluntaria**, con la posibilidad de pasar el objeto sin intervenir.
- **Formato flexible**: preferentemente de pie, en círculo, sin necesidad de mover el mobiliario.

Ejemplos de preguntas:

- Una comida que te gusta.
- Una canción que te pone de buen humor.
- Un lugar al que te gustaría viajar.
- ¿Cómo te sientes hoy? ¿Qué color lo expresa?
- Algo que has aprendido o que te llevas de esta sesión.
- Algo que valoras en los amigos (requiere más confianza en el grupo).

Estas preguntas sencillas ayudan a conocerse, fomentan la expresión oral, invitan a escuchar y crean un clima amable. Permiten parar, conectar y continuar.

Pautas básicas para facilitar:

- Elige una pregunta adecuada. Con el tiempo, el alumnado puede proponer preguntas.
- Si hace falta, recuerda al grupo el funcionamiento (objeto, turnos).
- Empieza tú respondiendo, para dar ejemplo y mostrar una posible respuesta.
- Escucha con atención y observa, interviniendo solo si es necesario (por ejemplo, para recordar con calma alguna norma del círculo).
- Cierra el círculo agradeciendo la participación, incluso si ese día no ha salido como esperabas.

Estas primeras experiencias dan seguridad tanto a la persona facilitadora como al grupo. Cuanto más frecuentes sean, más natural resultará incluirlos en la vida diaria y avanzar progresivamente hacia usos más complejos.

Para practicar

- Esta semana, prueba un círculo breve (5-10 minutos):
- Pregunta sencilla: «Una comida que te gusta».
- De pie, sin mover mesas.
- Usa un objeto de la palabra que tengas a mano.
- Observa cómo se siente el grupo.

En la siguiente sección veremos cómo formular buenas preguntas para los círculos.

4.4. Criterios para crear buenas preguntas en los círculos

La calidad de las preguntas ayuda a generar un buen círculo. Una buena pregunta despierta el interés, invita a participar y guía la conversación hacia el objetivo propuesto. Por el contrario, una pregunta poco adecuada puede generar bloqueo o respuestas superficiales.

Aunque no existe una fórmula mágica, algunos principios que ayudan a formular buenas preguntas son:

- **Cuidado con las preguntas cerradas.** Las preguntas que pueden responderse con un «sí» o «no» limitan la expresión. Si las utilizas, conviene acompañarlas de movimiento. Por ejemplo, si preguntamos «¿playa o montaña?», los participantes pueden posicionarse en diferentes lados del espacio según su respuesta. Luego, puede ser necesario intervenir en la dinámica para invitar a algunos a explicar brevemente el porqué de su elección.
- **Cuida el grado de apertura.** Las preguntas muy abiertas pueden resultar difíciles de responder en grupos grandes. Es mejor acotarlas ligeramente: «una cosa que valoras del tiempo de patio», en lugar de «qué te gusta del patio».
- **Ajusta el nivel de implicación personal.** No es lo mismo responder a «una serie que te gusta» que a «un momento en que te has sentido rechazado». Valora el momento del grupo y su nivel de confianza antes de elegir. Avanza progresivamente si el clima lo permite.
- **Formula preguntas interesantes de responder y de escuchar.** Evita las preguntas que invitan a respuestas demasiado predecibles o poco personales. Piensa qué te gustaría escuchar a ti si estuvieras en el círculo.
- **Evita las expresiones absolutas:** «tu canción favorita», «el mejor recuerdo de tu infancia». Es mejor decir «una canción que te gusta», «un recuerdo que te haga sonreír», ya que esto reduce la presión de tener que elegir «la única y mejor» y permite respuestas más espontáneas.
- **Puedes incorporar una breve visualización o contexto antes de formular la pregunta.** Esto ayuda a conectar con la experiencia y favorece respuestas más ricas. Por ejemplo, en lugar de «Una cosa que te gusta del tiempo de patio», puedes decir «Piensa en el patio, en lo que sueles hacer allí: jugar, hablar, moverte, estar con tus amigos... ahora dime: una cosa que te gusta del patio.»
- **Sé flexible.** Si la pregunta no funciona, puedes reformularla con naturalidad. Si notas que no encaja con el momento o el grupo, cámbiala sin problemas.

Criterios para buenas preguntas

- Abiertas (no se responden con sí/no).
- Accesibles (que todos puedan responder).
- Con contexto (ayudan a visualizar la respuesta).
- Seguras (no fuerzan a exponerse demasiado).

Una buena pregunta no garantiza una buena conversación, pero crea las condiciones para que ocurra. Observar qué tipo de preguntas generan mayor implicación o interés en tu grupo es parte del aprendizaje continuo como facilitador.

Aquí tienes una selección de preguntas que puedes adaptar o usar como inspiración, organizadas de menor a mayor implicación personal, para ayudarte a elegir según el momento y la confianza del grupo:

Nivel 1: Bajo riesgo emocional. Fomento del vínculo a través de lo cotidiano o imaginativo

- Si hoy fueras un tipo de tiempo atmosférico, ¿cuál serías y por qué?
- Una cosa curiosa o divertida que te ha pasado esta semana.
- Si pudieras elegir un superpoder, ¿cuál sería?
- Una cosa que te gustaría hacer este fin de semana.

Nivel 2: Experiencias personales sin mucha carga emocional

- Una rosa o una espina (algo que va bien, o una dificultad).
- Una cosa que te suele dar energía.
- Algo que has aprendido esta semana, en clase o fuera de clase.
- Una cualidad que valoras en un amigo.

Nivel 3: Relaciones en el grupo y emociones más personales

- Un momento reciente en que te sentiste parte del grupo.
- Una cosa que te gustaría que el grupo hiciera más a menudo.
- Una cosa que valoras de cómo trabajamos juntos en clase.
- Un gesto de un compañero que te hizo sentir bien esta semana.

Nivel 4: Reflexión más profunda y necesidades personales

- Algo que haces para llevarte bien con los demás.
- Algo que necesitas para sentirte bien en el grupo.
- Algo que los demás podrían saber de ti para entenderte mejor.
- ¿Qué te ayuda a confiar en alguien?

Estos ejemplos son una guía. Adapta siempre las preguntas a la edad, la madurez, el nivel de confianza del grupo y el objetivo específico de cada círculo. La práctica te permitirá afinar qué preguntas resuenan mejor en cada contexto. Normalmente pasaremos un tiempo con los niveles iniciales, antes de subir progresivamente a niveles de mayor riesgo emocional.

4.5. Diseñando círculos para objetivos específicos

Una vez has experimentado con círculos breves, puedes diseñar círculos más largos y complejos para abordar objetivos específicos. Estos círculos, que suelen durar entre 30 y 50 minutos, permiten profundizar en temas, tomar decisiones colectivas o trabajar dificultades del grupo. Requieren, por tanto, una mayor preparación, tanto en cuanto al diseño del círculo como en la facilitación del proceso.

La estructura de estos círculos es más elaborada. Combina preguntas con dinámicas lúdicas (mezcladores y energizantes) y con trabajo en parejas o pequeños grupos, etc.

El modelo que presenta Belinda Hopkins es especialmente adecuado al contexto escolar. Nos propone:

1. Empezar con una **pregunta de inicio** sencilla, para romper el hielo y que todos empiecen participando.
2. Introducir un **mezclador**: un juego para que los participantes se levanten, cambien de sitio y se sienten con un compañero diferente.

3. La **actividad principal**: aquí tratamos el tema central del círculo. Esta actividad puede tomar diversas formas: una ronda, hablar por parejas o en pequeño grupo y poner en común, ver un vídeo y comentarlo, etc.
4. **Energizante**: es una dinámica que invita a levantarse y moverse, con la finalidad de relajarse y conectar. Puede hacerse en mitad de la actividad principal.
5. **Cierre**: una pregunta del tipo «algo que me llevo», para valorar juntos lo experimentado.

Para organizar la actividad principal, una opción útil es seguir el modelo de tres preguntas inspirado en el enfoque centrado en soluciones:

1. Algo que funciona del tema que tratamos. Por ejemplo, del respeto en nuestro grupo. Con ello empezamos un tono positivo, apreciativo, centrado en lo que hacemos bien.
2. Algo que podríamos mejorar: siempre hay algo que podría hacernos mejores.
3. Una cosa en la que yo puedo contribuir para conseguir entre todos esta mejora. Es una pregunta de responsabilización en la mejora del grupo.

Un círculo bien facilitado permite que emerjan ideas que no habrían surgido con una estructura tradicional de conversación.

Este enfoque combina una mirada apreciativa con la reflexión sobre posibles mejoras y la implicación personal en el cambio. Puede adaptarse fácilmente a temas de convivencia en el grupo, valores compartidos o proyectos comunes.

La formulación precisa de las preguntas es esencial: deben ser claras y orientadas a alcanzar el objetivo del círculo y adecuarse al momento de desarrollo del grupo, especialmente en lo que respecta a la implicación emocional que requieren.

La facilitación en estos círculos más complejos requiere mayor atención y sensibilidad. Implica estar presente para gestionar la dinámica, tener claro el objetivo, integrar las distintas ideas que surgen y asegurar que el ambiente siga siendo seguro y respetuoso para todos. También puede ser necesario intervenir en la dinámica si los participantes se pasan el objeto sin participar o si dan respuestas superficiales, señales de que la dinámica no está funcionando.

Este apartado es necesariamente breve, como corresponde a una guía introductoria. En el apartado de referencias encontrarás recursos para profundizar en el diseño de círculos y sus diferentes dinámicas.

En la siguiente sección veremos diferentes situaciones en las que podemos utilizar círculos.

Usos del círculo

- Círculos cotidianos (5-10 min): conexión diaria.
- Círculos pedagógicos: aprender compartiendo y creando comunidad.
- Círculos en reuniones: participación horizontal.
- Círculos para mejorar el grupo: valorar lo que funciona y abordar dificultades.

4.6. Aplicaciones del círculo en la vida escolar: usos en distintos momentos

Muchos de los círculos que realizamos en el día a día son proactivos: no están centrados en resolver conflictos, sino en conocernos mejor, compartir ideas, aprender juntos o tomar decisiones de forma participativa. Este tipo de círculos refuerza la cohesión del grupo y contribuye a crear un clima de confianza y respeto en el grupo.

En este apartado presentamos un abanico de aplicaciones del círculo, desde usos breves e informales que pueden incorporarse en el día a día hasta propuestas más elaboradas para enriquecer el aprendizaje, dinamizar reuniones, fortalecer el grupo o abordar dificultades. El recorrido sigue una progresión de menor a mayor complejidad.

Pequeños círculos cotidianos

Son círculos breves, ideales para integrarlos sin grandes preparativos y crear espacios de conexión, escucha y participación. Son, en esencia, aplicaciones de los círculos breves vistos en el apartado 4.3. Recordemos que, para agilizar, pueden hacerse de pie, sin mover el mobiliario. Algunos ejemplos:

- **Iniciar la jornada o una actividad:** empezar conectando, tomar el pulso del grupo. Ejemplos: «algo que te haya hecho sonreír hoy», «una cosa que esperas del día».
- **Cerrar una sesión o actividad:** integrar aprendizajes o experiencias y finalizar con un tono positivo. Ejemplos: «algo que me llevo de esta actividad», «una cosa que he aprendido hoy».
- **Transiciones rápidas:** hacer una pausa breve al cambiar de actividad, espacio o momento del día. Ejemplos: antes de ir al patio: «una cosa que puedes hacer para pasarlo bien en el patio».

El círculo como recurso pedagógico

Podemos utilizar la estructura del círculo para activar conocimientos, fomentar la reflexión o construir conocimiento de forma colectiva en cualquier área.

- **Antes de un tema:** ejemplos: «algo que ya sabemos sobre...», «una curiosidad que tengo sobre el tema».
- **Durante el aprendizaje:** ejemplos: «algo que he aprendido hasta ahora», «una duda que me ha surgido».
- **Después de un proyecto:** ejemplos: «una cosa que funcionó bien», «una cosa que cambiaría si repitiéramos esta actividad».
- **Exploración de perspectivas:** ejemplos: «cómo puede sentirse esta persona en esa situación», «una opinión diferente que he escuchado y me ha hecho pensar».

Círculos en reuniones y asambleas escolares

El formato de círculo puede mejorar mucho la comunicación y la participación en reuniones de equipos docentes, alumnado o familias.

- **Equipos docentes:** podemos estructurar todo el orden del día con preguntas que respondemos en círculo. Por ejemplo, presentando un tema y haciendo una ronda rápida de aportaciones o valoraciones.

También podemos compartir puntos de vista o analizar temas. Ejemplos: «una cualidad que aportas al equipo», «una cosa que funciona en nuestras reuniones y otra que podríamos revisar», «dónde podemos hacer la próxima salida conjunta y por qué».

- **Asambleas de aula o delegados:** podemos recoger propuestas del alumnado y facilitar decisiones conjuntas. Ej.: «una propuesta para mejorar la clase», «como delegados/as, ideas sobre cómo podemos recoger propuestas en nuestras clases».
- **Encuentros con familias:** promover una comunicación más cercana y corresponsable en las reuniones de principio de curso, por ejemplo, sentándonos en círculo, haciendo una actividad de presentación y alguna ronda para recoger impresiones.

Círculos para mejorar el funcionamiento del grupo

Se trata de círculos más elaborados, como los descritos en 4.5. Algunos ejemplos:

- **Establecer o revisar normas de convivencia:** implicar al grupo crear o revisar normas que respondan a necesidades compartidas. Ejemplos: «una cosa que me hace estar bien en clase», «algo que puedo hacer para cuidar el material de clase».
- **Actividades de ESE:** explorar emociones, empatía, respeto y escucha. Ejemplos: «una cosa que puedes hacer si notas que te pones nervioso en el patio», «una situación en la que alguien te ayudó a sentirte incluido/a».
- **Dar la bienvenida o despedir a un miembro:** reconocer a la persona, cuidar los vínculos del grupo. Ejemplos: bienvenida con una ronda sobre «Una cosa que hacemos en clase y que creemos que te ayudará a sentirte parte del grupo»; despedida con una ronda de recuerdos compartidos o deseos para el futuro.
- **Reflexionar sobre el funcionamiento del grupo:** analizar cómo nos relacionamos y cómo podríamos mejorar. Más abajo se incluye un ejemplo de este tipo de círculo.
- **Prevenir conflictos:** anticipar dificultades en espacios como el patio o el uso del móvil. Ejemplos: «una situación que suele generar conflictos en el patio», «una cosa que podríamos acordar para cuidarnos cuando hablamos online».

Ejemplo: círculo sobre la convivencia en el grupo

- Inicio: pregunta de conexión. Ejemplo: «una cosa que te gustó del fin de semana».
- Fortalezas. Ejemplo: «algo que funciona bien en este grupo».
- Retos. Ejemplo: «un pequeño cambio que haría la convivencia más agradable».
- Compromisos. Ejemplo: «una cosa que puedes hacer esta semana para contribuir a esa mejora».
- Cierre. Ejemplo: «una cosa que te llevas de este círculo».

El seguimiento posterior refuerza su impacto. Por ejemplo: «un cambio positivo que he observado en la clase desde el último círculo».

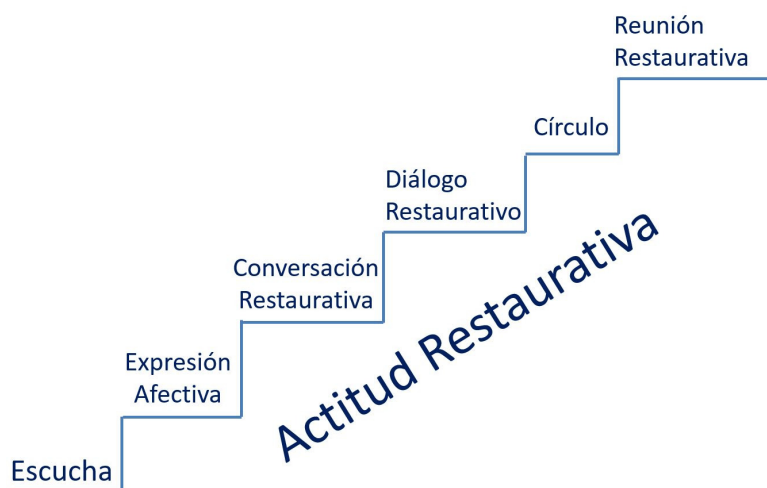
Este abanico de aplicaciones muestra la versatilidad del círculo como estructura relacional y pedagógica. Empezar por los usos más cotidianos permite naturalizarlo en el día a día. A partir de ahí, se abren nuevas posibilidades: facilitar reuniones, reforzar la convivencia, tratar problemas.

5. Habilidades de comunicación restaurativa en el día a día

Además de los círculos, el enfoque restaurativo cuenta con un repertorio amplio de prácticas, que va desde habilidades básicas, como la escucha o la expresión afectiva, hasta intervenciones más complejas, como las reuniones restaurativas.

Estas habilidades básicas son necesarias en el día a día. Sin ellas, resulta difícil aplicar con eficacia las herramientas más elaboradas. Desarrollarlas y practicarlas nos da una base sólida para comprender al otro, expresarnos con claridad y gestionar tensiones cotidianas. Además, al usarlas, damos ejemplo: el alumnado aprende observando cómo nos comunicamos.

Repertorio de prácticas restaurativas



Este capítulo se centra en esos primeros escalones del repertorio. Veremos tres habilidades que podemos cultivar cada día: la escucha activa, para comprender de verdad a las otras personas; la expresión afectiva, para comunicar lo propio cuidando la relación; y la prevención de escaladas, para evitar que los pequeños roces acaben convirtiéndose en incendios incontrolados.

Comunicación restaurativa

- Escucha activa: comprender de verdad.
- Expresión afectiva: comunicar cuidando la relación.
- Prevención de escaladas: evitar que los roces crezcan.

Sin estas habilidades, tenemos más conflictos.

Además, son la base de las herramientas avanzadas.

5.1. Escucha activa: estar presente, acoger, devolver

Escuchar de verdad no es fácil. A menudo oímos, pero no escuchamos. Pensamos en lo que vamos a responder, nos distraemos o damos por hecho que ya sabemos lo que la otra persona quiere decir. La escucha activa es precisamente el esfuerzo por romper con esos automatismos y abrir un espacio de atención hacia quien habla.

Sin una escucha genuina, es muy difícil construir la confianza necesaria para prevenir conflictos o para abordarlos de forma constructiva cuando surgen. Es la base indispensable para facilitar procesos de diálogo como los círculos o las conversaciones restaurativas. Un principio fundamental en este enfoque es: primero escuchar, después hablar. Escuchar bien nos permite conectar, validar la experiencia ajena y sentar las bases para el diálogo.

Cuando la escucha falla: Obstáculos frecuentes

Imagina esta escena cotidiana: un compañero o compañera docente se acerca para compartir que su clase le ha ido fatal. Empieza a contarte una situación que le ha superado y necesita desahogarse. Si no escuchamos activamente, es fácil caer en respuestas que, aunque bienintencionadas, no ayudan:

- **Interrumpir:** cortar para dar nuestra opinión o un consejo («Si te cuento lo que me pasó a mi...»).
- **Juzgar o criticar:** descalificar su forma de pensar o actuar («Quizás eres demasiado blando/a»).
- **Restar importancia:** invalidar su emoción o la gravedad de la situación para animarle («Ven-ga, no es para tanto», «Mañana será otro día»).
- **Cambiar de tema:** desviar la conversación hacia algo más ligero o hacia nuestras propias preocupaciones.
- **Dar consejos sin que nos los pidan:** lanzarse a dar soluciones sin haber comprendido completamente el problema («Lo que tienes que hacer es...», «Yo en tu lugar...»).
- **Interrogar:** hacer preguntas que no vienen al caso o que añaden una presión innecesaria («¿Cuántos partes llevas este año?»).

Estas reacciones suelen generar frustración y una sensación de soledad e incompreensión («no me entiende»); impiden que la persona reflexione y procese lo que siente, que encuentre sus propias soluciones o sienta el apoyo que necesita. En cambio, cuando alguien nos escucha de verdad, sentimos alivio, claridad y confianza.

Obstáculos comunes a la escucha activa:

- Dar consejos sin que nos los pidan.
- Minimizar o quitar importancia.
- Cambiar de tema o hablar de uno mismo.
- Juzgar o interpretar.

Cuando escuchamos de verdad, permitimos que la otra persona encuentre sus propias respuestas.

¿Cómo escuchar bien? Dos ideas básicas para una escucha activa

Escuchar bien implica dos momentos importantes: acoger lo que la otra persona nos dice sin interrumpir ni juzgar, y devolverle nuestra comprensión para confirmar que la hemos entendido.

1. Acoger: crear un espacio de escucha genuina

El primer paso para una escucha efectiva es acoger lo que la otra persona dice y siente. Esto implica, antes que nada, estar verdaderamente presentes: dejar lo que estábamos haciendo, mirar a la persona, dejar aparte nuestros propios pensamientos y juicios iniciales, y centrarnos plenamente en el momento y en la persona que habla. Para lograr esta presencia y acogida:

- **Crea las condiciones:** busca un espacio y momento adecuados, sin ruidos ni interrupciones. Orienta tu cuerpo hacia quien habla (agáchate si es un niño/a, siéntate si es una persona adulta) y adopta una postura abierta. Mantén un contacto visual natural.
- **Céntrate y mantén la atención:** si notas que tu mente divaga, respira y redirige tu atención. Haz una pausa antes de responder, para poder procesar bien lo escuchado.
- **Escucha sin interrumpir ni juzgar:** deja que la persona termine de expresar su idea completa; los silencios son parte de la conversación. Aunque no estés de acuerdo, escucha su punto de vista.
- **Muestra que le escuchas:** asiente y usa pequeños «apoyos» verbales y no verbales («mmm», «ya veo», «entiendo»). Mantén una expresión facial y un lenguaje corporal que transmitan apertura y calma.
- **Escucha con curiosidad genuina:** no des por hecho que sabes qué dirá, pon a un lado tus suposiciones previas.
- **Valida la emoción (sin necesariamente dar la razón):** puedes reconocer cómo se ha sentido la otra persona (ejemplo: «Veo que te sentiste muy enfadado/a por esta situación»), lo que ayuda a que se sienta comprendida, aunque no estés de acuerdo con su comportamiento.

2. Devolver: comprobar la comprensión y cerrar el círculo de la escucha

La escucha activa se completa cuando devolvemos nuestra comprensión, demostrando que hemos entendido y permitiendo que la otra persona nos corrija, si es necesario. Esto hace que se sienta verdaderamente escuchada y valorada. Algunas formas de hacerlo son:

- **Parafrasear:** presenta la idea principal con tus propias palabras (ej. «si te he entendido bien, lo que te preocupa es que...»).
- **Resumir:** en conversaciones más largas, haz una breve síntesis de los puntos clave (ej. «entonces, para recapitular, me has contado X, Y y Z. ¿Es así?»). También puede ser útil para redirigir la conversación cuando la otra persona empieza a dispersarse. En esos casos, un resumen como «entonces, si he entendido bien los puntos principales hasta ahora son X, Y y Z. ¿Es correcto? ¿Cuál de estos te parece más importante seguir explorando ahora?» puede ayudar a centrar la conversación.
- **Reflejar sentimientos:** identifica y nombra la emoción que percibes, usando un lenguaje tentativo (ej. «por lo que dice tal vez te sentiste frustrado/a con esto, ¿es así?»). Esto valida su experiencia emocional.
- **Hacer preguntas aclaratorias:** si algo no está claro, pide más detalles para asegurar tu comprensión, siempre con el objetivo de aclarar y no de interrogar (ej. «cuando mencionas que «fue injusto», ¿podrías darme un ejemplo concreto de lo que ocurrió?»).
- **Hacer preguntas para profundizar:** una buena pregunta puede ayudar a ver algo que antes no se veía. No buscamos respuestas perfectas, sino claridad. (ej. «¿qué necesitas ahora?», «¿qué te ayudaría a sentirte mejor?»).

El valor de que nos escuchen

Cuando alguien nota que le escuchan de verdad, se siente comprendido, se calma, y se abre con más facilidad. Si queremos que nos escuchen, es bueno que nosotros escuchemos antes. En el aula, entre docentes o con familias preocupadas o enfadadas, esta actitud puede cambiar por completo el tono de la conversación. Si somos capaces de escuchar lo que una familia quiere decir, más allá del enfado o la queja inicial que nos presenta, se siente tomada en serio. Puede que eso no resuelva el problema al instante, pero crea un clima de confianza que permite buscar soluciones juntos.

Microhabilidades para practicar esta semana

- Escucha en silencio: cuando la otra persona calle, espera 3 a 5 segundos antes de responder, por si quiere añadir algo.
- Parafrasea al menos una vez al día lo que alguien te diga.
- Escucha sin interrumpir, incluso si no estás de acuerdo.
- Haz al menos una pregunta aclaratoria, antes de dar tu opinión.

Escuchar activamente no significa dar la razón ni resolver el problema de la otra persona. Significa estar disponibles para comprender. Y eso, en el aula, en una reunión o en el pasillo, es una forma práctica de cuidar los vínculos y fomentar la convivencia.

Modelar esta forma de escucha es también una forma de enseñarla: el alumnado aprende observando cómo nos relacionamos entre el profesorado.

5.2. Expresión afectiva: hablar con claridad y cuidar el vínculo

Si en el apartado anterior exploramos la escucha como primer paso para comprender a la otra persona, ahora nos centraremos en cómo expresamos lo que sentimos y necesitamos. La forma en que comunicamos nuestro mundo interno influye directamente en la calidad de las relaciones. Lo que decimos, y cómo lo decimos, puede abrir la puerta a la conexión o crear un conflicto. En el enfoque restaurativo, cuidar cómo decimos las cosas es fundamental para crear vínculos, prevenir conflictos y abordarlos constructivamente. La expresión afectiva consiste en comunicar con honestidad, sin perder de vista la relación.

Hecho → Reacción: la trampa del juicio automático

Cuando algo nos molesta o frustra, es muy común reaccionar de forma automática, saltando de lo que observamos a un juicio sobre la otra persona. Ese juicio suele activar una respuesta defensiva o agresiva en el otro, y con ello aumenta el riesgo de escalada.

Imagina que estás a punto de empezar un taller con tu grupo de infantil. Cuentas con el apoyo de Juan, pero justo a la hora de empezar lo ves charlando en la puerta con otra compañera. Te sientes nerviosa porque necesitas su apoyo para comenzar. En ese momento, tu mente formula un juicio automático: «¡Qué poca consideración! ¡Todo el grupo esperando, y él de cháchara! Este pasa de todo». Este tipo de diálogo interno alimenta tu irritación. Cuando Juan llega, tal vez decides no decir nada o haces un comentario irónico como «bueno, ya si eso otro día me ayudas, ¿eh?». Ninguna de estas opciones resuelve el problema y, además, puede dañar la relación.

Juicios y observaciones: dos maneras de decir lo mismo... con efectos muy distintos

Una de las claves para no reaccionar de forma impulsiva es distinguir entre lo que observamos y lo que interpretamos. No es lo mismo describir un hecho que hacer un juicio o valoración sobre la persona. Cuando logramos detenernos y nombrar lo que hemos visto sin añadir interpretaciones, estamos en mejores condiciones de comunicarnos sin crear un nuevo conflicto.

Volviendo al ejemplo anterior, hay una gran diferencia entre decir «Juan pasa de todo» y «he visto que Juan seguía hablando en la puerta justo al empezar el taller». La primera frase es un juicio: generaliza y atribuye una intención. La segunda es una observación concreta: describe lo que ha ocurrido, sin añadir interpretaciones. Esta diferencia puede parecer sutil, pero tiene un gran impacto. Una observación clara permite abrir el diálogo. Un juicio, en cambio, suele cerrar la puerta a la comprensión y activa las defensas y los juicios de la otra persona.

De la reacción impulsiva a la respuesta consciente: el paso por la autoempatía

Cuando algo nos molesta, es fácil reaccionar desde el enfado o la frustración. Pero si queremos que nuestra expresión genere diálogo en lugar de confrontación, necesitamos hacer una pausa y mirar hacia dentro. A esto lo llamamos autoempatía: darnos una pausa para entender lo que nos pasa, antes de hablar.

Este proceso, inspirado en la Comunicación No Violenta de Marshall Rosenberg³, nos invita a recorrer cinco pasos mentales que nos ayudan a clarificar y ordenar lo que sentimos:

1. **Observar:** ¿Qué he visto o escuchado? (Juan charlando en la puerta al empezar).
2. **Identificar pensamientos:** ¿Qué he interpretado? ¿Qué juicios me han surgido? (Tiene poca consideración, pasa de todo).
3. **Reconocer emociones:** ¿Qué siento? (Frustración, nerviosismo, soledad).
4. **Detectar necesidades:** ¿Qué necesito ahora? (Apoyo, coordinación, respeto hacia los tiempos).
5. **Explorar opciones:** ¿Qué podría pedir? ¿Qué acción concreta ayudaría a mejorar? (Hablar con Juan, escuchar sus razones, pedirle que llegue a la hora).

3 Rosenberg, M. B. (2013). *Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida*. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea.

Este recorrido interno no suele surgir de forma espontánea, sobre todo cuando estamos molestos o tensos. Pero si lo practicamos, aunque solo sea en forma de pausa antes de reaccionar, puede ser muy útil: nos ayuda a comprender mejor qué nos está pasando, a distinguir entre lo que sentimos y los juicios que hacemos, y a reconocer nuestras necesidades insatisfechas. Así ganamos margen para decidir cómo responder, en lugar de reaccionar de forma impulsiva. Aunque solo le dediquemos unos segundos, este proceso nos permite expresarnos con más claridad, sin cargar la conversación de tensión innecesaria, y favorece que la otra persona nos escuche sin ponerse a la defensiva.

Del proceso interior a la comunicación: el mensaje en primera persona

Una vez hemos tomado un momento para conectar con lo que sentimos y necesitamos, estamos en mejores condiciones para expresarlo de forma que cuide la relación. Para ello, resulta muy útil el llamado mensaje en primera persona o mensaje yo.

Cuando [Observación], me siento [Sentimiento], porque necesito [Necesidad]. ¿Estarías dispuesto/a a [Petición]?

Estructura del «mensaje yo»

Cuando [Observación], me siento [Sentimiento], porque necesito [Necesidad].

¿Estarías dispuesto/a a [Petición]?

Aplicado al ejemplo (hablando con Juan más tarde):

«Juan, cuando he visto que seguías hablando en la puerta justo al empezar el taller (O), me he sentido algo nerviosa y un poco sola (S), porque necesito saber que puedo contar contigo en esos primeros minutos del taller (N). ¿Podríamos hablar un momento de cómo organizarnos la próxima vez?» (P)

Este tipo de expresión no garantiza que el otro esté de acuerdo, pero reduce la probabilidad de que se genere un nuevo conflicto y aumenta las posibilidades de entendimiento mutuo.

Estrategias complementarias ante la respuesta del otro

Expresarse con claridad y respeto no siempre garantiza que la otra persona responda de la misma forma. A veces, al escuchar nuestro mensaje, puede reaccionar con evasivas, justificarse o incluso enfadarse. En esos casos, conviene mantener la calma y usar estrategias que nos ayuden a mantener el diálogo sin entrar en una escalada.

Dos recursos útiles son:

- **El disco rayado:** consiste en repetir con calma el mensaje que queremos transmitir, sin entrar en provocaciones ni discutir cada argumento que el otro plantea: «Entiendo lo que dices. Aun así, me gustaría que hablemos de cómo organizarnos mejor al empezar.»
- **El banco de niebla:** sirve para reconocer parcialmente el punto de vista del otro, sin ceder en lo esencial. Validamos en parte lo que dice, pero mantenemos nuestra petición o necesidad. «Es verdad que a veces cuesta terminar una conversación a tiempo. Sin embargo, para mí es importante que estemos listos al empezar el taller.»

Estas herramientas nos permiten expresar con claridad lo que necesitamos, sin entrar en una escalada y sin dejar de escuchar y dialogar.

Escalando en el repertorio: ¿qué pasa si la expresión afectiva no funciona?

Escucha activa y expresión afectiva son habilidades básicas que nos ayudan a abordar muchas situaciones cotidianas. Pero no siempre bastan. Si una dificultad persiste necesitaremos subir un peldaño en el repertorio restaurativo. En esos casos, podemos recurrir a herramientas más estructuradas, como una conversación restaurativa informal sobre lo ocurrido o, si hace falta, una tercera persona para acompañar el proceso, un diálogo restaurativo mediado.

La expresión afectiva positiva: una forma de cuidar el vínculo

Expresar lo que valoramos también forma parte de la expresión afectiva. A menudo damos por sentado lo que funciona bien o lo que los demás hacen por el grupo y no lo decimos. Sin embargo, reconocerlo en voz alta fortalece la relación y refuerza los comportamientos positivos.

Microhabilidades para practicar esta semana

- Ante algo que molesta, haz una pausa y pregúntate: «¿Qué observo? ¿Qué siento? ¿Qué necesito?».
- Reformula un juicio («Pasa de todo») en una observación («Se ha quedado charlando en la puerta»).
- Usa un mensaje «yo» para expresar un sentimiento o necesidad en una conversación.
- Expresa reconocimiento a alguien usando la estructura (O + S + N o Valor + Petición).

No siempre nos sale de forma espontánea, porque tendemos a fijarnos más en lo que falta que en lo que ya está. Por eso, vale la pena hacer un esfuerzo consciente para observar lo que funciona, lo que nos gusta o lo que agradecemos, y expresarlo con sencillez y sinceridad.

Un ejemplo: «Juan, cuando ayer estuviste revisando conmigo la planificación de la semana (O), me sentí mucho más tranquila (S) porque valoro saber que podemos organizarnos juntos (N). ¡Gracias!»

Ciclo del conflicto



Estos mensajes ayudan a fortalecer la relación. Diversos estudios apuntan que, para que una relación funcione bien, es importante que haya al menos tres interacciones positivas por cada negativa.

5.3. Prevenir las escaladas: señales y pequeños gestos

En los apartados anteriores tratamos la escucha activa (5.1) y la expresión afectiva (5.2), habilidades básicas para crear y cuidar las relaciones en el día a día. En este apartado daremos un paso más: nos centraremos en cómo actuar cuando la tensión empieza a aparecer, fijándonos en señales tempranas y usando pequeños gestos para evitar que el conflicto crezca.

La escalada: cómo una chispa se convierte en incendio

En el aula, es habitual que aparezcan pequeñas interrupciones, resistencias o malentendidos que, según cómo se responda, pueden prender y convertirse en un fuego difícil de controlar.

Por ejemplo, en una clase, la profesora ve que un alumno, Pablo, masca chicle y le pide que lo tire. Juan contesta que otros profesores sí le dejan. La profesora insiste con más firmeza. Pablo, molesto, responde que ella le tiene manía. La profesora le pide que salga del aula; él se niega. Ella pide a la delegada que vaya a buscar a la jefa de estudios. Cuando esta llega, le dice a Juan que debe salir. Juan, muy alterado, se levanta bruscamente y golpea una mesa con la pierna.

Resultado: expulsado dos días por desobedecer, gritar y dañar el mobiliario. Todo empezó por un chicle.

Este ejemplo muestra lo fácil que es pasar, en segundos, de un pequeño conflicto a otro mucho más grave. La intención inicial de la profesora (hacer cumplir la norma) y la del alumno (mastigar chicle) se pierden en una lucha de poder donde las emociones y los juicios automáticos («es un maleducado», «me tiene manía», «quiere provocarme», «me pone en ridículo»), alimentan cada reacción.

Pautas para romper el ciclo de la escalada

En este tipo de situaciones, el enfoque restaurativo propone una actitud diferente y una forma de intervenir que busca frenar la escalada antes de que el conflicto crezca. La clave está en actuar de forma progresiva, comenzando con intervenciones mínimas, manteniendo la calma y cuidando nuestras respuestas. Estas son algunas pautas a considerar:

- **Mantener la calma.** Tu serenidad es el primer freno ante la escalada. Si tú no subes el tono ni te dejas arrastrar por la emoción, será más difícil que el otro lo haga. Además, tu actitud es un modelo para todo el grupo.
- **Centrarse en el comportamiento, no en los juicios sobre la persona.** En lugar de pensar «me está provocando» o «es un maleducado», intenta describir mentalmente el hecho: «está comiendo chicle» o «está hablando mientras explico». Si intervienes, hazlo refiriéndote a lo que ves. Esto reduce la tensión y hace menos probable que el alumno se ponga a la defensiva.
- **Evitar exponer al alumno delante del grupo.** Siempre que sea posible, busca formas discretas de intervenir para no «arrinconar» al alumno ante sus compañeros, lo que a menudo dispara su resistencia.
- **No tomárselo como algo personal.** El comportamiento del alumno puede deberse a muchas cosas: quizá simplemente está despistado, está cansado o tiene un mal día. Interpretar sus acciones como un ataque personal solo añade tensión a la situación.

Del hecho a la calma: una progresión de gestos preventivos

¿Cómo podemos aplicar estas pautas en el ejemplo del chicle, para corregir la situación sin crear una escalada? En lugar de una confrontación directa inicial («¡Tira el chicle!»), podemos usar una progresión de gestos preventivos, empezando por los menos invasivos:

- **Recordatorio general al grupo:** «Recordad que no se puede mascar chicle en clase. Si alguien tiene, puede tirarlo ahora».
- **Señal no verbal:** un contacto visual con Pablo, con un gesto discreto de tirar el chicle.
- **Proximidad tranquila:** si las señales no verbales no funcionan, acércate a la mesa de Pablo, sin dejar de explicar. Puedes darle un papel para que lo envuelva y lo tire.
- **Intervención verbal breve y discreta:** si lo anterior no basta, puedes agacharte a su altura y decirle en voz baja: «Pablo, el chicle».
- **Reconducir hacia la tarea:** si Pablo te responde que otros profesore le dejan, en lugar de entrar en la discusión, puedes cambiar el foco hacia la tarea. «Pablo, luego hablamos del chicle, ahora estamos en la página 45».

Utilizar esta progresión de gestos preventivos ayuda a frenar la escalada antes de que suba la temperatura emocional. Permite al alumno corregir sin sentirse expuesto, mantiene la dignidad de todos y cuida la relación, que es la base de una buena convivencia en el aula.

Microhabilidades para practicar esta semana:

- Cuando observes un comportamiento que te molesta (una chispa), haz una pausa antes de reaccionar de forma impulsiva.
- Intenta responder a esa chispa con el gesto más sutil, menos invasivo posible (contacto visual, proximidad tranquila).
- Si intervienes verbalmente, usa un tono bajo y nombra el hecho, evitando juicios.
- Prepara frases breves que te ayuden a reconducir sin confrontar. Ejemplo: un alumno llega tarde a clase: «Buenos días, pasa y pregúntale al compañero en qué punto estamos.»

Aprender a prevenir las escaladas no solo mejora el clima del aula: también ofrece al alumnado un modelo de gestión emocional que les servirá más allá de la escuela.

6. Abordando los conflictos de forma restaurativa

6.1. La conversación restaurativa y la hoja de reflexión

En capítulos anteriores hemos tratado cómo crear un buen clima de convivencia y la importancia de escuchar, expresarse sin juicios y prevenir las escaladas. Aun así, los conflictos seguirán ocurriendo. Por eso, en este capítulo presentamos dos herramientas que nos ayudan a abordarlos desde una perspectiva restaurativa: la conversación restaurativa (cuando hablamos con una sola persona) y el diálogo restaurativo (cuando participan dos personas implicadas).

Ambas prácticas tienen una misma finalidad: facilitar la reflexión, ampliar la perspectiva y buscar soluciones que reparen el daño y mejoren la convivencia.

La conversación restaurativa: una entrevista para comprender y reparar

Una conversación restaurativa es una entrevista con una persona implicada en un conflicto, ya sea porque ha causado un daño o porque lo ha sufrido. El objetivo es ayudarla a reflexionar sobre lo ocurrido, comprender su impacto y explorar formas de reparar el daño o mejorar la situación.

La conversación restaurativa

Es una entrevista guiada por cinco preguntas que ayudan a la persona a:

- Reconstruir lo ocurrido.
- Conectar con sus pensamientos y emociones.
- Comprender el impacto en otros.
- Reflexionar sobre su comportamiento.
- Comprometerse con el cambio.

Se utiliza una secuencia de preguntas que invitan a tomar distancia, ampliar la mirada y ver lo sucedido con más claridad:

Objetivo	Ejemplo de pregunta
1. Qué ha ocurrido	¿Qué ha pasado? ¿Y después qué pasó?
2. Qué pensaba y cómo se sintió en ese momento	¿Qué pensabas en ese momento? ¿Y cómo te sentiste?
3. Impacto de los hechos	¿Cómo te ha afectado a ti y a otras personas?
4. Necesidades actuales	¿Qué necesitas ahora para que esto mejore?
5. Posibles acciones de mejora y compromiso futuro	¿Qué puedes hacer para mejorar las cosas? ¿Qué quieres pedir a otros? Si la situación se repite, ¿cómo actuarás?

Un ejemplo en el aula: Iván y el boli

Iván, un alumno con problemas de impulsividad, se pone muy nervioso con un compañero que no le presta un boli. La profesora, que conoce su situación, le pide que se calme. Al ver que se va encendiendo cada vez más, le pide que salga un momento y vaya al aula de convivencia para tranquilizarse. Allí, la profesora le atiende y le da un primer espacio de escucha para que se calme un poco. A continuación, le sugiere ir a beber agua para terminar de calmarse. Cuando vuelve, empieza la conversación restaurativa. Para mayor claridad, la presentaré de forma lineal y resumida.

Profesora: «Iván, ahora que estás más tranquilo, me gustaría hablar de lo que pasó en clase. ¿Qué ha pasado?» Queremos hacer explícita su «película» de los hechos, la sucesión de cosas que han ido ocurriendo.

Iván: «Pedro no me quiso dejar un boli y me enfadé.»

Profesora: «Te enfadaste... ¿y después qué pasó?»

Iván: «La profesora me dijo que me calmase, pero yo me puse muy nervioso.»

Este primer bloque permite reconstruir la secuencia de hechos desde su punto de vista. Ahora exploramos lo que pensaba y sentía en esos momentos. Vamos a la segunda pregunta.

Profesora: «¿Qué pensaste cuando Pedro no te dejó el boli?»

Iván: «Que era un egoísta, que siempre me hace lo mismo.»

Profesora: «Y cuando pensaste eso, ¿cómo te sentiste?»

Iván: «Me enfadé mucho, me dio rabia.»

Continuamos preguntando qué pensaba y cómo se sentía en los diferentes momentos. Así ayudamos a Iván a sintonizar con sus interpretaciones y sentimientos. Vamos a la tercera.

Profesora: «¿Y a quién más crees que afectó lo que pasó?»

Iván: «Yo tuve que salir de clase. Pedro a lo mejor se asustó. Y la profe se enfadó, supongo. Los otros me miraban raro.»

Esta parte requiere empatía y capacidad para ponerse en el lugar de la otra persona, ya que implica dejar de centrarse solo en lo que a él le molesta, algo que no siempre resulta fácil. Cerramos la conversación con preguntas orientadas al cambio:

Profesora: «¿Qué piensas ahora de lo que pasó y de cómo actuaste?»

Iván: «Que no tenía que haber gritado. Que me pongo nervioso muy rápido. Y que no me gusta que todos me miren.»

Así lo ve ahora, después de calmarse y repasar lo ocurrido. Vamos a preguntar qué puede hacer ahora; luego, preguntaremos por lo que ha aprendido y cómo puede actuar en el futuro.

Profesora: «¿Qué crees que puedes hacer para mejorar las cosas?»

Iván: «Pues... hablar con Pedro y pedirle perdón por gritarle. Y también hablar con la profe.»

Profesora: «¿Y qué crees que podrías hacer si otro día te sientes así de nervioso con un compañero?»

Iván: «Pues... a lo mejor... pedir permiso para salir un momento a calmarme, como he hecho hoy.»

Este ejemplo muestra cómo las preguntas ayudan a Iván a reflexionar paso a paso.

No todas las entrevistas tendrán un recorrido tan claro como en el ejemplo anterior. En este caso, ayuda que la persona que habla con Iván lo conoce y sabe de sus dificultades, y que la profesora no le ha enviado al aula de convivencia como sanción, sino porque veía que en ese momento él necesitaba ayuda.

Reflexión y cambio de conducta

Las personas no cambiamos con facilidad, y menos cuando ya hemos consolidado ciertas formas de actuar. Cambiar reacciones automáticas, como la impulsividad, requiere tiempo y acompañamiento. Decirle a alguien «no grites» o «debes controlarte» pocas veces logra que cambie.

La conversación restaurativa funciona como una guía para mirar hacia dentro, con preguntas que invitan a la introspección, desde una actitud de curiosidad, no de juicio. En el caso de Iván, las preguntas le ayudan a poner en orden lo ocurrido, a tomar conciencia de lo que pensó y sintió, a considerar cómo afectó a los demás y a imaginar nuevas formas de actuar, ahora y en el futuro.


Este enfoque respeta su autonomía y confía en su capacidad para crecer. Al sentirse escuchado y no juzgado, es más fácil que se abra a replantear lo sucedido, asumir su parte y buscar una forma de reparar o mejorar la situación, ahora y en el futuro.

La hoja de reflexión: un apoyo para la conversación

La hoja de reflexión es una herramienta sencilla que acompaña el proceso de conversación restaurativa. Contiene las mismas preguntas y puede utilizarse de distintas formas:

- **Antes de la conversación:** para que la persona ordene sus ideas, gane claridad y se calme.
- **Durante la conversación:** como guía visual para quien facilita, o para que la persona entrevistada vaya anotando sus respuestas.
- **Después de la conversación:** como forma de recoger por escrito los acuerdos o aprendizajes.

No debemos plantearla como un castigo ni como un formulario de rutina, sino como un apoyo para repensar lo ocurrido y planear acciones que ayuden a mejorar.

 Hoja de reflexión	
Nombre:	Fecha:
<u>¿Qué ha pasado? ¿Cómo he actuado?</u>	
<u>¿Qué pensaba en ese momento? ¿Cómo me sentía?</u>	
<u>¿A quién ha afectado lo que he hecho? ¿Cómo le ha afectado?</u> <u>¿Cómo me ha afectado a mí?</u>	
<u>¿Qué pienso ahora de lo que ha pasado y de cómo he actuado?</u>	
<u>¿Qué puedo hacer para mejorar la situación?</u> <u>¿Qué quiero pedir a otras personas?</u> <u>Si la situación se repite, ¿qué haré?</u>	

La hoja de reflexión como ayuda en el día a día

Esta herramienta no es solo para alumnos. También resulta muy útil para los adultos. En una ocasión, tras recibir un correo frustrante sobre un documento administrativo, mi primera reacción fue redactar una respuesta furiosa... pero decidí no enviarla. Recordé la hoja de reflexión, la repasé mentalmente y luego la escribí. Eso me ayudó a comprender mejor la situación y a pensar con más claridad qué me convenía hacer. Entonces sí pude redactar otro mensaje, más respetuoso y constructivo. Es como tener un diario personal con preguntas que te van guiando y te ayudan a ver las cosas con más perspectiva.

Usos y variantes de la conversación restaurativa

Con alumnado, como en el caso de Iván, para ayudarles a reflexionar y responsabilizarse. También puede utilizarse como entrevista previa a una mediación.

Con familias, para acoger su malestar o preocupación. Por ejemplo, si dicen que se meten con su hijo y el centro «no hace nada», podemos guiarnos por estas preguntas: «¿Qué está pasando?», «¿Cómo se sienten respecto a lo ocurrido?», «¿Cómo les está afectando?», «¿Qué necesitan que ocurra?». Este diálogo puede transformar una posible confrontación en un espacio de colaboración.

Entre docentes, para reflexionar sobre algún hecho, sea con alumnado, con profesorado o con familias, a fin de ganar claridad y ver cómo mejorar las cosas. También puede ser útil practicar entre docentes, usando situaciones personales y haciéndose mutuamente las preguntas, para experimentar en primera persona cómo este enfoque ayuda a ver las cosas con más claridad y a buscar mejoras.

Cuanto más se normalice su uso, más natural será recurrir a esta herramienta en conflictos más complejos. Como en cualquier práctica, lo preferible es iniciarse con situaciones cotidianas o con personas que sabemos que serán receptivas. Esto permite aprender las preguntas y su función, ganar confianza y ver cómo se desarrolla el proceso.

Para practicar

Esta semana, usa la hoja de reflexión, contigo o con otra persona:

- Elige una situación cotidiana (no grave).
- Responde las cinco preguntas en orden.
- Observa cómo ayuda a la persona a clarificarse.
- Se trata de ir probando, no de hacerlo perfecto.

6.2. Los principios restaurativos, base de las preguntas

Las preguntas que formulamos en una conversación restaurativa se apoyan en cinco principios formulados por Belinda Hopkins⁴. Conocerlos nos ayuda a entender qué buscamos con cada pregunta y qué tipo de reflexión queremos facilitar. A continuación, presentamos cada uno de ellos con su idea central, el cambio de mirada que propone y cómo se traduce en la práctica.

Principio 1. Toda persona tiene un punto de vista valioso que merece ser escuchado. Cada persona tiene su versión de lo ocurrido. Escuchar todas las voces con respeto es la base de la actitud restaurativa. Pasamos de suponer a querer comprender cómo lo ha vivido cada persona. Por eso, en una entrevista restaurativa la primera pregunta suele ser: «¿Qué ha pasado?». Con ella no buscamos una única verdad, sino abrir el espacio para que la persona cuente lo ocurrido desde su perspectiva.

Principio 2. Lo que pensamos influye en cómo nos sentimos, y ambos afectan nuestras acciones. Nuestras acciones visibles están impulsadas por pensamientos y emociones que no se ven. A menudo actuamos según nuestras suposiciones, sin darnos cuenta de su influencia. Pasamos de centrarnos solo en la conducta, a explorar qué pensamientos y emociones la acompañaban. Por eso, en la entrevista restaurativa, preguntamos: «¿Qué pensabas en ese momento?» y «¿Cómo te sentiste cuando pensaste eso?». Estas preguntas ayudan a comprender mejor lo que motivó la acción.

⁴ Hopkins, B. (2020). *Prácticas Restaurativas en el aula*. Palma: Convivexit.

Principio 3. Nuestras acciones impactan a quienes nos rodean; reflexionar sobre ese impacto es fundamental. Notamos cómo nos afectan los demás, pero no siempre somos conscientes del impacto que causamos. Este principio invita a ampliar la mirada y a empatizar. Por eso, en la entrevista restaurativa, preguntamos: «¿A quién ha afectado esto?» o «¿Cómo crees que se han sentido las otras personas?». Estas preguntas ayudan a ver el conflicto como una situación más amplia.

Principio 4. Actuamos para satisfacer nuestras necesidades; cuando están cubiertas, damos lo mejor de nosotros. Detrás de cada comportamiento hay una necesidad que buscamos cubrir: conexión, seguridad, autonomía... Cuando estas no están satisfechas, a veces actuamos de forma impulsiva o poco respetuosa. Pasamos de juzgar la conducta a preguntarnos qué necesidad puede estar detrás de ella. Por eso, en la entrevista restaurativa, usamos preguntas como: «¿Qué necesitas ahora para que esto mejore?» o «¿Qué hace falta hacer para mejorar las cosas?».

Principio 5. Las personas afectadas son las más indicadas para proponer y acordar soluciones. Implicar a los afectados en la búsqueda de soluciones, en lugar de imponerlas, aumenta la responsabilidad y el compromiso. Por eso, en la entrevista restaurativa, preguntamos: «¿Qué puedes hacer tú para mejorar las cosas?» o «¿Qué querrías pedir a otros?». Estas preguntas invitan a proponer formas de reparar el daño y mejorar la situación.

Los cinco principios restaurativos

Escuchar todas las voces, con interés genuino y sin juicios.

Atender lo que las personas piensan y sienten, para comprender mejor lo que ha ocurrido.

Reconocer el impacto de nuestras acciones en los demás, y también el de las suyas en nosotros.

Aclarar las necesidades de cada persona, para que todas se sientan vistas y comprendidas.

Buscar juntos las soluciones, cuidando las relaciones y la reparación del daño.

Estos principios guían todas las intervenciones restaurativas.

6.3. Tratar el acoso desde un enfoque restaurativo

El maltrato entre compañeros, aunque sea incipiente, genera malestar y daña la convivencia. Desde el enfoque restaurativo, buscamos intervenir cuanto antes, sin esperar a que la situación se agrave. El objetivo es doble: por un lado, proteger y dar apoyo a quien sufre el malestar, y por otro, implicar a quienes lo han causado para que comprendan el impacto de sus actos y se comprometan a cambiar. Se trata de ayudar sin acusar, de transformar la dinámica en lugar de castigarla.

Las respuestas institucionales, como los protocolos, son imprescindibles en casos graves o persistentes. Sin embargo, cuando la intervención llega antes, es posible actuar de forma más educativa y menos formal. En muchos casos, una respuesta temprana y restaurativa puede evitar que la situación escale y reducir la necesidad de medidas más complejas.

La conversación individualizada: desactivar la dinámica del maltrato

Cuando un grupo de alumnos participan en conductas de maltrato, la responsabilidad individual tiende a diluirse: «no soy solo yo», «era una broma», «él también se ríe». Una estrategia eficaz para intervenir en fases iniciales es la conversación individualizada y con cada uno de los implicados,

inspirada en el método de la preocupación compartida de Anatol Pikas⁵. Estas entrevistas no buscan culpabilizar ni obtener confesiones, sino despertar la empatía y promover el compromiso.

Primero, hablaremos con el alumno que sufre el malestar para escuchar su vivencia y quien le molesta, valorar la gravedad de la situación y si requiere alguna medida inmediata de protección. A continuación, podemos hacer las entrevistas.

A tener en cuenta

Actuar con rapidez y discreción: en cuanto se detecta una situación de maltrato, es importante intervenir. Las entrevistas se hacen de forma individual, en un mismo período, para evitar que puedan comentarlo y coordinar sus respuestas.

Crear un clima de confianza, no de interrogatorio: el tono debe ser tranquilo, respetuoso y centrado en el bienestar de todos. No se trata de juzgar, sino de ofrecer un espacio de reflexión.

Centrarse en la persona afectada: el objetivo es que los alumnos conecten con lo que puede estar sintiendo su compañero o compañera, y se impliquen en mejorar la situación.

Un guion para esta conversación

El objetivo es facilitar una reflexión personal, sin seguir un esquema rígido:

- **Inicio neutro:** «Hola, [nombre del alumno/a], quería hablar un momento contigo sobre cómo van las cosas en la clase.»
- **Planteamiento de la preocupación:** «Hay un compañero/a que lo está pasando mal, ¿sabes quién es?». Si dice que no lo sabe, decirle el nombre.
- Explorar la situación (sin acusar directamente): «¿Qué sabes tú sobre esto? ¿Qué has visto?»
- **Conectar con la empatía:** «¿Cómo crees que se debe sentir?»
- **Buscar la colaboración (el «giro» restaurativo):** «Necesito que me ayudes. ¿Qué puedes hacer para que [nombre] se sienta más a gusto en clase?» (Buscamos una acción concreta).
- **Compromiso:** «Eso que propones suena bien. ¿Cuento contigo para esto?»
- **Cierre y seguimiento:** «Gracias por tu disposición a ayudar. En unos días volveremos a hablar y me cuentas qué tal ha ido. Puedes volver a clase.»

Seguimiento

Tras las entrevistas, vamos a estar en contacto cotidiano con el alumno que recibe el maltrato; le preguntamos cómo va, a fin de evaluar si las cosas están mejorando y documentar el proceso por escrito.

También mantenemos el contacto con el alumnado que antes participaba en el maltrato y que ahora colabora para mejorar el bienestar del compañero afectado. En el seguimiento nos interesamos por sus acciones y por los cambios que observan, reforzando así su responsabilidad y los avances logrados.

Si estas primeras conversaciones individuales logran el objetivo, habremos resuelto una situación potencialmente grave de una manera discreta, educativa y que fortalece a la comunidad, sin necesidad de escalar a intervenciones más complejas. Si, en cambio, el problema persiste, entonces sí será el momento de considerar otras vías de actuación.

5 Rigby, K. (2011), *The Method of Shared Concern: A Positive Approach to Bullying in Schools*. Victoria, Australia: ACER Press.

Beneficios

Al invitar a los alumnos a proponer sus propias acciones de mejora, se les da la oportunidad de reparar el daño desde un lugar de responsabilidad personal, sin imponerlo desde fuera. Esta intervención puede, en muchos casos, detener la dinámica de maltrato antes de que escale. También ayuda a prevenir la activación de protocolos formales que, aunque necesarios en algunos casos, pueden generar resistencias, aumentar el conflicto o estigmatizar con etiquetas como «acosador», que rara vez contribuyen a un cambio positivo, ni en el alumnado ni en sus familias.

Importante al tratar el acoso

- Actúa con rapidez y discreción.
- Conversaciones individuales (nunca confrontación grupal).
- Busca la colaboración, no la confesión.
- Realiza un seguimiento cercano.
- No etiquetes como «acosador/acosado».

6.4. Círculos para tratar conflictos en el aula

En el capítulo 4 hablamos de los círculos proactivos, orientados a fomentar la participación, crear comunidad, conocernos mejor y fortalecer el clima del aula. Son la base cotidiana que prepara al grupo para una comunicación más abierta, profunda y respetuosa.

Ahora bien, ¿qué hacemos si surgen dinámicas que dificultan la convivencia o el aprendizaje, como un ambiente ruidoso, poco cuidado con el material o problemas con los móviles? Los círculos para abordar dificultades del grupo permiten que el propio grupo analice lo que ocurre, identifique qué está funcionando, qué necesita mejorar y, lo más importante, se comprometa con soluciones aportadas entre todos.

Problemas grupales y conflictos interpersonales

Conviene distinguir entre:

- **Conflictos interpersonales:** afectan principalmente a dos o más personas concretas. La intervención se centra en ellas, aunque a veces participen otras personas implicadas o de apoyo. En este caso, puede utilizarse una mediación o una reunión restaurativa.
- **Problemas grupales:** afectan al conjunto del grupo o a una parte significativa. La solución requiere participación y el compromiso de todos. El círculo funciona entonces como una asamblea donde se busca comprender lo que está pasando y acordar mejoras entre todos.

Importancia de tener experiencia en círculos

Es mucho más fácil (y eficaz) facilitar un círculo para abordar un problema si tanto la facilitadora como el grupo están familiarizados con la dinámica de los círculos proactivos: conocen el objeto de la palabra, respetan los turnos y se escuchan. Esperar a tener un problema serio para hacer el primer círculo es como aprender a nadar en medio de una tormenta. La práctica habitual con círculos sencillos permite ganar habilidades y confianza.

Ejemplo: un círculo para reducir el ruido en clase

Imaginemos una clase donde el nivel de ruido impide trabajar con tranquilidad. Antes de convocar un círculo, seguramente ya habremos intentado otras estrategias: usar señales visuales, proponer momentos de silencio, conversaciones individuales o redistribución de mesas. Si estas medidas no han dado fruto o su efecto se ha diluido con el tiempo, el círculo puede ofrecernos algo distinto: un espacio donde el grupo reflexiona y se hace corresponsable del ambiente que desea construir.

Una estructura de círculo:

1. **Conexión inicial:** una pregunta breve para empezar, no relacionada con el problema.
2. **Lo que funciona:** «¿Cómo son los momentos en los que hay calma?»
3. **Impacto del problema:** «Cuando hay mucho ruido, ¿cómo nos afecta?»
4. **Ideas colectivas:** «¿Qué podríamos hacer como grupo para tener más silencio?»
5. **Compromiso individual:** «¿Qué puedes hacer tú para contribuir a esa mejora?»
6. **Cierre:** resumen de ideas y agradecimiento. Por ejemplo: «Una palabra sobre cómo te sientes después de esta conversación». Luego, agradecemos la participación y planteamos volver a hablar de esto en una o dos semanas.

Este círculo permite que el grupo encuentre sus propias soluciones.

A tener en cuenta

- **Facilitación neutral:** la facilitadora guía y mantiene el espacio seguro, pero no impone.
- **Lenguaje constructivo:** se parte de lo que ya funciona.
- **Enfoque en soluciones, no en culpables.**
- **Compromisos concretos y seguimiento.**

Al implicar al grupo en la solución de sus propios problemas, no solo abordamos la dificultad puntual; también fortalecemos su cohesión, su sentido de pertenencia y sus habilidades para convivir de forma más reflexiva, responsable y respetuosa.

6.5. La reunión restaurativa

Hemos visto cómo las conversaciones restaurativas (6.1) ayudan a reflexionar individualmente tras un conflicto y cómo los círculos (6.4) permiten abordar dificultades que afectan a todo un grupo. Sin embargo, hay situaciones en las que un conflicto entre dos o más personas ha generado un impacto tan significativo que afecta también a otras personas del entorno: compañeros, familias o incluso al conjunto de la comunidad escolar. En estos casos, para una buena resolución no basta que se reúnan solo las personas directamente implicadas.

En este contexto, la reunión restaurativa ofrece un espacio más estructurado y amplio para tratar lo sucedido. Su objetivo es reunir a quienes causaron el daño, a quienes lo han recibido y a otras personas afectadas o que puedan dar apoyo, a fin de, entre todas, comprender el conflicto, reconocer su impacto y acordar cómo reparar el daño y restaurar las relaciones.

Preparación cuidadosa: la clave del éxito

Una reunión restaurativa no se improvisa. Su éxito depende de una preparación minuciosa que incluye:

- **Conversaciones preparatorias individuales.** Antes de reunir a todos, la facilitadora mantiene conversaciones restaurativas (como las que vimos en el apartado 6.1) con cada persona que participará. El propósito de estas reuniones previas es:
 - Ofrecer un espacio seguro para que cada persona exprese su punto de vista y procese sus emociones.
 - Asegurar que quienes causaron el daño reconocen, al menos en parte, su responsabilidad y están dispuestos a colaborar en la búsqueda de soluciones.
 - Valorar si todas las partes están preparadas para participar en un diálogo respetuoso y constructivo. Si no se da esta disposición, especialmente por parte de quien causó el daño, la reunión podría no ser procedente o incluso ser perjudicial.
- **Selección de participantes.** Además de los directamente implicados, se valora quién más debe estar presente: personas de apoyo para cada parte, otros afectados o miembros del equipo educativo que puedan contribuir a la solución. La reunión debe ser facilitada por alguien con formación y experiencia en procesos restaurativos.

El guion de la reunión: siguiendo los principios restaurativos

Una vez asegurada la preparación, la reunión se desarrolla siguiendo un guion basado en las preguntas y principios restaurativos trabajados en los apartados 6.1 y 6.2:

- ¿Qué ha pasado? (Cada persona expone su punto de vista).
- ¿Qué pensabas y sentías en ese momento?
- ¿A quién ha afectado esto y cómo? (Aquí participan también las personas de apoyo o afectadas).
- ¿Qué necesidades han surgido a raíz de lo ocurrido?
- ¿Qué se puede hacer para reparar el daño y evitar que vuelva a ocurrir?

El papel del facilitador es guiar la conversación, asegurar el respeto mutuo y garantizar que todas las voces sean escuchadas. En las referencias finales de esta guía se incluye un ejemplo de guion adaptado para este tipo de reuniones.

Un recurso para situaciones complejas

Dado el nivel de preparación que requiere y el número de personas que puede implicar, la reunión restaurativa se reserva para situaciones con un impacto significativo, en las que se necesita una reparación más profunda y comunitaria. Cuando está bien preparada y facilitada, puede transformar dinámicas muy deterioradas y contribuir a reconstruir la confianza entre las personas.

Como en cualquier proceso restaurativo, **el seguimiento de los acuerdos** será clave para consolidar lo que se ha trabajado y asegurar que el proceso realmente facilite una restauración efectiva y duradera.

Antes de facilitar una reunión restaurativa, es necesario haber experimentado personalmente las conversaciones individuales con diferentes personas y contextos. Si estás empezando, céntrate primero en practicar las entrevistas restaurativas (cap. 6.1), ganar confianza con las preguntas (cap. 6.2) y en facilitar círculos (cap. 4 y 6.4). Esto te permitirá adquirir las habilidades necesarias antes de abordar situaciones más complejas.

Importante

La reunión restaurativa es la herramienta más compleja del repertorio restaurativo.

Antes de facilitarla:

- Practica conversaciones individuales.
- Domina las preguntas restaurativas.
- Participa en círculos como facilitador.
- Busca formación específica.

Empieza por otras opciones más sencillas

7. La convivencia a nivel de centro

Hasta ahora, hemos visto cómo las prácticas restaurativas pueden transformar la dinámica del aula y la manera de abordar conflictos a pequeña escala. Pero para que este enfoque eche raíces y genere un cambio cultural profundo, es fundamental que se integre en la vida global del centro. Un instrumento clave para ello es el Plan de Convivencia.

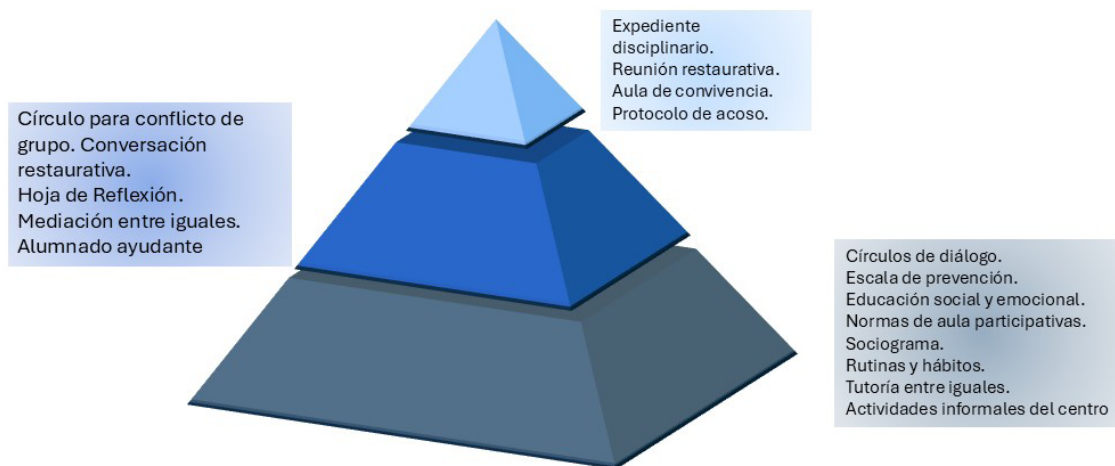
7.1. Integrar el enfoque restaurativo en el Plan de Convivencia

Si un centro educativo empieza a aplicar el enfoque restaurativo de forma consistente, llega un momento en que esta filosofía y sus prácticas deben reflejarse en el Plan de Convivencia. Incluirlo en este documento aporta coherencia al proyecto educativo, le da legitimidad institucional y lo hace visible para toda la comunidad: profesorado, alumnado y familias.

No se trata de incluir muchos cambios de golpe; desde el primer año, conviene documentar lo que realmente se va consolidando e ir trazando una hoja de ruta para su crecimiento progresivo.

Tres niveles de intervención: una pirámide para orientar la acción

La imagen adjunta presenta una pirámide que resume diferentes medidas que pueden integrarse en el Plan de Convivencia, agrupadas en tres niveles según su propósito y grado de intervención.



Actuaciones que, con el tiempo, pueden estar en el Plan de Convivencia

La asignación de algunas actuaciones entre los niveles 2 y 3 pueden variar según la situación

Nivel 1. Prevención y creación de comunidad

Este es el pilar fundamental. Si se apuesta por trabajar la cohesión grupal con herramientas como la escala de provención (cap. 3.5), el Plan puede prever su inclusión progresiva en el Plan de Acción Tutorial (PAT). Por ejemplo, se puede indicar:

- En qué cursos se trabajará más explícitamente.
- Qué número aproximado de sesiones se dedicarán.
- Qué dinámicas se recomiendan para cada ciclo, dejando un margen de adaptación.

Lo mismo puede hacerse con otras medidas como los círculos proactivos o los programas de educación social y emocional. Si se decide que estas actuaciones se implantarán de forma estructurada, conviene reflejarlo también en el Plan de Convivencia, con la visión de extenderlo poco a poco a toda la escolaridad. Cuando los programas forman parte de la cultura de centro, se mantienen cuando el profesorado que los inició cambia de centro.

Además, si se inician programas como el alumnado ayudante⁶, mediación entre iguales⁷ o ayuda entre cursos (como el programa TEI, Tutoría entre Iguales⁸), también conviene que el Plan de Convivencia recoja: cómo serán estos programas, qué cursos participarán y qué formación se contempla.

Niveles 2 y 3. Gestión de conflictos

Cuando empezamos a utilizar la conversación, la mediación o la reunión restaurativa como forma de abordar conflictos y buscar soluciones, es importante que estas prácticas queden recogidas en el Plan de Convivencia. De este modo, se dota de base formal al enfoque restaurativo, se refuerza su legitimidad dentro del marco normativo del centro y se le da cobertura institucional ante la comunidad educativa. Reflejar estas prácticas en el Plan permite responder a posibles cuestionamientos, mostrando que el centro actúa según un modelo restaurativo consensuado.

⁶ Fernández, I., Villaoslada, E. y Funes, S. (2002). *Conflicto en el centro escolar: El modelo de alumno ayudante como estrategia de intervención educativa*. Madrid: Los Libros de la Catarata.

⁷ Boqué Torremorell, M. C. (2002). *Guía de mediación escolar: Programa comprensivo de actividades de 6 a 16 años*. Barcelona: Octaedro.

⁸ <https://www.programatei.com/>

Además, el Plan puede dejar constancia de que no se trata de eliminar las sanciones, sino de priorizar, siempre que sea posible, respuestas restaurativas. Y que, cuando se apliquen medidas disciplinarias, se procurará que vayan acompañadas de reflexión, reparación y seguimiento educativo.

Proceso gradual, visión compartida

Integrar el enfoque restaurativo en el Plan de Convivencia no significa hacerlo todo de golpe. Es mejor:

- Empezar por lo viable (por ejemplo, círculos proactivos).
- Evaluar qué prácticas funcionan mejor.
- Actualizar el Plan con lo que **realmente** se aplica.

También es recomendable comunicar estos avances a la comunidad educativa (familias, alumnado, nuevo profesorado), ya sea mediante la web, reuniones o materiales informativos. Así se construye una visión compartida del tipo de convivencia que se quiere desarrollar.

Integrar en el Plan de Convivencia

Nivel 1. Prevención:

- Escala de prevención en el PAT.
- Círculos proactivos regulares.
- Programas de ESE estructurados.

Nivel 2. Gestión cotidiana:

- Conversaciones restaurativas.
- Mediación entre iguales.
- Alumnado ayudante.

Nivel 3. Conflictos graves:

- Reuniones restaurativas.
- Apoyo a la reintegración del alumnado expulsado.

7.2. El papel del equipo directivo

La transformación hacia una cultura escolar más restaurativa requiere un impulso decidido y sostenido en el tiempo. Aunque la iniciativa a menudo surge de un equipo impulsor de docentes entusiastas, es la implicación activa del equipo directivo, como parte integral de este equipo impulsor, lo que determina si el cambio se consolida o si es una experiencia puntual.

En muchos centros, el equipo directivo se ve desbordado por conflictos que surgen en distintos espacios, asumiendo un rol de «apagafuegos» que consume mucho tiempo y energía. El enfoque restaurativo puede contribuir a aliviar esta situación a medio y largo plazo, siempre que se entienda como un cambio colectivo y no como una tarea exclusiva de la dirección.

Para que el cambio se consolide, es fundamental que la gestión de la convivencia no recaiga únicamente sobre el equipo directivo. Es necesario delegar y confiar en otras estructuras.

Para que esto suceda, es crucial que la gestión de la convivencia no recaiga únicamente sobre sus hombros. Delegar y confiar en otras estructuras y figuras del centro resulta esencial. Por ejemplo, en centros con programas de mediación entre iguales o alumnado ayudante, un buen indicador de funcionamiento es que estos programas atiendan un volumen significativo de casos derivados por el profesorado y, muy especialmente, por el propio equipo directivo. Si la dirección no deriva los conflictos apropiados a estos recursos, no solo se perpetúa su sobrecarga. Además, se bloquea el desarrollo de una cultura de convivencia más participativa y las iniciativas pueden perder la fuerza necesaria para consolidarse.

En las primeras fases, es natural que surjan resistencias. Al empezar a abordar mediante el diálogo situaciones que antes se resolvían con sanciones automáticas, parte del profesorado o algunas familias pueden mostrar escepticismo o rechazo. Aquí, el papel del equipo directivo es clave para:

- **Mantener un respaldo coherente y sostenido al enfoque restaurativo**, mostrándolo como una apuesta educativa firme del centro, no como una moda pasajera o sujeta a cambios según las circunstancias.
- **Informar, generar confianza y construir consensos** con el profesorado y las familias, favoreciendo que el enfoque restaurativo sea comprendido y valorado como una mejora real en la forma de convivir.
- **Liderar con coherencia**, utilizando un lenguaje y unas prácticas restaurativas también en sus propias interacciones cotidianas con el alumnado, el profesorado y las familias.

Rol del equipo directivo

- Compromiso claro y sostenido con enfoque restaurativo.
- Impulsar la formación y acompañamiento del profesorado.
- Delegar responsabilidades en comisiones y estructuras estables de convivencia.
- Derivar casos a mediación y alumnado ayudante.
- Priorizar la prevención y fortalecer el nivel 1 de la pirámide de convivencia.

Su liderazgo es fundamental para integrar el enfoque en la vida del centro.

Es cierto que, al principio, la gestión dialogada de los conflictos puede requerir más tiempo; por ello, es necesario potenciar la implicación de más personas. Conviene, por ejemplo, potenciar la comisión de convivencia y bienestar, delegando en ella funciones de coordinación e impulso de las prácticas restaurativas, así como tareas de intervención directa, como colaborar en el aula de convivencia cuando sea necesario. Asimismo, pueden formar y coordinar los equipos de mediación o ayuda entre iguales, dándoles espacios y tiempos para su intervención y reconociendo su labor.

Además, si el equipo directivo promueve activamente programas del nivel 1 de la pirámide (prevención, cohesión grupal, clima del aula), muchos conflictos dejarán de producirse o se gestionarán autónomamente en las aulas. Este cambio refuerza la idea de que el liderazgo debe apostar decididamente por la prevención, no solo por la reacción ante los problemas.

Como veíamos en el apartado anterior, también será necesario que esta forma de entender y gestionar la convivencia quede reflejada en los documentos oficiales del centro. Esto no solo formaliza el compromiso, sino que ofrece un marco claro y legítimo para explicar las decisiones y actuaciones a toda la comunidad educativa.

El liderazgo del equipo directivo en la implantación de un enfoque restaurativo es esencial para promover una mejor convivencia.

7.3. Implicar a las familias construyendo puentes de colaboración

Para que el enfoque restaurativo se consolide y resulte verdaderamente efectivo en un centro, es fundamental incluir a las familias. No se trata solo de informar, sino de hacerlas partícipes. Cuando centro y familias comparten una mirada o, al menos, se entienden mutuamente, se crea un entorno mucho más coherente y de apoyo para el alumnado.

Compartir la filosofía y abrir espacios de participación

El primer paso es ofrecer una explicación clara y accesible sobre qué son las prácticas restaurativas y por qué el centro apuesta por ellas. No es necesario que las familias se conviertan en expertas, pero sí que comprendan el enfoque y se sientan incluidas. Algunas vías para ello:

- **Informar:** aprovechar los canales habituales (reuniones de inicio de curso, web del centro, agenda escolar...) para explicar de forma sencilla cómo se previenen y se gestionan los conflictos. Esta claridad puede evitar muchos malentendidos.
- **Documentos del centro:** como se comentaba en el apartado 7.1, el Plan de Convivencia y otros documentos deben reflejar esta filosofía y ofrecer un marco claro de actuación.
- **Talleres formativos:** organizar talleres para familias donde se trabajen herramientas útiles también para la vida familiar, como la escucha activa, los círculos de diálogo en casa, el valor de las rutinas o cómo abordar pequeños conflictos. Además de informar, estos espacios generan confianza y comparten un lenguaje y una forma de entender las relaciones.

Trabajar con las familias ante un conflicto

- Acoger y escuchar sus preocupaciones, con calma y sin ponerse a la defensiva.
- Explicar el enfoque restaurativo y la forma en que se abordará la situación.
- Invitarlas a participar activamente en la búsqueda de soluciones.
- Mantener una comunicación constante, informándolas de los avances y acuerdos.

El objetivo no es que adopten la filosofía de inmediato, sino que confíen en el proceso y perciban su sentido.

Cuando surgen conflictos: diálogo, transparencia y coherencia con el Plan

Por más que cuidemos la prevención, los conflictos llegarán. Y es comprensible que, ante un problema que afecta a su hijo o hija, las familias reaccionen con preocupación o incluso con enfado, pidiendo sanciones para quien ha causado el daño a su hijo o hija.

En estos momentos, es importante:

1. **Acoger y escuchar:** recibir a la familia, permitir que expresen su punto de vista y validar sus sentimientos. La escucha empática (como se trabajó en el capítulo 5.1) puede cambiar completamente el tono de la conversación.
2. **Explicar con claridad:** una vez escuchada la familia, conviene explicar cómo se va a abordar la situación desde una perspectiva restaurativa. El Plan de Convivencia u otros documentos de centro pueden respaldar esta explicación, mostrando que se opta por un camino que promueve la reflexión, la responsabilidad y la reparación.

3. **Describir la actuación del centro:** sin entrar en detalles que comprometan la confidencialidad, se pueden explicar las acciones que se están llevando a cabo (entrevistas individuales, acuerdos de reparación...) y dejar claro que se actúa con agilidad y con un objetivo educativo.
4. **Mantener el contacto:** informar a la familia sobre el desarrollo de la intervención y los acuerdos alcanzados, en la medida en que sea posible, sin vulnerar la privacidad de otros implicados.

Hacia una visión más compartida

Implicar a las familias no significa que compartan desde el primer momento la filosofía restaurativa ni que dejen de esperar sanciones. Pero ofrecer información clara, escuchar con respeto y explicar el sentido de cada paso abre la posibilidad de crear confianza y avanzar, poco a poco, hacia una mirada más común sobre cómo convivir y educar.

8. Evaluación y sostenibilidad

8.1. ¿Cómo saber si estamos avanzando?

Quienes impulsan el enfoque restaurativo en un centro educativo suelen preguntarse, tarde o temprano, si están yendo por buen camino. Evaluar ese progreso es importante, aunque no siempre resulta fácil. Depende de varios factores: el alcance de la implementación (¿lo aplican solo algunas personas de forma aislada o es una apuesta compartida a nivel de centro?) y el tiempo de recorrido (no es lo mismo una etapa inicial que varios años de práctica consolidada).

Conviene abordar la evaluación con realismo: no se puede medir todo. Es mejor centrarse en aquello que realmente nos ayude a aprender y mejorar, evitando sobrecargar los equipos o convertir la evaluación en una tarea excesiva.

En este apartado, proponemos observar tres grandes dimensiones:

- Qué se está haciendo: alcance y frecuencia de aplicación.
- Cómo se vive: percepción y satisfacción.
- Qué efectos tiene: impacto en la convivencia.

Alcance y frecuencia de aplicación de las prácticas

Un primer paso es conocer el grado de implantación real de las herramientas restaurativas:

- **Qué se aplica:** ¿Se están utilizando prácticas como los círculos proactivos, la escala de provención, el alumnado ayudante, las conversaciones restaurativas o las reuniones de grupo?
- **Quién las aplica:** ¿Son iniciativas individuales, están coordinadas por equipos de ciclo, las impulsa la comisión de convivencia, o forman parte de la actuación del equipo directivo?
- **Con qué frecuencia:** ¿Son intervenciones puntuales o están integradas en la vida y en la cultura del centro?

Evaluar para crecer

La evaluación no busca demostrar que todo funciona a la perfección, sino:

- Aprender sobre el camino recorrido.
- Detectar oportunidades de mejora.
- Reconocer lo que funciona.
- Identificar necesidades de formación.

Evaluar es una herramienta de crecimiento, no un trámite.

Herramienta sugerida: elaborar un mapa de aplicación al final de cada curso, donde cada equipo o docente indique qué prácticas ha implementado y con qué regularidad. Este registro permite tener una visión global, visibilizar los avances y detectar posibles necesidades de apoyo o formación.

Percepción y satisfacción con los procesos restaurativos

No basta con saber qué se está haciendo: también es importante conocer cómo se viven las intervenciones por parte del alumnado, del profesorado o de las familias implicadas. Para ello, podemos recoger de forma sencilla las impresiones de quienes han participado: una breve conversación, una ficha de valoración o algunos comentarios informales pueden ser suficientes. Más adelante, al revisar los diferentes programas, podemos hacer una valoración más global: ¿qué experiencias hemos vivido?, ¿qué ha funcionado?, ¿qué podríamos mejorar la próxima vez?

Impacto en la convivencia y el clima escolar

Evaluar el impacto del enfoque restaurativo en el clima general del centro no es sencillo, pero sí podemos observar algunas señales que nos orienten:

- ¿Se percibe un mayor respeto en las interacciones cotidianas?
- ¿Se detecta una mejora en la cohesión del grupo?
- ¿Los conflictos se abordan con más calma y se resuelven de forma más constructiva?

No se trata de obtener cifras exactas, sino de observar tendencias, recoger impresiones y comparar con cursos anteriores.

Algunas herramientas o indicadores útiles para observar estos cambios

- **Cohesión grupal:** sociogramas al inicio y al final del curso para visualizar la evolución de las relaciones; recoger impresiones del equipo docente.
- **Datos cuantitativos:** evolución del número de partes, expulsiones u otras sanciones registradas a lo largo del curso.
- **Valoración general de la convivencia:** cuestionarios breves al profesorado o alumnado sobre cómo perciben la convivencia, repetidos a lo largo del tiempo.

Más allá de los datos, lo más significativo suele emerger en las conversaciones informales: cuando el profesorado empieza a decir que «el grupo funciona mejor», que «los conflictos se resuelven de otra manera», o que el clima del centro es más agradable, estamos ante señales valiosas de cambio.

Qué observar y cómo hacerlo

Qué observar	Cómo recogerlo
Qué prácticas se están aplicando	Mapa de aplicación
Cómo se perciben las intervenciones	Comentarios informales tras las intervenciones y revisión en equipo de lo que ha funcionado, las dificultades y posibles mejoras
Efectos en la cohesión y el clima del grupo	Sociogramas, observaciones del equipo docente sobre evolución del clima
Evolución de las sanciones	Análisis del número de partes o medidas disciplinarias registradas
Cambios en la forma de abordar los conflictos	Comparación cualitativa con cursos anteriores sobre cómo se están abordando los conflictos
Valoración general de la convivencia	Cuestionarios breves periódicos; reflexiones en memorias del equipo docente
Seguimiento y mejora	Espacios de reflexión en comisiones y claustros

La evaluación es una oportunidad de mejora: nos ayuda a entender qué está funcionando, dónde conviene reforzar con más formación o apoyos y cómo consolidar el enfoque restaurativo como parte del proyecto educativo del centro.

8.2. Estrategias para la sostenibilidad del enfoque: hacia una cultura restaurativa

Para que el enfoque restaurativo tenga un impacto real y duradero, no puede depender únicamente de iniciativas puntuales o del voluntarismo de personas concretas. La sostenibilidad implica que este enfoque forme parte de la cultura del centro y se mantenga en el tiempo como «la forma en que hacemos las cosas aquí».

Más que prácticas sueltas: una filosofía de centro

El objetivo no es aplicar herramientas aisladas, sino construir una mirada común que coloque las relaciones en el centro de la vida escolar. La educación es un proyecto a largo plazo que, desde las primeras etapas hasta el final de la escolaridad, requiere coherencia y continuidad en las acciones y los enfoques. Muchas de las prácticas restaurativas se apoyan en habilidades conocidas, como la creación de grupo, la escucha o el diálogo. Lo que cambia es la intención: esas habilidades se ponen al servicio del cuidado de las relaciones y, ante el conflicto, del diálogo y la reparación.

El enfoque restaurativo no puede limitarse a intervenciones esporádicas. Necesita sostenerse en el tiempo, estar presente en los documentos del centro (como el Plan de Convivencia) y mostrarse en las decisiones pedagógicas, organizativas y de gestión de la convivencia.

Formación continua y acogida del profesorado nuevo

Una condición esencial para la sostenibilidad es que todo el profesorado implicado esté formado en el enfoque, incluyendo al nuevo personal que se incorpora cada curso.

Es recomendable que el plan de formación del centro contemple la formación en prácticas restaurativas:

- De introducción y acogida para quienes se inician.
- De profundización o revisión para quienes ya tienen experiencia.

Esto permite mantener una línea coherente de actuación entre todo el equipo docente y evita que el enfoque se diluya por desconocimiento o rotación de personal.

Incluir a toda la comunidad educativa

El enfoque restaurativo cobra todo su sentido cuando se extiende más allá del profesorado e implica a otros miembros de la comunidad educativa, que se pueden incorporar progresivamente:

- Familias, a través de charlas, talleres participativos o encuentros informativos que les permitan comprender y, quizás, aplicar algunos principios en casa (como se vio en el apartado 7.3).
- Personal de administración y servicios.
- Monitoras y monitores de comedor o actividades extraescolares.

La aspiración es construir una verdadera zona restaurativa: un entorno donde todas las personas, sin importar su rol, compartan unos valores y un lenguaje comunes sobre cómo relacionarse, resolver conflictos y cuidar el clima de convivencia.

Obstáculos y condiciones para el éxito

Construir una cultura restaurativa no es una tarea fácil ni rápida. Requiere trabajo en equipo, generosidad, constancia, liderazgo, tanto por parte del equipo directivo como del equipo impulsor. También es fundamental establecer canales de coordinación efectivos (comisiones con tiempos asignados y responsables definidos) para que las iniciativas no dependan del esfuerzo individual, sino que se integren en el funcionamiento ordinario del centro.

En contextos donde prima el individualismo o hay una alta rotación del personal, mantener el impulso puede resultar más difícil. Por eso, es clave:

- **Documentar acuerdos y prácticas comunes** para que no dependan de personas concretas.
- **Transmitir de forma clara la visión restaurativa** a quienes se incorporan al centro, con materiales y acompañamiento adecuados.
- **Contar con un equipo estable de referencia**, como una comisión de convivencia o un grupo impulsor activo, que mantenga vivo el proceso.

Lo importante es que el enfoque no dependa de una sola persona carismática ni de un impulso aislado, sino que forme parte del funcionamiento habitual y de la identidad del centro.

Cuando el enfoque restaurativo forma parte de las estructuras del centro, deja de ser un proyecto y pasa a formar parte de su identidad.

9. Buenas prácticas: experiencias y lecciones aprendidas en centros educativos

En esta sección presentamos un análisis de los elementos comunes que aparecen en centros educativos que han realizado una implementación sólida del enfoque restaurativo. A partir de entrevistas con equipos directivos de tres centros de éxito, se identifican patrones importantes que pueden orientar a otros centros que deseen iniciar o consolidar este proceso.

Los tres centros entrevistados tienen perfiles distintos, lo que permite observar cómo el enfoque restaurativo puede adaptarse a contextos muy diversos. En primer lugar, se presentarán los aspectos más relevantes de cada entrevista; a continuación, se identificarán puntos en común que parecen importantes para una buena implementación del enfoque restaurativo.

CEIP Juan de Vallejo (Burgos)

Es un centro con 650 alumnos y 45 profesores. La directora Beatriz Torres y la jefa de estudios Beatriz Fuster relatan que el camino hacia el enfoque restaurativo comenzó en 2018, cuando participaron en una formación sobre alumnado ayudante en la que se presentó este modelo. A partir de ahí, varias docentes realizaron formaciones iniciales y de profundización. Más adelante, visitaron centros en Mallorca donde pudieron observar la implementación práctica, una experiencia que resultó decisiva para apostar por una implementación más profunda.

Se organizó un seminario de centro y se constituyó un equipo impulsor que empezó a ofrecer formación interna. Aunque no todo el profesorado participó, muchas docentes observaban cómo sus compañeras realizaban círculos o aplicaban la escucha, lo que fue generando un efecto contagio. Uno de los cambios clave fue la reformulación del Plan de Convivencia: se introdujeron medidas preventivas y se sistematizaron prácticas como los círculos, la escucha activa, la hoja de reflexión y los espacios de escucha. Estas pautas se aplican de forma progresiva desde infantil hasta 6.º de primaria.

Se utilizan herramientas como las cartas de sentimientos y necesidades, la conversación restaurativa y la hoja de reflexión. Cuentan con alumnado ayudante de 4.º a 6.º. El impacto más notable ha sido la asimilación del enfoque por parte del alumnado, la mejora del clima escolar y el aumento de la autonomía para resolver conflictos. También se ha producido un cambio progresivo en la mirada de las familias, que van entendiendo el sentido de este enfoque. Entre las dificultades, destacan la falta de tiempo y la dificultad de incorporar plenamente al profesorado interino, que a veces solo permanece un curso en el centro.

Institut de Secundària Son Rullan (Palma)

Es un centro con ESO, Bachillerato y FP, con unos 750 alumnos. Pilar Gayoso (directora), Ángela Llodrá (jefa de estudios) y Candi Enciso (antigua orientadora) relatan un proceso que comenzó en el curso 2010-2011 con una formación en mediación. Esta experiencia les abrió nuevas perspectivas sobre cómo abordar los conflictos, iniciando así el paso de un modelo más punitivo a otro basado en el diálogo. La mediación fue adquiriendo un carácter preventivo que contribuyó a reducir los conflictos.

En el curso 2012-2013 iniciaron una formación en prácticas restaurativas en la que participaron más de 50 docentes. Desde entonces, en cada curso han repetido la formación, bien como seminario de centro, bien como cápsulas específicas para profesorado de nueva incorporación. En 2016-2017 incorporaron el programa de competencia social del Dr. Manuel Segura como materia propia, con dos horas semanales de 1.º a 3.º de ESO. Además, integraron elementos del programa en otras asignaturas y adoptaron el aprendizaje cooperativo.

Los conflictos se abordan habitualmente mediante conversaciones restaurativas con formato de pre-mediación. En algunos casos se recurre a la mediación formal. Si bien al principio era el profesorado quien solicitaba estas intervenciones, actualmente es el propio alumnado quien las pide. Se realizan entre 35 y 50 mediaciones al año, un indicador de la consolidación del enfoque. Se utilizan también círculos de diálogo y una hoja de reflexión que se trabaja en el aula de convivencia, concebida no como castigo, sino como espacio de reflexión compartida. En los últimos 15 años, el centro solo ha tramitado uno o dos expedientes disciplinarios.

Cuentan, además, con un grupo de ayudantes de convivencia, desde 1.º de ESO hasta Bachillerato, muchos de los cuales también son mediadores. Estos alumnos colaboran activamente en la detección y prevención de conflictos, intervienen de forma ágil y gestionan recursos como la ludoteca del patio. También se realizan círculos de amigos para facilitar la integración del alumnado con mayores dificultades.

El centro mantiene una estrecha colaboración con el policía tutor, formado en prácticas restaurativas, que imparte talleres y participa en reuniones con alumnado y familias, especialmente en casos vinculados a redes sociales. El equipo directivo muestra una actitud muy abierta, considera el conflicto como una oportunidad de aprendizaje y mantiene una relación directa y accesible con el alumnado.

Las resistencias iniciales por parte de profesorado o familias que esperaban sanciones han desaparecido con el tiempo. Como consejo a otros centros, destacan la importancia de ofrecer formación, contar con asesoramiento externo, creer en el proceso y avanzar con paciencia, respetando los ritmos del claustro.

Institut Salvador Seguí (Barcelona)

Olga Zabala, jefa de estudios de convivencia, relató cómo en 2017 el centro, un instituto de Formación Profesional con unos 1500 alumnos y 160 docentes, se encontraba desbordado por los conflictos. La vía punitiva ya no daba resultados y el equipo directivo no sabía cómo afrontar la situación.

Pidieron una formación en el Enfoque Restaurativo Global, que se llevó a cabo con un grupo reducido de profesorado, que se convirtió en el núcleo del grupo impulsor del plan piloto.

Desde ese momento, se empezaron a introducir diversos cambios estructurales y pedagógicos. Se revisó el Plan de Acción Tutorial y se incorporó la figura del cotutor en el aula para facilitar la realización de círculos. El equipo impulsor elaboró materiales propios y generó una red interna de apoyo. También se establecieron vínculos con recursos externos, como servicios de salud mental o entidades especializadas en mediación intercultural.

Los círculos de diálogo y el «tiempo de círculo» son formatos que se usan mucho en las tutorías; también las entrevistas restaurativas cuando surgen conflictos. El profesorado con mayor formación acompaña a los tutores en estas entrevistas, lo que les permite aprender directamente en situaciones reales. La escala de provención se ha integrado en el PAT y el centro cuenta con una página web con dinámicas adaptadas a los distintos ciclos formativos.

Se ofrece formación cada curso y cápsulas introductorias para el profesorado que se incorpora. Desde el principio se observó un impacto positivo: mejora de la cohesión de grupo, mejor funcionamiento de las clases y una importante reducción de las incidencias y expulsiones. También se han transformado las entrevistas con familias, que ahora se basan en la escucha activa y en el diálogo.

Aunque aún hay algunos docentes reticentes al enfoque, no obstaculizan su implementación. De hecho, cuando se les acompaña a resolver un conflicto mediante herramientas restaurativas, tienden a valorar positivamente su eficacia. El grupo impulsor, formado por entre cinco y ocho personas (orientación, convivencia, bienestar, equipo directivo y, puntualmente, un representante de alumnado), se reúne semanalmente para hacer seguimiento de la implementación y abordar los casos más complejos.

Como consejo para otros centros, se destaca la importancia de tener claro el enfoque restaurativo, para no aplicar actividades sueltas sin coherencia y poder fundamentar cada práctica. También se subraya el valor de crear red: visitar otros centros, compartir dudas y contar con personas de referencia a quienes poder consultar. Es importante formar parte de una comunidad con la que avanzar. Los cambios reales no se logran de inmediato, y es necesario sostener el proceso en el tiempo para poder observar transformaciones profundas.

A pesar de las diferencias entre los contextos, aparecen numerosos elementos comunes que constituyen aprendizajes valiosos:

1. **Implicación del equipo directivo:** en los tres casos, el apoyo explícito y el liderazgo del equipo directivo es un elemento clave. Su participación no solo da fuerza al proceso, sino que facilita incorporar cambios organizativos (Plan de Convivencia, horarios, formación interna) necesarios para favorecer la implantación.
2. **Creación de un grupo impulsor:** la transformación no se dejó en manos de individuos aislados. Se constituyeron equipos impulsores con representación diversa (docentes de distintos ciclos o departamentos, equipo directivo, orientación, representantes de familias). Estos equipos se reúnen con regularidad y ofrecen acompañamiento a sus compañeros.
3. **Proceso lento y progresivo:** en ningún caso se planteó una implementación inmediata o forzada. Se empezó poco a poco: un grupo reducido, prácticas sencillas, un plan piloto. Se respetó el ritmo del claustro, sin forzar los cambios. Los frutos se vieron tras varios cursos escolares.
4. **Reformulación del Plan de Convivencia:** los tres centros modificaron su Plan de Convivencia para introducir el enfoque restaurativo como marco de referencia. Esto permitió dejar por escrito pautas preventivas y restaurativas que dan claridad a la forma de intervenir en el centro. La formalización de estas estrategias en el Plan ayudó a su sistematización.

5. **Formación inicial y continua:** la formación fue un motor central. En dos de los tres casos, la formación se ofreció inicialmente a un grupo pequeño y después se extendió al resto del claustro mediante formaciones internas, seminarios de centro y cápsulas formativas para el profesorado nuevo.
6. **Uso habitual de prácticas restaurativas:** se utilizan de forma sistemática herramientas como los círculos, la hoja de reflexión o la conversación restaurativa. El alumnado ayudante y/o mediador tiene un papel relevante y se crean espacios de escucha en el aula o en los patios. En Son Rullan, también se realizan círculos de amigos y programas como la ludoteca de patio.
7. **Uso de la escala de provención como marco preventivo y de creación de clima:** la escala de provención es una herramienta que ha resultado muy útil para organizar las acciones preventivas.
8. **Impacto observado:** en los tres centros se ha detectado una mejora clara del clima escolar. Han disminuido los conflictos, ha aumentado la autonomía del alumnado para gestionarlos y se ha reforzado el sentimiento de pertenencia. El profesorado y las familias van entendiendo que los conflictos no se resuelven con sanciones. Además, la relación entre profesorado y alumnado mejora gracias a una comunicación más empática y un mayor uso de la escucha. En Son Rullan, se constata que apenas ha habido expedientes disciplinarios en 15 años.
9. **Dificultades encontradas:** persisten ciertas resistencias. Algunos profesores consideran que los círculos son «cosas de niños pequeños» o no creen en la eficacia del enfoque. Sin embargo, cuando se les apoya para resolver un conflicto real, su percepción cambia. También existe el reto del profesorado interino, que a veces no permanece suficiente tiempo para formarse adecuadamente en el enfoque. Otro reto es el escaso tiempo disponible para conversaciones restaurativas, por lo que es importante que el equipo directivo facilite tiempos.
10. **Consejos para centros que empiezan:** los tres centros coinciden en la importancia de no caminar solos, visitar otros centros, apoyarse en referentes y formar un equipo impulsor desde el inicio. También recomiendan actuar con paciencia y constancia y visibilizar los avances logrados. Subrayan que se requiere formación, asesoramiento y determinación para sostener el proceso, ya que implica cambiar una forma muy arraigada de entender los conflictos. Los cambios no se logran de inmediato, y es necesario trabajar de forma continuada en el tiempo para poder observar transformaciones profundas.

10. Referencias y recursos complementarios

A continuación, se ofrece una selección de referencias y materiales complementarios para quienes deseen profundizar en los distintos aspectos del enfoque restaurativo presentados en esta guía. Están organizados por áreas temáticas para facilitar su consulta.

1. Fundamentos del enfoque restaurativo

- Zehr, H. (2006). Intercourse, PA, EE. UU.: Good Books. Una obra fundamental para comprender la filosofía y el cambio de paradigma que propone la justicia restaurativa, base de las prácticas en educación.
- Asociación GEMME (Grupo Europeo de Magistrados por la Mediación): Su página web ofrece una sección con vídeos y referencias sobre Justicia Restaurativa de gran interés. Destaca el siguiente vídeo, que ilustra de forma práctica el proceso de una reunión restaurativa: Quemando Puentes: Una reunión restaurativa
- Rosenberg, M. B. (2013). Comunicación no violenta. Un lenguaje de vida. Buenos Aires, Argentina: Gran Aldea. Un libro esencial para desarrollar las habilidades de comunicación empática y expresión afectiva que sustentan el enfoque restaurativo.

2. Implementación de prácticas restaurativas en centros educativos

Libros de referencia:

- Boqué Torremorell, M. C. (2020). Prácticas restaurativas. Prevención: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula. Madrid: Narcea Ediciones.
- de Vicente Abad, J. (2021). Convivencia restaurativa: Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros. Madrid: Ediciones SM.
- Hopkins, B. (2020). Prácticas Restaurativas en el aula. Palma: Convivexit.
- Schmitz, J. (2018). Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo. La Paz, Bolivia.

Curso online práctico:

- BBVA Aprendemos juntos. (2019). Resolución de conflictos. Madrid: BBVA. Este curso gratuito contiene 18 vídeos muy recomendables para ver actividades prácticas sobre creación de grupo, círculos, acoso escolar y conversación restaurativa.

3. Herramientas para la prevención y la creación de comunidad

Escala de provención:

- Esquema resumen de la escala de provención.
- Introducción a la escala: Escola de Cultura de Pau (UAB).
- Dinámicas y juegos: La alternativa del juego I: Juegos y dinámicas de educación para la paz (Cascón Soriano y Martín Beristain, 2023, Ediciones La Catarata) recoge numerosas actividades, listas para aplicar, en la línea de la escala de provención.

Círculos de diálogo:

- Hopkins, B. (2020). Tiempo de círculo y reuniones en círculo. Palma: Convivexit.
- Calendario de círculos: una pregunta para iniciar todos los días del curso 2025-26.

Educación social y emocional (ESE):

- Programa de competencia social de Manuel Segura.
- Programa de educación emocional de la diputación de Guipúzcoa.
- Programa Educación Responsable (Fundación Botín).
- Obras de Maria Carme Boqué: ofrecen un marco completo para la gestión de la convivencia, la educación social y emocional, y la prevención y el abordaje dialogado de los conflictos. Entre sus títulos destacan Hagamos las paces (Educación Infantil), Guía de mediación escolar (primaria y secundaria) y Tiempo de mediación (secundaria).

4. Herramientas para el análisis del clima y para la gestión de conflictos

- Análisis del grupo. Sociograma Cuestionario CESC: Herramienta para analizar la estructura relacional del grupo.
- Reflexión individual. Hoja de reflexión: Modelo estándar, con pictogramas, y adaptada a los tres ciclos de primaria. Listado de preguntas para completar y matizar la reflexión.
- Reunión restaurativa: Guiones para reuniones restaurativas.

5. Evidencia empírica sobre el impacto de las prácticas restaurativas

Artículos de investigación que ofrecen revisiones sistemáticas recientes sobre el impacto de la implementación de prácticas restaurativas:

- Lodi, E., Perrella, L., Lepri, G. L., Scarpa, M. L. y Patrizi, P. (2022). Use of Restorative Justice and Restorative Practices at School: A Systematic Literature Review. *Int. J. Environ. Res. Public Health*, 19(96). <https://doi.org/10.3390/ijerph19010096>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I. y Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>

6. Buenas prácticas: planes de convivencia y materiales de centros

Enlaces a los planes de convivencia y/o materiales de los centros educativos mencionados en el capítulo 9:

- Plan de Convivencia del CEIP Juan de Vallejo.
- Plan de Convivencia del IES Son Rullan.
- Materiales del INS Salvador Seguí.

7. Red profesional y de apoyo

- Asociación de Justicia y Práctica Restaurativa: asociación abierta a personas interesadas en aplicar el enfoque restaurativo, especialmente en el campo educativo. Página web: convivenciarestaurativa.org



GOBIERNO
DE ESPAÑA

MINISTERIO
DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL
Y DEPORTES