

Valoració de l'experiència de la implementació dels cercles de paraula als centres educatius del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona

Laia Mas-Expósito

Departament de Investigació (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

Juan Antonio Amador Campos

Departament de Psicologia Clínica y Psicobiologia, Facultat de Psicologia.

Institut de Neurociències (Universitat de Barcelona)

Andrés di MassoTarditi

Departament de Psicologia Social, Facultat de Psicologia (Universitat de Barcelona)

Rocío Casañas Sánchez

Departament de Investigació (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

Lluís Lalucat-Jo

Direcció Mèdica (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

Rebut: 28.03.22 – **Acceptat:** 16.06.22

DOI: <https://doi.org/10.32093/ambits.vi57.50470>

Resum

Valoració de l'experiència de la implementació dels cercles de paraula als centres educatius del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona

El Servei de Suport i Atenció Emocional (SSAE) dels centres educatius del Pla de Barris de Barcelona serveix per promoure un clima escolar positiu i les habilitats socioemocionals. L'objectiu d'aquest article és explorar l'experiència dels seus professionals en relació amb la implementació d'una línia estratègica del servei, els cercles de paraula. En concret, s'explora la seva utilitat, els facilitadors i barreres que han incidit en la seva implementació i les propostes de futur que podrien ajudar a millorar-los. Es realitza un estudi descriptiu qualitatiu amb dos grups focals. Els resultats mostren la utilitat dels cercles de paraula en tant que faciliten el coneixement de l'altre, permeten el treball de competències socioemocionals i de valors. De la valoració dels facilitadors i barreres es destaca la importància de la participació dels tutors, de flexibilitat en la implementació, la capacitació per dur-los a terme, el seu encaix amb els objectius de les direccions dels centres i les administracions locals, entre d'altres. Aquest treball permet avançar en el coneixement dels cercles de paraula i la seva aplicació en el context escolar. Aquest coneixement és important per poder dissenyar, adaptar i millorar la línia estratègica del SSAE i el propi servei.

Paraules clau: Centre educatiu, avaluació, pràctiques restauratives, cercles de paraula, relacions interpersonal.

Abstract

Assessment of the experience of the implementation of the word circles in the educational centers of the Neighborhood Plan of the city of Barcelona

The Emotional Care and Support Service of the educational centers of the Barcelona Neighborhood Plan is intended to promote a positive school climate and socio-emotional skills. The objective of this article is to explore the experience of its professionals in relation to the implementation of the one strategic line of

the service, the word circles. Specifically, we explore its usefulness, the facilitators and barriers that have affected its implementation and future proposals that could help improve them. A qualitative descriptive study is carried out with two focus groups. The results show the usefulness of the word circles as they facilitate the knowledge of the other, allow the work of socio-emotional competencies and values. From the evaluation of the facilitators and barriers, it is highlighted the importance of the participation of the tutors, of flexibility in the implementation, the necessary training to carry them out, their fit with the objectives of the directors of the centers and of the local administrations, is highlighted, among others. This work allows to advance in the knowledge of word circles and their application in the school context. This knowledge is important to be able to redesign, adapt and improve the service strategic line and the service itself.

Keywords: School, evaluation, restorative practices, word circles, interpersonal relationships.

Introducció

En el context educatiu, els enfocaments restauratius es dirigeixen a la millora del clima escolar, parteixen de principis bàsics com ara la inclusió, la restauració, la reintegració i la reparació del dany (Zehr, 2002), impliquen la reorientació de les relacions interpersonals de tota la comunitat educativa (González et al., 2019; Reimer, 2019), i poden adoptar múltiples formes i processos. Els enfocaments globals intenten promoure una cultura escolar inclusiva (Mansfield et al., 2018; Mayworm et al., 2016) que compregui tota la comunitat educativa i impliquen el maneig positiu de les relacions i dels conflictes (González et al., 2019; Reimer, 2019); mentre que els enfocaments parcials s'implementen per tractar conflictes específics. L'enfocament restauratiu global (ERG) inclou la metodologia pròpia dels enfocaments parcials i també la metodologia restaurativa proactiva com els cercles de paraula (Mas-Expósito et al., 2022a).

Els cercles de paraula són una reunió d'un grup de persones que s'asseuen en cercle. Els elements essencials són: a) la persona facilitadora, que fa preguntes o temes sobre els quals es parlarà; i b) l'objecte de paraula, que serveix per establir el torn de paraula i es va passant al voltant del cercle. Hi ha diferents tipus de cercles de paraula; per exemple: d'entrada i sortida d'una activitat, cercles per treballar temàtiques concretes o cercles més estructurats, com ara el temps de cercle (Hopkins, 2017). Els cercles de paraula serveixen per cohesionar el grup, promoure la participació i implicació de tots i millorar el clima de classe (Hopkins, 2017b). Alhora, promouen el coneixement mutu (Hopkins, 2017; Pranis, 2014), el sentiment de pertinença, l'aprenentatge de valors i l'acadèmic (Pranis, 2014), la resolució de problemes, la creativitat i el desenvolupament de competències socials i emocionals (Boyes-Watson, 2005). La implementació integrada dels cercles de paraula en una comunitat educativa es considera clau per al desenvolupament social i emocional saludable de tots els seus integrants (Veloria i Boyes-Watson, 2014).

En el nostre context, hi ha experiències sobre la implementació d'enfocaments o pràctiques restauratives en el context escolar (Castillo et al., 2018; Otero, 2018; Vila, 2018, entre d'altres). Tot i que hi ha hagut alguns esforços per valorar la seva

implementació (Pomar i Vecina, 2013), les anàlisis s'han centrat en l'avaluació de programes de formació per a mestres sobre l'ERG (Albertí, 2016; Mas-Expósito et al., 2021; Pomar, 2013). Albertí i Zabala (2018) van avaluar la implementació de l'ERG a educació secundària. Els resultats van mostrar una disminució significativa de les mesures disciplinàries. Una altra experiència d'avaluació de l'ERG és la que s'ha fet des del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona i, específicament, des del Servei de Suport i Atenció Emocional (SSAE). Els objectius específics del SSAE són: a) implementar un clima emocional positiu per a la vida escolar i l'aprenentatge; i b) desenvolupar habilitats socials i emocionals (Gorostiza et al., 2018; Mas-Expósito et al., 2020). La cartera de serveis dels professionals és àmplia i principalment inclou un treball de suport a mestres i professors en l'àrea socioemocional (Mas-Expósito et al., 2020) que inclou els principis i elements essencials de l'ERG de Hopkins (2017). Els resultats generals de la implementació del SSAE al cap de dos anys de funcionament mostren que s'ha associat a la incorporació de l'aprenentatge socioemocional de manera transversal, partint d'una mirada integral de l'alumnat. Cal destacar també l'apoderament de l'alumnat en relació amb les competències socioemocionals, millores en la participació, la cohesió grupal i el clima escolar, la reducció de la conflictivitat i l'aproximació al conflicte des d'una perspectiva preventiva (Mas-Expósito et al., 2020). Hi ha alguns treballs que avaluen la implementació d'ERG, però, al nostre coneixement, no s'han fet estudis sobre pràctiques restauratives específiques com els cercles de paraula. El nostre estudi tracta aquest tema explorant l'experiència dels professionals del SSAE sobre la implementació de cercles de paraula al cap de dos anys de funcionament del servei a 27 centres educatius del Pla de Barris de Barcelona. Aquests centres estan situats en zones especialment desfavorides en l'àmbit econòmic i social. El Pla de Barris de Barcelona es desenvolupa a setze barris repartits en els eixos següents: Besòs, Muntanya Turons i Litoral. La distribució territorial d'aquests centres educatius inclou: una escola a Horta-Guinardó, quatre escoles i tres instituts escola a Nou Barris, tres escoles, un institut i un institut escola a Sant Andreu, vuit escoles a Sant Martí i sis escoles i un institut a Sants-Montjuïc. El conjunt de centres educatius suposa un total de 7.689 alumnes. Es tracta de centres educatius de complexitat elevada. És a dir, centres educatius que inclouen una proporció elevada d'alumnat desfavorit socialment, generalment ubicats en entorns socials de precarietat i que pateixen les repercussions de la segregació residencial amb conseqüències d'estigmatització social. S'identifiquen els facilitadors i barreres trobades, així com les línies de treball futur.

Metodologia

Es va fer un estudi descriptiu qualitatiu amb dos grups focals. L'ús d'aquesta tècnica per a l'avaluació i planificació de serveis i programes es considera vàlida (Leung i Savithiri, 2009).

Participants.

Els dos grups focals es van dur a terme a la ciutat de Barcelona el juny del 2019. Els criteris d'inclusió van ser: a) Ser professional del SSAE; i b) Consentir-hi participar. A cada grup focal van participar 10 professionals que van atendre una sessió de dues hores que va ser gravada en àudio (Guest et al., 2017). Els participants es van assignar a un grup o altre segons criteris d'homogeneïtat i heterogeneïtat. L'homogeneïtat es va garantir per l'experiència mínima d'un any al servei que tenien tots els participants, promovent una conversa fluïda i rica de continguts. L'heterogeneïtat es va aconseguir gràcies a la multidisciplinarietat dels professionals i l'experiència en centres educatius diferents, permetent la diversitat de punts de vista i opinions (Barbour 2007; Stewart et al., 2015).

El contacte amb els participants es va realitzar a través dels coordinadors del servei. Es va enviar als professionals informació detallada de l'estudi per correu electrònic, així com el full d'informació de l'estudi i el consentiment informat. Tots els professionals van acceptar participar (n=20).

Els grups focals es van dur a terme a la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts. Van ser conduïts per una moderadora, experta en conducció de grups i en mètodes qualitius, i una observadora, amb coneixements i experiència en investigació sobre la promoció i la prevenció de la salut mental en el camp de l'educació.

Els grups focals es van dur a terme amb un guió semiestructurat de preguntes obertes (veure Taula 1). Un primer esborrany del guió va ser elaborat per un dels investigadors i, posteriorment, es va presentar a dos dels investigadors, amb coneixements i experiència en investigació qualitativa, per a la seva revisió en una sessió de treball. Els desacords entre investigadors es van resoldre per discussió fins a arribar a un consens entre els tres investigadors. El guió es va presentar després als coordinadors del SSAE per a la seva revisió. A l'inici dels dos grups focals, el moderador va repassar de forma oral el contingut dels consentiments informats i, després, van ser signats.

Taula 1. Guió semiestructurat de les preguntes obertes dels grups focals

Número	Preguntes
1	Com ha sigut la implementació dels cercles de paraula en els centres educatius en els que treballeu?
2	Com heu viscut la implementació dels cercles de paraula fins el moment?
3	Quins són els principals facilitadors que heu trobat en la implementació dels cercles de paraula en els centres educatius en els quals treballeu?
4	Quines han sigut les principals barreres?
5	Quines propostes de futur faríeu en relació amb els cercles de paraula?
6	Teniu algun altre comentari que us agradaria fer?

Anàlisi de dades.

Els grups focals van ser gravats en àudio i transcrits literalment. Totes les transcripcions van ser revisades per un investigador (A) per assegurar-ne el contingut i preparar la informació per a la seva anàlisi. L'anàlisi de les dades es va realitzar des d'un enfocament qualitatiu interpretatiu (Willig, 2009) amb el propòsit d'elucidar, expandir i elaborar els significats que articulaven l'experiència de les persones participants, en relació amb els facilitadors, les barreres i les propostes de futur dels cercles de paraula. Es van reescriure i interpretar els seus marcs de sentit, cercant principis organitzatius dels patrons de significació recurrents i rellevants per a les preguntes de recerca. Es va utilitzar l'anàlisi temàtica per afavorir la interpretació de les dades, sense dependre d'un marc teòric previ que sobre determinés l'anàlisi deductivament (Braun i Clarke, 2006). Es va optar per una anàlisi descriptiva, inductiva-deductiva, vivencial i basada en la codificació semàntica, és a dir, en l'elaboració de codis que recullen aspectes literals observables en les enunciacions (Antaki i Widdicombe, 1998). En una segona fase de l'anàlisi, es van extreure temes latents transversals per fer visibles eixos estructurants de l'anàlisi (Flick, 2005).

Es va seguir un criteri de segmentació per obtenir codis finals mútuament excloents, la rellevància dels quals es va establir segons l'ajust a la temàtica i focus d'estudi, el nombre d'ocasions de repetició d'un codi entre participants, el grau de consens i la consistència interna entre tots dos grups focals. La validesa interpretativa es va establir per triangulació (consens entre tres investigadors experts en anàlisi temàtica) a la fase de codificació inicial i a la d'organització temàtica.

Consideracions ètiques.

El projecte va ser aprovat pel Comitè Ètic de la Unió Catalana d'Hospitals i va ser dut a terme considerant els principis ètics de la investigació mèdica que implica éssers humans, establerts a la Declaració de Hèlsinki 1975 (revisada a Tòquio, 2004). Els participants van rebre informació detallada oralment i per escrit en relació amb els objectius i el protocol de l'estudi. Els consentiments informats van ser signats a l'inici dels dos grups focals. Les dades es van fer servir només per als objectius de l'estudi. Només tres membres de l'equip de recerca (A, B i C) tenien accés a les dades. Es va explicar als participants que podien abandonar l'estudi en qualsevol moment. Es va considerar el Reglament General de Protecció de Dades (2016/679) i la Llei Orgànica Espanyola 3/2018 del 5 de desembre a la Protecció de Dades Personals i la Garantia als Drets Digitals, per assegurar la confidencialitat i el dret a l'accés, rectificació o cancel·lació de dades. També es va considerar la Regulació (UE) 2016/679 del Parlament Europea i del Consell de 27 d'abril de 2016 sobre la protecció de les persones físiques pel que fa al tractament de dades personals i la lliure circulació d'aquestes dades, i pel que es deroga la Directiva 95/46/CE (Reglament General de Protecció de Dades).

Resultats

La mostra de participants la van formar 16 dones i 4 homes amb un rang d'edat entre 26 i 52 anys. Quinze havien estat professionals del SAAE des de l'inici de la seva implementació. Altres dades sobre les característiques sociodemogràfiques de la mostra estan disponibles a publicacions prèvies (Mas-Expósito et al., 2022b).

Aquesta secció s'organitza en funció dels tres focus principals de l'estudi: facilitadors, barreres i propostes de futur. Es presenten els resultats en forma de taules amb una organització jeràrquica segons la seva rellevància (grau de consens, recurrència i consistència de resposta entre els dos grups focals) i codis segons temàtica. Per a les diferents àrees temàtiques identificades, només es concreten els descriptors més rellevants. És a dir, amb caràcter de consens o amb freqüències superiors a 3. En tots els casos hi ha consistència entre els dos grups.

Facilitadors.

Dels grups emergeixen dos grans conjunts de facilitadors corresponents a dues àrees temàtiques: 1) acomodació dels cercles de paraula al funcionament i els recursos previs del centre; i 2) beneficis del seu desplegament pràctic a l'aula i altres espais del centre educatiu. A la Taula 2 es detallen els principals temes que emergeixen de les apreciacions dels participants.

Taula 2.Facilitadors segons àrea temàtica

A. Acomodació dels cercles en la dinàmica del centre
A.1. Fan visible, legitimen i estructurin pràctiques anteriors iguals o similars.
A.2. Amplien, complementen i milloren el repertori d'eines per intervenir-hi.
A.3. Bona acollida (en general) d'alumnes i tutors/res.
A.4. Permeten l'acomodació mútua entre escola i tècnica.
B. Beneficis o impactes positius del seu desplegament pràctic
B.1. Serveixen com a "termòmetre" del grup i del claustre.
B.2. (Quan funcionen) permeten treballar la comunicació dialògica, inclusiva, igualitària i respectuosa.
B. 3. (Quan funcionen) creen trobades i reforcen els vincles de suport i de cura a l'aula.
B. 4. La implicació del tutor/a millora el funcionament del cercle.
B. 5. Faciliten l'accés a l'aula per treballar amb el grup i apropar-se al tutor/a.
B. 6. Particularment útils per a determinades situacions.

Alhora, cadascun dels facilitadors indicats a la Taula 2 es concreta en descriptors específics diferenciats que es resumeixen a la Taula 3.

Taula 3. Facilitadors: descriptors específics

Descripció facilitadors	C/F
A.1. Fan visible, legitimen i estructurin pràctiques anteriors iguals o similars.	
Posen nom a alguna cosa que ja es feia.	C
Fan visible, reconeixible i legítima una pràctica que ja existia.	C

Dona forma, estructura i lògica interna a dinàmiques que ja es feien abans.	C
Proporciona més seguretat per realitzar dinàmiques prèviament existents.	C
A.2. Amplien, complementen i milloren el repertori d'eines per a intervenir.	
És un recurs més entre altres possibles.	C
És un bon recurs metodològic i molt útil en el treball quotidià.	5
A.3. Bona acollida (en general) per part dels alumnes i tutor/es.	
Bona acollida, per part dels mestres, de la figura del referent que fa els cercles.	C
B. 1. Serveixen com a "termòmetre" del grup i del claustre.	
Permeten extreure informació útil dels grups per a seguir treballant després.	C
Permeten fer un diagnòstic i adquirir consciència de com funcionen els grups.	4
B. 2. (Quan funcionen) permeten treballar la comunicació dialògica, inclusiva, igualitària i respectuosa.	
Permeten donar veu a tots els alumnes en condicions d'igualtat.	4
Són útils per promoure l'escolta, el respecte, trencar dinàmiques de poder i conèixer millor a l'altre.	4
B. 4. La implicació del/la tutor/a millora el funcionament del cercle.	
La implicació del/la tutor/a genera més seguretat en el cercle.	C

C: consens; F: freqüència dels descriptors

Barreres.

Com en el cas dels facilitadors, distingim dues grans àrees temàtiques relatives a l'acomodació de la tècnica al centre i al seu desplegament pràctic. A la Taula 4 es resumeixen les barreres principals en funció d'aquestes dues àrees temàtiques, ordenades d'acord amb la seva rellevància (consens i freqüència).

Taula 4. Barreres segons àrea temàtica.

C. Acomodació dels cercles en la dinàmica del centre	
Percepció d'imposició.	
Generen sobre responsabilització i inseguretat.	
Obstacles temporals, espacials i institucionals.	
D. Obstacles o impactes negatius del seu desplegament pràctic	
Costa aplicar els cercles.	
Els cercles no sempre són convenients.	
A vegades els cercles no funcionen.	
Contradiccions en aplicar els cercles.	
Interferències del/la tutor/a.	

Alhora, cadascuna de les barreres indicades a la Taula 4 es concreta en descriptors específics diferenciats que es resumeixen a la Taula 5.

Taula 5. Barreres: descriptors específics

Barreres: descriptors específics	C/F
C1. Percepció d'imposició.	
Es viu com una imposició.	C
S'imposa sense previ avís.	C
S'està imposant de forma molt rígida.	C
S'imposa que el cercle ha de substituir les formes anteriors de "fer", en lloc de ser complementari.	C

Imposar va contra la lògica del sentit.	4
C2. Generen sobre responsabilització i inseguretat.	
Les persones formadores han de formar mentre s'estan formant.	4
No es pot fer formació en una cosa en el que un/a s'acaba de formar.	4
Els/les professionals no es veuen capacitats/des per a fer aquestes formacions.	3
C3. Obstacles temporals, espacials i institucionals.	
L'eficàcia dels cercles depèn de l'aposta seriosa dels d'"a dalt", si no el canvi no serà possible.	C
Desconeixença sobre les intencions de les autoritats locals: moda passatgera o model a llarg termini?	3
Es necessita que passi més temps per a valorar la utilitat.	3
D1. Costa aplicar els cercles.	
Costa aplicar els cercles de diàleg, sobretot a l'inici.	6
D2. Els cercles no sempre són convenients.	
Són incompatibles amb certes realitats "difícils" de l'aula (problemes d'atenció, per a estar quiets, molta angoixa).	C
D3. A vegades els cercles no funcionen.	
Si un/a no se sent amb confiança i creant un clima de seguretat.	5
Quan un/a se sent pressionat/da a aplicar-lo.	4
D4. Interferències del/la tutor/a.	
Resistència a modificar el previst per part del/la tutor/a per a fer el cercle.	2
Resistència d'alguns/es tutors/es a implicar-se en els cercles.	2
A vegades hi ha ingerències del/la tutor/a en el cercle, fent fora a algun nen/a.	1

C: consens; F: freqüència dels descriptors

Propostes de futur.

En línia amb les àrees temàtiques que organitzen els facilitadors i les barreres descrites, se sintetitzen en la Taula 6 les propostes de futur aportades pels participants en ordre de rellevància.

Taula 6. Propuestas según área temática

E. Acomodació dels cercles a la dinàmica del centre	
E. 1. Proposar, no imposar.	
E. 2. Acomodar els cercles al context de l'escola.	
E. 3. Planificar més, especialitzar, millorar i ampliar la formació en cercles.	
F. Propostes sobre el seu desplegament pràctic	
F.1. Aplicació més flexible i sensible, no rígida i tècnica.	
F.2. Promoure més la implicació del/a tutor/a.	

Cadascuna de les propostes indicades en la Taula 6 es concreta en descriptors específics diferenciats que es resumeixen a la Taula 7.

Taula 7. Propostes: descriptors específics.

E1. Proposar, no imposar.	
Poder elegir quan no fer el cercle.	C
Que siguin voluntaris per part de les escoles i instituts.	C
Poder elegir quan aplicar una altra tècnica.	5
E2. Acomodar els cercles al context de l'escola.	

Incorporar els cercles en el context d'altres tècniques i intervencions que es van fent, no com l'única tècnica.	C
E3. Planificar més, especialitzar, millorar i ampliar la formació en cercles	
La formació al claustre no l'ha de fer el o la professional, sinó formadors/es professionals internes o externes al centre.	7
És necessària una preparació prèvia de mestres/professorat i del grup.	3
Preparar millor significa donar a conèixer l'origen, desenvolupament, àmbits i el motiu de la tècnica.	3
F1. Aplicació més flexible i sensible, no rígida i tècnica.	
Que els cercles siguin menys rígids i més adaptables en la seva aplicació.	C
Fer-lo servir més com a l'inici i tancament d'altres dinàmiques que com a dinàmica única, sobretot en escoles d'alta complexitat.	C
Adaptar a la necessitat de crear confiança i a la sensibilitat del grup.	4
El/la mestre abans se n'ha d'apropriar i aplicar-los si té sentit.	3
F2. Promoure més la implicació del/la tutor/a.	
	C

C: consens; F: freqüència dels descriptors

Discussió

L'objectiu d'aquest treball és explorar les experiències dels professionals del SSAE, en relació amb la línia estratègica del servei al cap de dos anys de funcionament en 27 centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de Barcelona. Específicament, es pretén comprendre els facilitadors, les barreres associades a la implementació dels cercles de paraula i les propostes de futur que podrien ajudar a millorar-los.

Des de la perspectiva dels professionals, els cercles de paraula fan visible, legitimen i estructurin pràctiques anteriors i, alhora, amplien, complementen i milloren el repertori de recursos disponibles en els centres educatius. En general, són ben acollits per part dels professionals dels centres i l'alumnat, i serveixen per conèixer el funcionament del grup classe i el claustre de mestres, cosa que afavoreix un treball posterior. Això concordaria amb la visió del cercle com a "termòmetre" que permet conèixer les dinàmiques de poder establertes i com aquestes incideixen en com els participants escolten i són escoltats (Parker y Bickmore, 2020) així com els seus valors i creences (Llewellyn i Parker, 2018). Els cercles de paraula permeten treballar la comunicació dialògica, inclusiva, igualitària i respectuosa, cosa que sembla satisfer la necessitat dels centres d'abordar les pràctiques educatives des d'una perspectiva inclusiva i democràtica (Sanahuja et al., 2020). En concret, afavoreixen el coneixement de l'altre, són útils per al treball de competències socioemocionals i valors, i permeten l'abordatge de les dinàmiques grupals de poder. Aquests resultats concorden amb l'evidència disponible respecte la utilitat dels cercles de paraula (Boyes-Watson, 2005; Hopkins, 2017; Pranis, 2014). Igualment, cal assenyalar que la implementació dels cercles de paraula en el nostre estudi s'ha d'entendre des d'un marc sistèmic, que implica tot el centre educatiu, tal com és la implementació de l'ERG de Hopkins (2017) des del SSAE. Més enllà de la implementació de metodologia restaurativa específica, i

de la necessitat d'un canvi de mentalitat personal i institucional, aquest enfocament posa èmfasi també en el treball de les competències socioemocionals i valors.

Una bona implementació dels cercles de paraula sembla estar relacionada amb la participació dels tutors, ja que la seva participació sembla generar més seguretat i confiança. D'aquí es desprèn la necessitat d'implementar estratègies que augmentin el seu recolzament i implicació. Una estratègia que s'ha mostrat bastant útil és la d'adaptar les pràctiques restauratives a les accions de desenvolupament professional, el currículum escolar, el temps disponible i les normes disciplinàries (Evans i Vaandering, 2016; Russell i Crocker, 2016; Vaandering, 2014).

Una de les principals barreres per a la implementació dels cercles de paraula es que són percebuts com una imposició rígida i no complementària. Els cercles de paraula van ser elegits com a estratègia del SSAE, tenint en compte la seva efectivitat (Parker y Bickmore 2020), per a homogeneïtzar la intervenció professional i facilitar la seva implementació i avaluació. En aquest sentit, es reclama una major flexibilitat en l'àmbit metodològic, cosa que podria ajudar a implementar els cercles de paraula i satisfer les necessitats del grup. Cal assenyalar que no hi ha una única manera d'implementar els cercles. Els professionals dels centres educatius els han d'incorporar segons el seu criteri i amb la finalitat de satisfer les necessitats del grup (Veloria i Boyes-Watson, 2014) i des del foment de la creativitat (Boyes-Watson i Pranis, 2010). Els enfocaments restauratius ofereixen flexibilitat i opcions per a la millora educativa, particularment en centres educatius d'especial vulnerabilitat com en els que s'està desenvolupant el SSAE (Chapman i Harris, 2004). Una altra de les barreres percebudes per part dels professionals van ser els sentiments de sobre responsabilització i inseguretat, respecte a la seva suficient capacitat per a dur a terme els cercles de paraula. D'aquesta manera, es destaca la necessitat que la implementació dels cercles de paraula encaixi amb els objectius de les direccions dels centres i amb els de les administracions locals. Això concorda amb l'evidència disponible que assenyala com a barreres d'implementació dels cercles de paraula la necessitat de formació i de suport institucional (Veloria i Boyes-Watson, 2014). D'especial importància és alinear la filosofia i els valors del centre, amb les altres intervencions en funcionament en el mateix, i amb les intervencions del SSAE (Mas-Expósito et al., 2021).

Els cercles de paraula es poden associar, a més a més, a algunes barreres pel que fa a la seva aplicació, conveniència i funcionament. Destaca, així, la dificultat d'aplicar els cercles de paraula a l'inici de la seva posada en marxa i quan l'alumnat té un baix desenvolupament de competències socioemocionals. La implementació dels cercles es descriu com un procés gradual que requereix temps (Veloria i Boyes-Watson, 2014) i unes competències de l'alumnat com, per exemple, l'escolta atenta i activa, i la comunicació interpersonal, des d'una perspectiva no basada en el judici (Parker i Bickmore, 2020).

A partir de l'anàlisi dels resultats, s'aprecia que poden existir contradiccions entre alguns dels facilitadors i les barreres descrites. Aquestes contradiccions es recolzen en

l'existència de dilemes inherents als cercles de paraula, en la seva aplicació als múltiples contextos que els possibiliten, i, a la vegada, els condicionen. Futurs estudis podrien centrar-se en l'anàlisi d'aquestes contradiccions tenint en compte com el factor temps podria incidir en aquestes. Els cercles afavoreixen el desenvolupament de competències intra i interpersonal i, en conseqüència, promouen la salut mental entesa com un estat de benestar en el qual la persona desenvolupa les seves competències i és capaç de fer front a l'estrès del dia a dia, treballar de forma eficient i formar part de la comunitat (World Health Organization, 2018). En aquest sentit, el SSAE sembla estar afavorint un bon funcionament de la salut mental d'una comunitat educativa amb especial vulnerabilitat en l'àmbit socioeconòmic.

En resum, aquest estudi permet avançar en el coneixement dels cercles de paraula i de la seva aplicació en el context escolar, de la seva utilitat i dels factors que incideixen en la seva implementació. Aquest coneixement és molt important per a poder redissenar, adaptar i millorar la línia estratègica del SSAE i el mateix servei.

Referències bibliogràfiques

- Albertí, M. (2016). *Cap a una escola justa. La incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar* (Tesi doctoral). Universidad Ramon LLull. <http://hdl.handle.net/10803/362361>
- Albertí, M., y Zabala, O. (2018). L'enfocament restauratiu global. De la teoria a la pràctica. Desplegament pilot a l'Institut Salvador Seguí. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 49, 91-11. Recuperado de <https://raco.cat/index.php/AmbitsAAF/article/view/366276>
- Antaki, C., y Widdicombe, S. (1998). *Identities in talk*. London: SAGE Publications Ltd.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE Publications Ltd.
- Boyes-Watson, C. (2005). Seeds of change: using peacemaking circles to build a village for every child. *Child Welfare*, 84(2), 191-208.
- Boyes-Watson, C., y Pranis, K. (2010). *Heart of hope: a guide for using peacemaking circles to develop emotional literacy, promote healing and build healthy relationships*. St. Paul: Living Justice Press.
- Braun, V., y Clarke, V. (2006). Using the mastic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101. <http://dx.doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castillo, C., Lara, M.J. y Abad, J.V. (2018). Las prácticas restaurativas en el IES Miguel Catalán. *Convives 21. Prácticas restaurativas y convivencia*, 33-35.
- Chapman, C., y Harris, A. (2004). Improving schools in difficult and challenging contexts: strategies for improvement. *Educational Research*, 46(3), 219-228. <https://doi.org/10.1080/0013188042000277296>

- Evans, K., y Vaandering, D. (2016). *The little book of restorative justice in education: Fostering responsibility, healing, and hope in schools*. New York: Sky horse.
- Flick, U. (2005). *An introduction to qualitative research in psychology*. Los Angeles: SAGE Publications Ltd.
- González, T., Sattler, H., y Buth, A. J. (2019). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 207-220. <https://doi.org/10.1002/crq.21236>
- Gorostiza, G., Comas, M., Escoin, J., Vera, A., González Tavorai, Y., Esclapés, E., Cugat, M., y Albertí, M. (2019). Ocuparse del bienestar de la infancia. Una prioridad de los equipos del Plan de barrios en los centros educativos de la ciudad de Barcelona. *Àmbits de Psicopedagogia i Orientació*, 50 (3), 156-172. <https://doi.org/10.32093/ambits.v0i50.1227>
- Guest, G., Namey, E., y McKenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Non probability Sample Sizes. *Field Methods*, 29 (1), 3-22. <https://doi.org/10.1177/1525822X16639015>
- Hopkins, B. (2017). *Temps de cercle i reunions en cercle. Manual pràctic*. Palma, Mallorca: Conselleria d'Educació i Universitat, Direcció General Innovació i Comunitat Educativa. Institut per la Convivència i l'Èxit Escolar.
- Hopkins, B. (2017b). Restorative Classroom Practices. Restorative approaches in your day-to-day work. Berkshire: Transforming Conflict and National Centre for Restorative Justice in Youth Settings.
- Llewellyn, K.R., y Parker, C. (2018). Asking the “who”: a restorative purpose for education based on relational pedagogy and conflict dialogue. *The International Journal of Restorative Justice*, 1(3), 399-412. <https://doi.org/10.5553/IJRJ/258908912018001003005>
- Leung, F. H., y Savithiri, R. (2009). Spotlight on focus groups. *Canadian Family Physician*, 55(2), 218-219.
- Mansfield, K. C., Fowler, B., y Rainbolt, S. (2018). The potential of restorative practices to ameliorate discipline gaps: The story of one high school's leadership team. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 303-323. <https://doi.org/10.1177/0013161X17751178>
- Mas-Expósito, L., Amador-Campos, J.A., Triay M. i Lalucat-Jo Ll. (2020). Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona. *Educació Social*, 76 (Secció Intercanvi). Recuperat de <https://www.raco.cat/index.php/EducacioSocial>
- Mas-Expósito, L., Triay, M., Albertí, M., Amador-Campos, J.A., y Lalucat-Jo, L. (2021). Fem cercles, cuidem les relacions evaluación del impacto de la formación sobre el enfoque restaurativo global dirigida a equipos educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona. *Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación*, 55, 85-98. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi55.5031>

- Mas-Expósito, L., Krieger, V., Amador-Campos, J.A., Casañas, R., Albertí, M., Lalucat-Jo, L. (2022a). Implementation of Whole School Restorative Approaches to Promote Positive Youth Development: Review of Relevant Literature and Practice Guidelines. *Education Sciences*, 12, 187. <https://doi.org/10.3390/educsci12030187>
- Mas-Expósito, L., Canet, O., Casañas, R., Amador-Campos, J.A., Triay, M., y Lalucat-Jo. (2022b). El Servicio de Atención y Apoyo Emocional en los centros educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona: experiencias de una nueva cultura escolar. *Revista de Psicopatología y Salud Mental del Niño y del Adolescente*, 39. (Aceptado para publicación).
- Mayworm, A. M., Sharkey, J. D., Hunnicutt, K. L., y Schiedel, K. C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 385-412. <https://doi.org/10.1080/10474412.2016.1196364>
- Otero, L. (2018). Las prácticas restaurativas en el IES Neira Vilas. *Convives 21. Prácticas restaurativas y convivencia*, 27-32.
- Parker, C., y Bickmore, K. (2020). Classroom peace circles: Teachers' professional learning and implementation of restorative dialogue. *Teaching and Teacher Education*, 95, 103129. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2020.103129>
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una Experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27), 83-99.
- Pomar, M., y Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educación y Cultura*, 24, 213-224. Recuperado de: <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/196688/Pr%c3%a1cticas.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Pranis, K. (2014). *The little book of circle processes: A new/old approach to peacemaking*. Intercourse: GoodBooks.
- Reimer, K.E. (2019). Relationships of control and relationships of engagement: How educator intentions intersect with student experiences of restorative justice. *Journal of Peace Education*, 16(1), 49-77. <https://doi.org/10.1080/17400201.2018.1472070>
- Russell, S., y Crocker, D. (2016). The institutionalization of restorative justice in schools: A critical sense making account. *Restorative Justice*, 4(2), 195-213. <https://doi.org/10.1080/20504721.2016.1197524>
- Sanahuja A., Moliner O., y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research*, 62(1), 111-127. <https://doi.org/10.1080/00131881.2020.1716631>
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. and Rook, D. W. (2015). *Focus groups: Theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE Publications Ltd.

- Vaandering, D. (2014). Relational restorative justice pedagogy in educator professional development. *Curriculum Inquiry*, 44(4), 508-530.
<https://doi.org/10.1111/curi.12057>
- Vila, R. (2018). Prácticas restaurativas: un proyecto para la comunidad educativa. Formación en el centro. *Convives*, 21, 17-21.
- Veloria, C. y Boyes-Watson, C. (2014). Learning in circles: the power of a humanizing dialogic practice. *Journal of Pedagogy, Pluralism, and Practice*, 6(1), 67-84.
 Disponible en: <https://digitalcommons.lesley.edu/jppp/vol6/iss1/7>
- Willig, C. (2009). *Qualitative research in Psychology*. New York: McGraw-Hill.
- World Health Organization. (2004). *Promoting mental health: concepts, emerging evidence, practice (Summary Report)*. Geneva: World Health Organization.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice. A Bestselling Book by One of the Founders of the Movement*. Intercourse: GoodBooks.

Correspondència amb els autors: *Laia Mas-Expósito*. E-mail: laia.mas@chmcorts.com; *Juan Antonio Amador Campos*. E-mail: jamador@ub.edu; *Andrés di MassoTarditi*. E-mail: adimasso@ub.edu; *Rocío Casañas Sánchez*. E-mail: rocio.casanas@chmcorts.com; *Lluís Lalucat-Jo*. E-mail: lluis.lalucat@chmcorts.com