

# Valoración de la experiencia de la implementación de los círculos de palabra en los centros educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona

**Laia Mas-Expósito**

Departamento de Investigación (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

**Juan Antonio Amador Campos**

Departamento de Psicología Clínica y Psicobiología, Facultad de Psicología.

Institut de Neurociències (Universidad de Barcelona)

**Andrés di Masso Tarditi**

Departamento de Psicología Social, Facultad de Psicología (Universidad de Barcelona)

**Rocío Casañas Sánchez**

Departamento de Investigación (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

**Lluís Lalucat-Jo**

Dirección Médica (Associació Centre d'Higiene Mental Les Corts)

**Recibido:** 28.03.22 – **Aceptado:** 16.06.22

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

## Resumen

### Valoración de la experiencia de la implementación de los círculos de palabra en los centros educativos del Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona

El Servicio de Atención y Apoyo Emocional (SAAE) de los centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona sirve para promover un clima escolar positivo y habilidades socioemocionales. El objetivo de este artículo es explorar la experiencia de sus profesionales en relación a la implementación de una línea estratégica del servicio, los círculos de palabra. En concreto, se explora su utilidad, los facilitadores y barreras que han incidido en su implementación y las propuestas de futuro que podrían ayudar a mejorarlos. Se realiza un estudio descriptivo cualitativo con dos grupos focales. Los resultados muestran la utilidad de los círculos de palabra en tanto que facilitan el conocimiento del otro, permiten el trabajo de competencias socioemocionales y de valores. De la valoración de los facilitadores y barreras se destaca la importancia de la participación de los tutores, de flexibilidad en la implementación, la capacitación necesaria para llevarlos a cabo, su encaje con los objetivos de las direcciones de los centros y de las administraciones locales, entre otros. Este trabajo permite avanzar en el conocimiento de los círculos de palabra y de su aplicación en el contexto escolar. Este conocimiento es importante para poder rediseñar, adaptar y mejorar la línea estratégica del SAAE y el propio servicio.

**Palabras clave:** Centro educativo, evaluación, prácticas restaurativas, círculos de palabra, relaciones interpersonales.

### 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

## Introducción

En el contexto educativo, los enfoques restaurativos se dirigen a la mejora del clima escolar, parten de principios básicos como la inclusión, restauración, reintegración y reparación del daño (Zehr, 2002), implican la reorientación de las relaciones interpersonales de toda la comunidad educativa (González et al., 2019; Reimer, 2019), y pueden adoptar múltiples formas y procesos. Los enfoques globales tratan de promover una cultura escolar inclusiva (Mansfield et al., 2018; Mayworm et al., 2016) que comprenda toda la comunidad educativa e implican el manejo positivo de las relaciones y de los conflictos (González et al., 2019; Reimer, 2019); mientras que los enfoques parciales se implementan para tratar conflictos específicos. El enfoque restaurativo global (ERG) incluye la metodología propia de los enfoques parciales y también metodología restaurativa proactiva como los círculos de palabra (Mas-Expósito et al., 2022a).

Los círculos de palabra son una reunión de un grupo de personas que se sientan en círculo. Los elementos esenciales son: a) persona facilitadora, que formula preguntas o temas sobre los que se hablará; y b) objeto de palabra, que sirve para establecer el turno de palabra y se va pasando alrededor del círculo. Hay diferentes tipos de círculos de palabra; por ejemplo: de entrada y salida de una actividad, círculos para trabajar temáticas concretas o círculos más estructurados como por ejemplo el tiempo de círculo (Hopkins, 2017). Los círculos de palabra sirven para cohesionar el grupo, promover la participación e implicación de todos y mejorar el clima de clase (Hopkins, 2017b). A la vez, promueven el conocimiento mutuo (Hopkins, 2017; Pranis, 2014), el sentimiento de pertenencia, el aprendizaje de valores y el académico (Pranis, 2014), la resolución de problemas, la creatividad, y el desarrollo de competencias sociales y emocionales (Boyes-Watson, 2005). La implementación integrada de los círculos de palabra en una

comunidad educativa se considera clave para el desarrollo social y emocional saludable de todos sus integrantes (Veloria y Boyes-Watson, 2014).

En nuestro contexto, existen experiencias sobre la implementación de enfoques o prácticas restaurativas en el contexto escolar (Castillo et al., 2018; Otero, 2018; Vila, 2018, entre otros). A pesar de que ha habido algunos esfuerzos para valorar su implementación (Pomar y Vecina, 2013), los análisis se han centrado en la evaluación de programas de formación para maestros sobre el ERG (Albertí, 2016; Mas-Expósito et al., 2021; Pomar, 2013). Albertí y Zabala (2018) evaluaron la implementación del ERG en educación secundaria. Sus resultados mostraron una disminución significativa de las medidas disciplinarias. Otra experiencia de evaluación del ERG es la que se ha llevado a cabo desde el Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona y, específicamente, desde el Servicio de Atención y Apoyo Emocional (SAAE). Los objetivos específicos del SAAE son: a) implementar un clima emocional positivo para la vida escolar y el aprendizaje; y b) desarrollar habilidades sociales y emocionales (Gorostiza et al., 2018; Mas-Expósito et al., 2020). La cartera de servicios de los profesionales es amplia y principalmente incluye un trabajo de apoyo a maestros y profesores en el área socioemocional (Mas-Expósito et al., 2020) que incluye los principios y elementos esenciales del ERG de Hopkins (2017). Los resultados generales de la implementación del SAAE a los dos años de funcionamiento muestran que este se ha asociado a la incorporación del aprendizaje socioemocional de manera transversal, partiendo de una mirada integral del alumnado. A destacar también el empoderamiento del alumnado en relación con las competencias socioemocionales, mejoras en la participación, la cohesión grupal y el clima escolar, la reducción de la conflictividad y la aproximación al conflicto desde una perspectiva preventiva (Mas-Expósito et al., 2020). Hay algunos trabajos que evalúan la implementación de ERG pero, a nuestro conocer, no se han llevado a cabo estudios sobre prácticas restaurativas específicas como los círculos de palabra. Nuestro estudio trata este tema explorando la experiencia de los profesionales del SAAE sobre la implementación de círculos de palabra a los dos años de funcionamiento del servicio en 27 centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona. Estos centros están situados en zonas especialmente desfavorecidas a nivel económico y social. El Plan de Barrios de Barcelona se desarrolla en dieciséis barrios repartidos en los ejes siguientes: Besòs, Muntanya Turons y Litoral. La distribución territorial de estos centros educativos incluye: una escuela en Horta-Guinardó, cuatro escuelas y tres institutos escuela en Nou Barris, tres escuelas, un instituto y un instituto escuela en Sant Andreu, ocho escuelas en Sant Martí y seis escuelas y un instituto en Sants-Montjuïc. El conjunto de centros educativos supone un total de 7.689 alumnos. Se trata de centros educativos de elevada complejidad. Es decir, centros educativos que incluyen una elevada proporción de alumnado desfavorecido a nivel social, generalmente ubicados en entornos sociales precarizados y que sufren las repercusiones de la segregación residencial con consecuencias de estigmatización social. Se identifican los facilitadores y las barreras encontradas, así como las líneas de trabajo futuro.

## Metodología

Se realizó un estudio descriptivo cualitativo con dos grupos focales. El uso de esta técnica para la evaluación y la planificación de servicios y programas se considera válida (Leung y Savithiri, 2009).

### Participantes.

Los dos grupos focales se llevaron a cabo en la ciudad de Barcelona en junio de 2019. Los criterios de inclusión fueron: a) Ser profesional del SAAE; y b) Consentir participar. En cada grupo focal participaron 10 profesionales que atendieron una sesión de dos horas que fue grabada en audio (Guest et al., 2017). Los participantes se asignaron a uno u otro grupo según criterios de homogeneidad y heterogeneidad. La homogeneidad se garantizó por la experiencia mínima de un año en el servicio que tenían todos los participantes, promoviendo una conversación fluida y rica de contenidos. La heterogeneidad se consiguió gracias a la multidisciplinariedad de los profesionales y la experiencia en centros educativos diferentes, permitiendo la diversidad de puntos de vista y opiniones (Barbour 2007; Stewart et al., 2015).

El contacto con los participantes se realizó a través de los coordinadores del servicio. Se envió a los profesionales información detallada del estudio por correo electrónico, así como la hoja de información del estudio y el consentimiento informado. Todos los profesionales aceptaron participar (n=20).

Los grupos focales se llevaron a cabo en la Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts. Fueron conducidos por una moderadora, experta en conducción de grupos y en métodos cualitativos, y una observadora, con conocimientos y experiencia en investigación sobre la promoción y la prevención de la salud mental en el campo de la educación.

Los grupos focales se llevaron a cabo con un guion semi-estructurado de preguntas abiertas (ver Tabla 1). Un primer borrador del guion fue elaborado por uno de los investigadores y, posteriormente, se presentó a dos de los investigadores, con conocimientos y experiencia en investigación cualitativa, para su revisión en una sesión de trabajo. Los desacuerdos entre investigadores se resolvieron por discusión hasta llegar a un consenso entre los tres investigadores. El guion se presentó después a los coordinadores del SAAE para su revisión. Al inicio de los dos grupos focales, el moderador repaso de forma oral el contenido de los consentimientos informados y, después, estos fueron firmados.

**Tabla 1.** Guion semi-estructurado de las preguntas abiertas de los grupos focales.

Número	Preguntas
1	¿Cómo ha sido la implementación de los círculos de palabra en los centros educativos en los que trabajáis?
2	¿Cómo habéis vivido la implementación de los círculos de palabra hasta el momento?

3	¿Cuáles son los principales facilitadores que os habéis encontrado en la implementación de los círculos de palabra en los centros educativos en los que trabajáis?
4	¿Cuáles han sido las principales barreras?
5	¿Cuáles serían las líneas de trabajo futuras en relación con los círculos de palabra?
6	¿Tenéis algún otro comentario que os gustaría hacer?

### **Análisis de datos.**

Los grupos focales fueron grabados en audio y transcritos literalmente. Todas las transcripciones fueron revisadas por un investigador (A) para asegurar su contenido y preparar la información para su análisis. El análisis de los datos se realizó desde un enfoque cualitativo interpretativo (Willig, 2009) con el propósito de elucidar, expandir y elaborar los significados que articulaban la experiencia de las personas participantes, en torno a los facilitadores, barreras y propuestas de futuro, en relación con los círculos de palabra. Se reescribieron e interpretaron sus marcos de sentido, buscando principios organizativos de los patrones de significación recurrentes y relevantes para las preguntas de investigación. Se utilizó el análisis temático para favorecer la interpretación de los datos, sin depender de un marco teórico previo que sobredeterminara deductivamente el análisis (Braun y Clarke, 2006). Se optó por un análisis descriptivo, inductivo-deductivo, experiencial y basado en la codificación semántica, es decir, en la elaboración de códigos que recogen aspectos literales observables en las enunciaciones (Antaki y Widdicombe, 1998). En una segunda fase del análisis, se extrajeron temas latentes transversales para visibilizar ejes estructurantes del análisis (Flick, 2005).

Se siguió un criterio de segmentación para obtener códigos finales mutuamente excluyentes, cuya relevancia se estableció según el ajuste al tópico y focos de estudio, el número de ocasiones de repetición de un código entre participantes, su grado de consenso y la consistencia interna entre los dos grupos focales. La validez interpretativa se estableció por triangulación (consenso entre tres investigadores expertos en análisis temático) en la fase de codificación inicial y en la de organización temática.

### **Consideraciones éticas.**

El proyecto fue aprobado por el Comité Ético de La Unió Catalana d'Hospitals y fue llevado a cabo considerando los principios éticos de la investigación médica que implica seres humanos, establecidos en la Declaración de Helsinki 1975 (revisada en Tokio, 2004). Los participantes recibieron información detallada de forma oral y por escrito sobre los objetivos y el protocolo del estudio. Los consentimientos informados fueron firmados al inicio de los dos grupos focales. Los datos se utilizaron solo para los objetivos del estudio. Únicamente tres miembros del equipo de investigación (A, B y C) tenían acceso a los datos. Se explicó a los participantes que podían abandonar el estudio en cualquier momento. Se consideró el Reglamento General de Protección de Datos

(2016/679) y la Ley Orgánica Española 3/2018 del 5 de diciembre en la Protección de Datos Personales y la Garantía a los Derechos Digitales, para asegurar la confidencialidad y el derecho al acceso, rectificación o cancelación de datos. También se consideró la Regulación (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo, de 27 de abril de 2016, sobre la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de dichos datos, y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos).

## Resultados

La muestra de participantes la formaron 16 mujeres y 4 hombres con un rango de edad entre 26 y 52 años. Quince de ellos habían sido profesionales del SAAE desde el inicio de su implementación. Otros datos sobre las características sociodemográficas de la muestra están disponibles en publicaciones previas (Mas-Expósito et al., 2022b).

Esta sección se organiza en función de los tres focos principales del estudio: facilitadores, barreras y propuestas de futuro. Se presentan los resultados en forma de tablas con una organización jerárquica, según su relevancia (grado, consenso, recurrencia y consistencia de respuesta entre los dos grupos focales) y códigos según temática. Para las diferentes áreas temáticas identificadas, se concretan solo los descriptores más relevantes. Es decir, con carácter de consenso o con frecuencias superiores a 3. En todos los casos hay consistencia entre los dos grupos.

### Facilitadores.

De los grupos emergen dos grandes conjuntos de facilitadores correspondientes a dos áreas temáticas: 1) acomodación de los círculos de palabra al funcionamiento y los recursos previos del centro; y 2) beneficios de su despliegue práctico en el aula y otros espacios del centro educativo. En la Tabla 2 se detallan los principales temas que emergen de las apreciaciones de los participantes.

**Tabla 2.** Facilitadores según área temática

<b>A. Acomodación de los círculos en la dinámica del centro</b>
A.1. Visibilizan, legitiman y estructuran prácticas anteriores, iguales o similares.
A.2. Amplían, complementan y mejoran el repertorio de herramientas para intervenir.
A.3. Buena acogida (en general) de alumnos/as y tutores/as.
A.4. Permiten la acomodación mutua entre escuela y técnica.
<b>B. Beneficios o impactos positivos de su despliegue práctico</b>
B.1. Sirven como “termómetro” del grupo y del claustro.
B.2. (Cuando funcionan) permiten trabajar la comunicación dialógica, inclusiva, igualitaria y respetuosa.
B. 3. (Cuando funcionan) crean encuentros y refuerzan los vínculos de apoyo y de cuidado en el aula.
B. 4. La implicación del/a tutor/a mejora el funcionamiento del círculo.

- B. 5. Facilitan el acceso al aula para trabajar con el grupo y acercarse al/la tutor/a.  
 B. 6. Particularmente útiles para determinadas situaciones.

A su vez, cada uno de los facilitadores indicados en la Tabla 2 se concreta en descriptores específicos diferenciados que se resumen en la Tabla 3.

**Tabla 3.** Facilitadores: descriptores específicos

Descripción facilitadores	C/F
<b>A.1. Visibilizan, legitiman y estructuran prácticas anteriores, iguales o similares.</b>	
Ponen nombre a algo que ya se hacía.	C
Visibiliza, hace reconocible y legitima una práctica que ya existía.	C
Da forma, estructura y lógica interna a dinámicas que ya se hacían antes.	C
Proporcionan más seguridad para realizar dinámicas previamente existentes.	C
<b>A.2. Amplían, complementan y mejoran el repertorio de herramientas para intervenir.</b>	
Es un recurso más entre otros posibles.	C
Es un buen recurso metodológico y muy útil en el trabajo cotidiano.	5
<b>A.3. Buena acogida (en general) por los alumnos/as y tutores/as.</b>	
Buena acogida, por parte de los maestros, de la figura del referente que hace los círculos.	C
<b>B. 1. Sirven como “termómetro” del grupo y del claustro.</b>	
Permiten extraer información útil de los grupos para seguir trabajando después.	C
Permiten hacer un diagnóstico y adquirir conciencia de cómo funcionan los grupos.	4
<b>B. 2. (Cuando funcionan) permiten trabajar la comunicación dialógica, inclusiva, igualitaria y respetuosa.</b>	
Permiten dar voz a todo el alumnado en condiciones de igualdad.	4
Son útiles para promover la escucha, el respeto, romper dinámicas de poder y conocer mejor al otro.	4
<b>B. 4. La implicación del/la tutor/a mejora el funcionamiento del círculo.</b>	
La implicación del/la tutor/a genera más seguridad en el círculo.	C

C: consenso; F: frecuencia de los descriptores

## Barreras.

Como en el caso de los facilitadores, distinguimos dos grandes áreas temáticas relativas a la acomodación de la técnica al centro y a su despliegue práctico. En la Tabla 4 se resumen las principales barreras en función de estas dos áreas temáticas, ordenadas de acuerdo con su relevancia (consenso y frecuencia).

**Tabla 4.** Barreras según área temática.

<b>C. Acomodación de los círculos en la dinámica del centro</b>
Percepción de imposición.
Generan sobre responsabilización e inseguridad.
Obstáculos temporales, espaciales e institucionales.
<b>D. Obstáculos o impactos negativos de su despliegue práctico</b>
Cuesta aplicar los círculos.
Los círculos no siempre son convenientes.
A veces los círculos no funcionan.

Contradicciones al aplicar los círculos.  
 Interferencias del/a tutor/a.

A su vez, cada una de las barreras indicadas en la Tabla 4 se concreta en descriptores específicos diferenciados que se resumen en la Tabla 5.

**Tabla 5.** Barreras: descriptores específicos

Barreras: descriptores específicos	C/F
<b>C1. Percepción de imposición.</b>	
Se vive como una imposición.	C
Se impone sin previo aviso.	C
Se está imponiendo de forma muy rígida.	C
Se impone que el círculo debe sustituir las formas anteriores de “hacer”, en lugar de ser complementario.	C
Imponer va contra la lógica del sentido.	4
<b>C2. Generan sobre responsabilización e inseguridad.</b>	
Quienes forman deben formar mientras se están formando.	4
No se puede formar en algo en lo que uno/a se acaba de formar.	4
Los/las profesionales no se ven capacitados/as para hacer estas formaciones.	3
<b>C3. Obstáculos temporales, espaciales e institucionales.</b>	
La eficacia de los círculos depende de la apuesta seria de los de “arriba”, si no el cambio no va a ser posible.	C
Incertidumbre sobre cuáles son las intenciones de las autoridades locales: ¿moda pasajera o modelo a largo plazo?	3
Se necesita que pase más tiempo para valorar la utilidad.	3
<b>D1. Cuesta aplicar los círculos.</b>	
Cuesta aplicar el círculo de diálogo, sobre todo al inicio.	6
<b>D2. Los círculos no siempre son convenientes.</b>	
Son incompatibles con ciertas realidades “difíciles” del aula (problemas de atención, para estar quietos, mucha angustia).	C
<b>D3. A veces los círculos no funcionan.</b>	
Si uno/a no se siente con confianza y creando un clima de seguridad.	5
Cuando uno/a se siente presionado/a a aplicarlo.	4
<b>D4 Interferencias del/la tutor/a.</b>	
Resistencia a modificar lo previsto por parte del/a tutor/a para hacer el círculo.	2
Resistencia de algunos tutores/as a implicarse en los círculos.	2
A veces hay injerencias del/la tutor/a en el círculo, echando a algún niño/a.	1

C: consenso; F: frecuencia de los descriptores

### Propuestas de futuro.

En línea con las áreas temáticas que organizan los facilitadores y las barreras descritos, se sintetizan en la Tabla 6 las propuestas de futuro aportadas por los/as participantes en orden de relevancia.

**Tabla 6.** Propuestas según área temática

<b>E. Acomodación de los círculos a la dinámica del centro</b>
E. 1. Proponer, no imponer.
E. 2. Acomodar los círculos al contexto de la escuela.

E. 3. Planificar más, especializar, mejorar y ampliar la formación en círculos

F. Propuestas sobre su despliegue práctico

F.1. Aplicación más flexible y sensible, no rígida y técnica.

F.2. Promover más la implicación del/a tutor/a.

Cada una de las propuestas indicadas en la Tabla 6 se concreta en descriptores específicos diferenciados que se resumen en la Tabla 7.

**Tabla 7.** Propuestas: descriptores específicos.

<b>E1. Proponer, no imponer.</b>	
Poder elegir cuándo no hacer el círculo.	C
Que sean voluntarios por parte de escuelas e institutos.	C
Poder elegir cuándo aplicar otra técnica.	5
<b>E2. Acomodar los círculos al contexto de la escuela.</b>	
Incorporar los círculos en el contexto de otras técnicas e intervenciones que se vienen haciendo, no como la única técnica.	C
<b>E3. Planificar más, especializar, mejorar y ampliar la formación en círculos</b>	
La formación al claustro no la debe hacer el o la profesional, sino formadores/as profesionales internas o externas al centro.	7
Es necesaria una preparación previa de profesores/as y del grupo.	3
Preparar mejor significa dar a conocer el origen, desarrollo, ámbitos y el porqué de la técnica.	3
<b>F1. Aplicación más flexible y sensible, no rígida y técnica.</b>	
Que los círculos sean menos rígidos y más adaptables en su aplicación.	C
Usar más como inicio y cierre de otras dinámicas que como dinámica única, sobre todo en escuelas de alta complejidad.	C
Adaptar a la necesidad de crear confianza y a la sensibilidad del grupo.	4
El/la maestro/a debe antes apropiárselos y aplicarlos si tiene sentido.	3
<b>F2. Promover más la implicación del/la tutor/a.</b>	
	C

C: consenso; F: frecuencia de los descriptores

## Discusión

El objetivo de este trabajo es explorar las experiencias de los profesionales del SAAE, en relación con la línea estratégica del servicio a los dos años de funcionamiento en 27 centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de Barcelona. Específicamente, se pretende comprender los facilitadores y las barreras asociadas a la implementación de los círculos de palabra, y las propuestas de futuro que podrían ayudar a mejorarlos.

Desde la perspectiva de los profesionales, los círculos de palabra visibilizan, legitiman y estructuran prácticas anteriores y, a su vez, amplían, complementan y mejoran el repertorio de herramientas disponibles en los centros educativos. En general, son bien acogidos por los profesionales de los centros y el alumnado, y sirven para conocer el funcionamiento del grupo clase y el claustro de maestros, lo que favorece un trabajo posterior. Esto concordaría con la visión del círculo como “termómetro” que

permite conocer las dinámicas de poder establecidas y como estas inciden en cómo los participantes escuchan y son escuchados (Parker y Bickmore, 2020) así como sus valores y creencias (Llewellyn y Parker, 2018). Los círculos de palabra permiten trabajar la comunicación dialógica, inclusiva, igualitaria y respetuosa, lo que parece satisfacer la necesidad de los centros de abordar las prácticas educativas desde una perspectiva inclusiva y democrática (Sanahuja et al., 2020). En concreto, favorecen el conocimiento del otro, son útiles para el trabajo de competencias socioemocionales y valores, y permiten el abordaje de las dinámicas grupales de poder. Estos resultados concuerdan con la evidencia disponible respecto a la utilidad de los círculos de palabra (Boyes-Watson, 2005; Hopkins, 2017; Pranis, 2014). Igualmente, cabe señalar que la implementación de los círculos de palabra en nuestro estudio se debe entender desde un marco sistémico, que implica a todo el centro educativo, como lo es la implementación del ERG de Hopkins (2017) desde el SAAE. Más allá de la implementación de metodología restaurativa específica, y de la necesidad de un cambio de mentalidad personal e institucional, este enfoque hace énfasis también en el trabajo de las competencias socioemocionales y valores.

Una buena implementación de los círculos de palabra parece estar relacionada con la participación de los tutores, ya que su participación parece generar más seguridad y confianza. De esto se desprende la necesidad de implementar estrategias que aumenten su apoyo e implicación de los tutores. Una estrategia que se ha revelado bastante útil es el adaptar las prácticas restaurativas a las acciones de desarrollo profesional, el currículum escolar, el tiempo disponible y las normas disciplinarias (Evans y Vaandering, 2016; Russell y Crocker, 2016; Vaandering, 2014).

Una de las principales barreras para la implementación de los círculos de palabra es que son percibidos como una imposición rígida y no complementaria. Los círculos de palabra fueron elegidos como estrategia del SAAE, teniendo en cuenta su efectividad (Parker y Bickmore 2020), para homogeneizar la intervención profesional y facilitar su implementación y evaluación. En este sentido, se reclama una mayor flexibilidad a nivel metodológico, lo que podría ayudar a implementar círculos de palabra y satisfacer las necesidades del grupo. Cabe señalar que no hay una única manera de implementar los círculos. Los profesionales de los centros educativos deben incorporarlos según su criterio y con la finalidad de satisfacer las necesidades del grupo (Veloria y Boyes-Watson, 2014) y desde el fomento de la creatividad (Boyes-Watson y Pranis, 2010). Los enfoques restaurativos ofrecen flexibilidad y opciones para la mejora educativa, particularmente en centros educativos de especial vulnerabilidad como en los que se están desarrollando el SAAE (Chapman y Harris, 2004). Otra de las barreras percibidas por los profesionales fueron los sentimientos de sobre-responsabilización e inseguridad, respecto a su suficiente capacitación para llevar a cabo círculos de palabra. Así mismo, se destaca la necesidad de que la implementación de los círculos de palabra encaje con los objetivos de las direcciones de los centros y con los de las administraciones locales. Esto concuerda con la evidencia disponible que señala como barreras de

implementación de los círculos de palabra la necesidad de formación y de apoyo institucional (Veloria y Boyes-Watson, 2014). De especial importancia es alinear la filosofía y los valores del centro, con el resto de intervenciones en funcionamiento en el mismo, y con las intervenciones del SAAE (Mas-Expósito et al., 2021).

Los círculos de palabra se pueden asociar, además, a algunas barreras en cuanto a su aplicación, conveniencia y funcionamiento. Se destaca, así, la dificultad de aplicar los círculos de palabra al inicio de su puesta en marcha y cuando el alumnado tiene un bajo desarrollo de competencias socioemocionales. La implementación de los círculos se describe como un proceso gradual que requiere tiempo (Veloria y Boyes-Watson, 2014) y unas competencias del alumnado como, por ejemplo, la escucha atenta y activa, y la comunicación interpersonal, desde una perspectiva no basada en el juicio (Parker y Bickmore, 2020).

A partir del análisis de los resultados, se advierte que pueden existir contradicciones entre algunos de los facilitadores y las barreras descritas. Estas contradicciones se apoyan en la existencia de dilemas inherentes a los círculos de palabra, en su aplicación a los múltiples contextos que los posibilitan, y, a la vez, los condicionan. Futuros estudios podrían centrarse en el análisis de tales contradicciones teniendo en cuenta como el factor tiempo podría incidir en las mismas. Los círculos favorecen el desarrollo de competencias intra e interpersonales y, en consecuencia, promueven la salud mental entendida como un estado de bienestar en el que la persona desarrolla sus competencias y es capaz de lidiar con el estrés del día a día, trabajar de forma eficiente y formar parte de la comunidad (World Health Organization, 2018). En este sentido, el SAAE parece estar favoreciendo un buen funcionamiento de la salud mental de una comunidad educativa con especial vulnerabilidad a nivel socioeconómico.

En resumen, este estudio permite avanzar en el conocimiento de los círculos de palabra y de su aplicación en el contexto escolar, de su utilidad y de los factores que inciden en su implementación. Este conocimiento es muy importante para poder rediseñar, adaptar y mejorar la línea estratégica del SAAE y el propio servicio.

## Referencias bibliográficas

- Albertí, M. (2016). *Cap a una escola justa. La incorporació de la justícia restaurativa en l'àmbit escolar* (Tesi doctoral). Universitat 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 thematic 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: Skyhorse.
- 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 Tavirai, 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.

- <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: Good Books.
- 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 sensemaking 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.

**Correspondencia con los autores:** *Laia Mas-Expósito*. E-mail: [laia.mas@chmcorts.com](mailto:laia.mas@chmcorts.com); *Juan Antonio Amador Campos*. E-mail: [jamador@ub.edu](mailto:jamador@ub.edu); *Andrés di MassoTarditi*. E-mail: [adimasso@ub.edu](mailto:adimasso@ub.edu); *Rocío Casañas Sánchez*. E-mail: [rocio.casanas@chmcorts.com](mailto:rocio.casanas@chmcorts.com); *Lluís Lalucat-Jo*. E-mail: [lluis.lalucat@chmcorts.com](mailto:lluis.lalucat@chmcorts.com)