

UNIVERSIDAD DE BURGOS

FACULTAD DE EDUCACIÓN



**MÁSTER UNIVERSITARIO ONLINE EN
EDUCACIÓN Y SOCIEDAD INCLUSIVAS**

Trabajo Fin de Máster

**“DISEÑO DE UNA PROPUESTA RESTAURATIVA
CON ENFOQUE INCLUSIVO PARA LA
ESCUELA RURAL DE CASTILLA Y LEÓN”**

CURSO 2025-2026

Alumno/a: Natalia Orive Manso

Director/es: Rosa María Santamaría

Conde José Luis Cuesta Gómez

ÍNDICE

| | |
|---|-----------|
| RESUMEN / PALABAS CLAVE. | 2 |
| 1.INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN | 4 |
| 2.OBJETIVOS. | 5 |
| 3. MARCO TEÓRICO. | 6 |
| 3.1. LA ESCUELA RURAL. | 6 |
| 3.1.1. Conceptualización de la escuela rural | 6 |
| 3.1.2. Evolución y desarrollo de la escuela rural | 8 |
| 3.1.3. Características organizativas de la escuela rural. | 10 |
| 3.2. MARCO NORMATIVO Y FORMATIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR..... | 12 |
| 3.2.1. Normativa estatal y autonómica. | 12 |
| 3.2.2. Documentos institucionales del centro..... | 15 |
| 3.2.3. Formación y recursos. | 17 |
| 3.3. PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO | 19 |
| 3.3.1 Origen y fundamentos. | 19 |
| 3.3.2 Niveles y tipos de prácticas restaurativas..... | 21 |
| 3.3.3 Los círculos de diálogo en Educación Primaria. | 24 |
| 4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN. | 27 |
| 4.1. CONTEXTUALIZACIÓN. | 27 |
| 4.2. OBJETIVOS. | 29 |
| 4.3. TEMPORALIZACIÓN..... | 30 |
| 4.4. ACTUACIONES. | 31 |
| 4.5. EVALUACIÓN..... | 42 |
| 5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA | 43 |
| 6. REFERENCIAS | 45 |
| ANEXOS | 49 |

ÍNDICE DE TABLAS

| | |
|--|----|
| Tabla 1. Colegios rurales agrupados en Castilla y León..... | 10 |
| Tabla 2. Modalidades organizativas de la escuela rural..... | 12 |
| Tabla 3. Cronograma de implementación de la propuesta..... | 30 |

ÍNDICE DE FIGURAS

| | |
|--|----|
| Figura 1. Distribución territorial de los centros educativos de Castilla y León. | 8 |
| Figura 2. Articulación del plan de convivencia. | 16 |
| Figura 3. Niveles de intervención restaurativa | 22 |
| Figura 4. Espectro de prácticas restaurativas | 22 |
| Figura 5. Estructura del círculo de diálogo | 26 |
| Figura 6. Análisis DAFO del contexto de los CRAS en relación con la inclusión educativa . | 28 |

RESUMEN / PALABAS CLAVE.

El presente Trabajo Fin de Máster (TFM) aborda la necesidad de avanzar hacia una educación inclusiva mediante una propuesta que favorezca la participación, la convivencia y el sentimiento de pertenencia del alumnado. En este marco, las prácticas restaurativas adquieren relevancia al promover el diálogo, la responsabilidad compartida y las relaciones positivas en la comunidad educativa. Este trabajo presenta una propuesta de intervención basada en círculos de diálogo dirigida al alumnado de Educación Primaria en la escuela rural de Castilla y León. Para ello, se realiza una revisión bibliográfica sobre la escuela rural, el marco de convivencia escolar y los fundamentos de las prácticas restaurativas.

Posteriormente, se diseña una propuesta estructurada en cinco líneas de actuación orientadas al sentimiento de pertenencia, la valoración de la diversidad, la participación equitativa, el lenguaje inclusivo y la gestión dialogada de conflictos, incorporando recursos para facilitar su aplicación, adaptación y continuidad futura. Se ofrece así una propuesta contextualizada que pone en valor el potencial de la escuela rural para impulsar prácticas educativas más inclusivas.

Palabras clave: educación inclusiva, prácticas restaurativas, círculos de diálogo, escuela rural.

ABSTRACT

This Master's Thesis focuses on the need to move towards a more inclusive education through proposals that encourage students' participation, positive coexistence and sense of belonging. In this context, restorative practices are important because they promote dialogue, shared responsibility and positive relationships within the educational community. This thesis presents an intervention proposal based on dialogue circles for Primary Education students in rural schools in Castilla y León. For this purpose, a literature review was carried out on rural schools, school coexistence and the foundations of restorative practices.

After that, a proposal structured in five lines of action is designed. These focus on sense of belonging, appreciation of diversity, equal participation, inclusive language and dialogic conflict management. It also includes resources to support its implementation, adaptation and future continuity. The result is a practical and contextualised proposal that highlights the potential of rural schools to promote more inclusive educational practices.

Keywords: inclusive education, restorative practices, dialogue circles, rural school.

1. INTRODUCCIÓN / JUSTIFICACIÓN

Hoy en día hablar de educación supone, necesariamente, hablar también de inclusión, convivencia y participación. Los centros educativos del presente no pueden limitarse a transmitir contenidos, sino que han de garantizar que todo el alumnado encuentre oportunidades reales para aprender, sentirse parte del grupo y desarrollarse plenamente dentro de una comunidad educativa que reconoce y valora la diversidad.

El presente Trabajo Fin de Máster tiene como propósito fundamental el diseño de una propuesta restaurativa con enfoque inclusivo dirigida a la escuela rural de Castilla y León. Para ello, en primer lugar, se desarrolla una revisión bibliográfica orientada a fundamentar los principales aspectos del trabajo: las prácticas restaurativas, el valor pedagógico de los círculos de diálogo, el marco normativo de la convivencia inclusiva y, las particularidades del contexto educativo rural. Posteriormente, se presenta una propuesta de intervención restaurativa contextualizada, diseñada para favorecer la inclusión en un Colegio Rural Agrupado de dicha comunidad. Finalmente, el trabajo recoge la evaluación planteada, las conclusiones y limitaciones derivadas del proceso y las posibles líneas de mejora.

Reflexionar sobre educación implica ir más allá de la mera transmisión de contenidos. En este sentido, Delors (1996) señaló que aprender supone desarrollar cuatro dimensiones fundamentales: aprender a conocer, aprender a hacer, aprender a ser y aprender a convivir. Este último pilar adquiere hoy una relevancia incuestionable en una escuela que ha de responder a la diversidad, promover relaciones respetuosas y garantizar la participación de todo el alumnado. Desde esta mirada, educar supone acompañar en la construcción de vínculos, identidad y comunidad.

Sin embargo, avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva continúa siendo un reto presente en muchos centros educativos. Con frecuencia, la inclusión queda reducida al plano normativo o discursivo si no se acompaña de prácticas concretas que la hagan visible en la vida cotidiana del aula. No es suficiente con compartir espacios, sino que resulta necesario generar contextos donde cada alumno y alumna pueda sentirse reconocido, escuchado, valorado y parte activa del grupo. Por ello, la convivencia, el sentido de pertenencia y la participación equitativa son elementos esenciales de cualquier propuesta educativa inclusiva.

Es precisamente en este marco donde las prácticas restaurativas adquieren gran sentido. Más allá de entenderse como un conjunto de estrategias aisladas, constituyen una forma de considerar las relaciones y la vida escolar desde el diálogo, la responsabilidad compartida y el cuidado mutuo. En palabras de Schmitz (2018), su finalidad se orienta a crear espacios seguros

para conversaciones auténticas que fortalezcan los vínculos y construyan comunidades conectadas. Del mismo modo, autores como Boqué (2020) destacan su valor para promover comunidad, pertenencia e inclusión, dimensiones que son la piedra angular de la escuela inclusiva.

Estas ideas cobran una relevancia singular en la escuela rural, un contexto educativo con identidad propia y con un importante peso dentro del sistema educativo de Castilla y León. La presencia de centros situados en entornos rurales es una realidad especialmente significativa en dicha comunidad autónoma, lo que refuerza la necesidad de generar propuestas pedagógicas ajustadas a sus características y oportunidades. Desde mi propia experiencia docente en este contexto, surge también la inquietud de profundizar en cómo seguir fortaleciendo respuestas inclusivas vinculadas a su realidad. La cercanía entre escuela y comunidad, el conocimiento más directo del alumnado y las relaciones próximas que suelen generarse se convierten en fortalezas para impulsar prácticas restaurativas. Al mismo tiempo, precisamente por tratarse de entornos reducidos y altamente relacionales, es necesario cuidar la convivencia, la participación y el sentimiento de pertenencia de todo el alumnado.

Por todo ello, y ante la necesidad de avanzar hacia modelos educativos donde la inclusión se concrete en experiencias reales de participación, diálogo y pertenencia, se plantea el diseño de una propuesta de intervención basada en prácticas restaurativas mediante círculos de diálogo, adaptada a las características y oportunidades que ofrece la escuela rural de Castilla y León. Con ello, se pretende no solo aportar una propuesta útil para la práctica educativa, sino también subrayar la importancia de una escuela donde cada voz cuente, cada vínculo importe y nadie quede al margen.

2. OBJETIVOS

Con el fin de dar respuesta al propósito planteado en este trabajo, se establece el siguiente objetivo general y los correspondientes objetivos específicos que orientan su desarrollo.

Objetivo general:

- Diseñar una propuesta de intervención basada en el uso de círculos de diálogo para promover la inclusión educativa del alumnado de Educación Primaria en el contexto de la escuela rural de Castilla y León.

Objetivos específicos:

- Analizar el valor educativo de la escuela rural como contexto favorecedor de la inclusión.

- Revisar el marco normativo, institucional y formativo relacionado con la convivencia escolar y las prácticas restaurativas.
- Conocer los fundamentos básicos de las prácticas restaurativas y su aplicación en el ámbito educativo.
- Determinar el potencial de los círculos de diálogo como herramienta participativa e inclusiva en Educación Primaria.
- Proporcionar recursos prácticos y contextualizados que faciliten la aplicación de las prácticas restaurativas en la escuela rural, así como su posible adaptación y continuidad futura.

3. MARCO TEÓRICO

A continuación, se expone un breve estudio de la conceptualización y evolución de la escuela rural en España.

3.1. LA ESCUELA RURAL

3.1.1. Conceptualización de la escuela rural

Delimitar el término escuela rural no resulta una tarea sencilla, ya que se trata de un concepto amplio y diverso que no responde a una única realidad educativa. La escuela rural presenta diferentes formas de organización y funcionamiento que están condicionadas por factores territoriales, sociales, culturales y educativos propios de cada contexto. Esta heterogeneidad dificulta la existencia de un concepto homogéneo y global. Esto explica que a lo largo del tiempo haya sido abordado desde distintas perspectivas y enfoques teóricos.

Entre las definiciones más relevantes del concepto, destaca la aportada por Boix (2004), quien define la escuela rural como “la escuela unitaria y/o cíclica que tiene como soporte el medio y la cultura rurales, con una estructura organizativa heterogénea y singular (en función de la tipología de la escuela) y con una configuración pedagógico-didáctica multidimensional.”

En una línea complementaria, Santamaría-Cárdaba y Gallego (2020) definen la escuela rural como una institución educativa ubicada en entornos de baja densidad de población y alejados de los grandes núcleos urbanos, estrechamente vinculada a la comunidad local y al contexto sociocultural. Estos autores destacan, además, los retos específicos a los que se enfrenta este tipo de escuela, como la dispersión del alumnado, la limitación de recursos y la necesidad de un profesorado con un perfil polivalente y capacidad de adaptación.

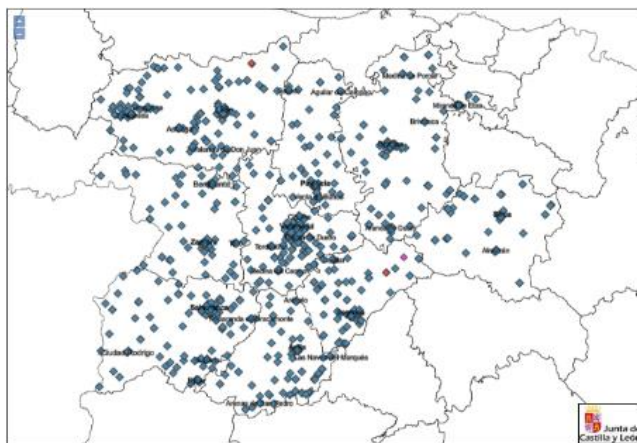
Atendiendo a esta diversidad, resulta necesario considerar las distintas tipologías de escuela rural existentes. Siguiendo la clasificación recogida por Santamaría Conde (2021), la organización de la escuela rural puede concretarse, principalmente, en las siguientes modalidades:

- Escuelas incompletas: centros que, en la mayoría de los casos, funcionan como escuelas unitarias. No cuentan con la totalidad de los cursos de la etapa educativa y suelen organizarse en una única aula con un solo docente, funcionando de manera autónoma.
- Escuelas completas: centros a los que asiste el alumnado de una misma localidad y que cuentan con todos los niveles educativos correspondientes a la etapa.
- Colegios comarcales: centros que escolarizan a alumnado procedente de distintas localidades cercanas.
- Colegios rurales agrupados (CRA): centros formados por varias escuelas situadas en diferentes localidades cercanas, que se agrupan bajo una misma organización jurídica, comparten equipo directivo y desarrollan un proyecto educativo común.
- Escuelas-hogar: centros en régimen de internado que poco frecuentes actualmente pero que han constituido una alternativa organizativa en determinados contextos rurales.
- Centros Rurales de Innovación Educativa (CRIE): recursos educativos complementarios dirigidos al alumnado de centros rurales, que ofrecen estancias temporales, generalmente de una semana de duración y en régimen de internado. Estas experiencias favorecen la convivencia, la socialización y el desarrollo de actividades innovadoras, facilitando el encuentro entre alumnado de distintas localidades.

En relación con el contexto territorial de este Trabajo de Fin de Máster (TFM), tal y como se recoge en la Figura 1, los centros educativos de Castilla y León se distribuyen por todo el territorio, más allá de las zonas más urbanizadas. Si bien en las capitales se concentra un mayor número de centros, resulta significativo el despliegue de centros educativos en entornos rurales de las nueve provincias, lo que evidencia el peso que la escuela rural tiene dicha comunidad.

Figura 1

Distribución territorial de los centros educativos de Castilla y León



Fuente: Infraestructura de Datos Espaciales de Castilla y León.

3.1.2. Evolución y desarrollo de la escuela rural

La escuela rural ha sido regulada históricamente a partir de un marco normativo de carácter general, sin una legislación específica que atendiera de forma diferenciada a sus particularidades. Esta situación ha provocado que la realidad educativa del medio rural se haya abordado, en la mayoría de los casos, desde principios comunes aplicables al conjunto del sistema educativo.

El derecho a la educación se recoge en el artículo 27 de la Constitución Española, donde se garantiza la igualdad de oportunidades en el acceso al sistema educativo con independencia del contexto territorial. Este principio constituye la base legal que ampara la atención educativa en el medio rural, aunque sin establecer una regulación propia para este tipo de centros.

Entre los primeros antecedentes normativos destaca la Ley Moyano de 1857, considerada el primer intento de organización del sistema educativo español. Posteriormente, la Ley de Enseñanza Primaria de 1945 configuró la escuela rural fundamentalmente a través de escuelas unitarias y contempló iniciativas como las Misiones Pedagógicas, impulsadas a partir de 1931, que supusieron una alternativa para acercar la educación y la cultura a las zonas rurales más aisladas.

Un punto de inflexión se produce con la Ley General de Educación (LGE) de 1970, que introdujo una profunda reforma del sistema educativo y promovió las concentraciones escolares. Este modelo favoreció la escolarización del alumnado en centros comarcales y supuso una progresiva reducción del número de escuelas unitarias. Como respuesta a este proceso, durante la década de los años ochenta comenzaron a desarrollarse experiencias de

coordinación entre escuelas rurales cercanas, basadas en el trabajo cooperativo del profesorado, que dieron lugar a la aprobación del Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, por el que se reguló la constitución de los Colegios Rurales Agrupados (CRA).

La Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE, 1990) consolidó este modelo organizativo mediante un proceso de reorganización de la red escolar rural, conocido como *crasificación*, que favoreció la reducción progresiva de las escuelas unitarias y la generalización del profesorado especialista en el medio rural. Las leyes educativas posteriores como son la Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación (LOCE, 2002), la Ley Orgánica de 3 de mayo, de Educación (LOE, 2006) y la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa (LOMCE, 2013) continuaron abordando la escuela rural de forma indirecta, principalmente desde el principio de igualdad de oportunidades. De manera complementaria, la Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural, subraya en su artículo 28 la importancia de fortalecer los servicios educativos en el medio rural y el papel de la educación como elemento clave para el desarrollo y la cohesión territorial.

En la legislación vigente, la Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica de Educación (LOMLOE, 2020) incorpora referencias más explícitas a la escuela rural, especialmente a través del artículo 82 y de la disposición adicional quinta, donde se recogen medidas orientadas a garantizar la equidad educativa y a atender las particularidades del medio rural. En este sentido, la normativa actual apuesta por una educación inclusiva y de calidad, impulsando la innovación pedagógica, la formación del profesorado y la realización de prácticas formativas en centros rurales por parte de estudiantes universitarios y de formación profesional. Asimismo, se reconoce la importancia de asegurar los recursos necesarios para el mantenimiento de estos centros, incluyendo el transporte y el comedor escolar, así como el acceso a equipamientos tecnológicos, redes de comunicación e Internet, elementos clave para favorecer la permanencia del alumnado en su entorno rural y reducir las desigualdades territoriales (Díez, 2024).

En la actualidad, el modelo de Colegio Rural Agrupado se configura como el modelo organizativo predominante de la escuela rural, especialmente en comunidades como la de Castilla y León. En la Tabla 1 se presenta el número de Colegios Rurales Agrupados existentes actualmente en dicha comunidad autónoma.

Tabla 1*Colegios rurales agrupados en Castilla y León*

| Curso académico | 2024/2025 |
|-------------------|--------------|
| | Núm. Centros |
| Provincia | |
| <u>ÁVILA</u> | 24 |
| <u>BURGOS</u> | 11 |
| <u>LEÓN</u> | 43 |
| <u>PALENCIA</u> | 2 |
| <u>SALAMANCA</u> | 33 |
| <u>SEGOVIA</u> | 17 |
| <u>SORIA</u> | 10 |
| <u>VALLADOLID</u> | 15 |
| <u>ZAMORA</u> | 21 |
| TOTAL | 176 |

Fuente: Sistema de Información Estadística de la Junta de Castilla y León

3.1.3. Características organizativas de la escuela rural

La escuela rural presenta una organización condicionada por el contexto en el que se ubica, marcado por la baja densidad de población, la dispersión geográfica y el reducido número de alumnado. Estas circunstancias influyen directamente en el funcionamiento de los centros y generan dinámicas organizativas diferentes a las propias de los entornos urbanos (Boix, 2004).

Uno de los rasgos más representativos de la escuela rural es la organización del alumnado en aulas multigrado, donde conviven estudiantes de distintas edades y niveles educativos. Esta realidad exige una planificación flexible y una adaptación constante de la práctica docente, pero también favorece el aprendizaje entre iguales y el desarrollo de la autonomía del alumnado cuando existe una adecuada organización metodológica (Bustos, 2007).

El reducido número de alumnado por aula permite, además, una atención más individualizada y un seguimiento cercano del proceso educativo, facilitando la adaptación de la enseñanza a las necesidades de cada estudiante y contribuyendo a generar un clima escolar más próximo (Abós, Torres y Fuguet, 2017).

Asimismo, la escuela rural suele mantener una relación especialmente cercana con su entorno y con la comunidad. La comunicación fluida entre profesorado, alumnado y familias favorece la implicación de los distintos agentes educativos y otorga a la escuela un papel relevante como referente social dentro del municipio (Bernal Agudo, 2009). En esta línea, diversos estudios

recientes siguen destacando el papel que estos centros desempeñan en la cohesión social y en la dinamización de las zonas rurales (Santamaría Luna, 2020).

Otra característica propia de la escuela rural está relacionada con el papel que desempeña el profesorado. En el modelo predominante de la escuela rural en la actualidad, el Colegio Rural Agrupado, es habitual encontrar distintos perfiles docentes. Por un lado, el profesorado ordinario o generalista que asume la tutoría del grupo y la impartición de varias áreas curriculares y, por otro lado, el profesorado especialista cuya presencia puede darse de dos formas diferentes: especialistas no itinerantes, que desarrollan su labor de manera estable en el centro, y especialistas itinerantes, que atienden a varios centros o localidades dentro del mismo ámbito rural (Santamaría Conde, 2021).

En cuanto a los recursos disponibles, la escuela rural ha estado tradicionalmente condicionada por ciertas limitaciones derivadas de su ubicación geográfica, como el acceso desigual a infraestructuras, servicios o recursos tecnológicos. Aunque en los últimos años se han producido avances significativos, todavía persisten algunas diferencias respecto a los contextos urbanos, especialmente en aspectos relacionados con la conectividad digital o la dotación de determinados medios educativos, lo que continúa influyendo en la organización y el desarrollo de la actividad educativa en estos entornos (Moraleda y Bernal, 2025).

Las condiciones propias de la escuela rural, como la atención más individualizada, la convivencia entre alumnado de distintas edades y la cercanía entre los diferentes agentes educativos, abren la puerta a formas de enseñanza más flexibles y centradas en la persona. En esta línea, Tahull y Montero (2018) destacan que estas características permiten que la escuela rural pueda convertirse en un referente educativo valioso, capaz de ofrecer respuestas pedagógicas más dinámicas y personalizadas.

Las características organizativas generales de la escuela rural descritas con anterioridad adoptan configuraciones diferenciadas en función de la modalidad de escolarización existente. Con el fin de clarificar estas diferencias, se presenta la siguiente tabla comparativa.

Tabla 2*Modalidades organizativas de la escuela rural.*

| Modalidad | N.º unidades | Organización del alumnado | Órganos de gobierno y coordinación | Distribución geográfica | Profesorado | Recursos e implicaciones organizativas |
|-------------------------------|---------------------------------|---------------------------------------|--|--|---|---|
| Escuela unitaria / incompleta | Una única | Agrupamiento multinivel | Sin equipo directivo diferenciado, funciones asumidas por el docente | Un único municipio | Docente generalista único | Alta autonomía organizativa, gestión integral del aula y recursos limitados |
| Escuela completa rural | Varias | Por niveles o ciclos | Equipo directivo propio | Un municipio | Profesorado adscrito al centro, sin itinerancia | Estructura organizativa similar a centro urbano pequeño |
| Colegio comarcal | Varias | Por niveles | Equipo directivo propio | Varios municipios | Profesorado estable sin itinerancias | Transporte escolar habitual, centralización del alumnado. |
| CRA | Varias sedes con pocas unidades | Multinivel en cada localidad | Dirección única, documentos institucionales unificados | Varias localidades (centros) agrupadas | Generalistas ordinarios, especialistas itinerantes y no itinerantes | Recursos compartidos, transporte, complejidad organizativa |
| Escuela Hogar | Variable | Escolarización + residencia | Dirección propia | Alumnado de distintos municipios | Profesorado residencial | Compensación en zonas aisladas |
| CRIE | Estancias temporales | Agrupamientos temporales intercentros | Dirección específica | Ámbito provincial/autonómico | Profesorado especializado | Complemento de innovación y convivencia |

Fuente: *Elaboración propia a partir de Santamaría Conde (2021) y Bustos (2007).*

3.2. MARCO NORMATIVO Y FORMATIVO EN CONVIVENCIA ESCOLAR

3.2.1. Normativa estatal y autonómica

La convivencia escolar constituye un elemento esencial del proceso educativo, ya que influye directamente tanto en la calidad de los aprendizajes como en el desarrollo socioafectivo del alumnado. En este sentido, diversos estudios destacan que la gestión de la convivencia en los centros educativos se ha convertido en una cuestión prioritaria que requiere el respaldo de políticas educativas y marcos normativos específicos (Monge-López y Gómez-Hernández, 2021). Desde esta perspectiva, resulta necesario analizar el marco normativo estatal y autonómico que regula la convivencia escolar

En primer lugar, desde el ámbito estatal, la Constitución Española (1978) establece en su artículo 27.2 que: “La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.”

En coherencia con este planteamiento, la legislación educativa vigente, concretamente la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (LOMLOE) por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) incorpora la convivencia como un eje relevante dentro de nuestro sistema educativo. En el artículo 1, relativo a los principios, la letra k destaca la educación para la convivencia, el respeto mutuo, la prevención de conflictos y su resolución pacífica, haciendo especial referencia a la necesidad de prevenir situaciones de violencia, acoso o discriminación en los distintos ámbitos de la vida. Asimismo, el artículo 2, referido a los fines, en su apartado c, insiste en la formación del alumnado en estos aspectos señalando: “La educación en el ejercicio de la tolerancia y de la libertad dentro de los principios democráticos de convivencia, así como en la prevención de conflictos y la resolución pacífica de los mismos.” Esta perspectiva se refuerza en el artículo 16, referido a la finalidad de la Educación Primaria, donde se subraya explícitamente la importancia de la adquisición de hábitos de convivencia.

De forma complementaria, el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen las enseñanzas mínimas de Educación Primaria, en su artículo 7, referido a los objetivos generales de la etapa, varios de ellos guardan una estrecha relación con el desarrollo de la convivencia escolar. En particular, el objetivo “a” hace referencia explícita a la adquisición de valores y normas de convivencia:

Conocer y apreciar los valores y las normas de convivencia, aprender a obrar de acuerdo con ellas de forma empática, prepararse para el ejercicio activo de la ciudadanía y respetar los derechos humanos, así como el pluralismo propio de una sociedad democrática.

Mientras, otros objetivos como el “b” (trabajo individual y cooperativo), “c” (resolución pacífica de conflictos) y “d” (el respeto a la diversidad cultural y personal) contribuyen igualmente al desarrollo de una convivencia positiva en el ámbito educativo. Asimismo, el artículo 9, relativo a las competencias clave, incluye la competencia ciudadana, orientada a favorecer el respeto a los demás y la convivencia.

Este desarrollo normativo no surge de manera aislada, sino en un contexto de creciente preocupación institucional por la convivencia escolar. En este sentido, el Informe del Defensor del Pueblo en el año 2000 supuso un punto de inflexión al recoger entre sus recomendaciones

la necesidad de planificar medidas específicas orientadas a la prevención de la violencia y a la mejora del clima escolar. Tal como señala Torrego (2008), dicho informe impulsó la elaboración de planes globales de convivencia en los centros educativos, destacando la importancia de su integración en los proyectos educativos y de la implicación de toda la comunidad escolar. Este marco de recomendaciones contribuyó al posterior desarrollo de disposiciones normativas autonómicas en materia de convivencia.

En el ámbito autonómico, la Comunidad de Castilla y León ha ido desarrollando progresivamente un marco normativo específico orientado a la mejora de la convivencia escolar en los centros educativos. Un primer referente fue la Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes, donde se impulsa la figura del coordinador de convivencia y se promueven actuaciones específicas en este ámbito.

Posteriormente, el Decreto 51/2007, de 17 de mayo, supuso un avance significativo al regular los derechos y deberes del alumnado, la participación de las familias en el proceso educativo y las normas de convivencia en los centros docentes de Castilla y León, creando un marco más estructurado para la gestión de la convivencia escolar. En esta misma línea, la Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, desarrolló medidas y actuaciones concretas destinadas a la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de nuestra comunidad.

Más adelante, el Decreto 52/2014, de 16 de octubre, creó y reguló el Observatorio para la Convivencia Escolar de Castilla y León, considerado como un instrumento de análisis, asesoramiento y seguimiento de la convivencia en los centros educativos. Además, cuenta en su artículo 7 con una sección propia de convivencia escolar.

Asimismo, en dicha comunidad progresivamente se han desarrollado protocolos específicos de actuación ante situaciones que afectan a la convivencia. Entre ellos destacan la Orden EDU/1070/2017, de 1 de diciembre, relativa al protocolo de actuación en casos de agresión al profesorado y personal de los centros educativos, y la Orden EDU/1071/2017, de 1 de diciembre, que establece el protocolo de actuación ante posibles situaciones de acoso escolar.

Finalmente, el Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en Castilla y León, refuerza la importancia de la convivencia considerándola como un elemento transversal del proceso educativo. En concreto, el artículo 10.2 señala la necesidad de trabajar desde todas las áreas la convivencia: “Igualmente, desde todas las áreas se trabajará la educación para la convivencia escolar proactiva, orientada al respeto de la diversidad como fuente de riqueza.”

3.2.2. Documentos institucionales del centro

La normativa educativa en materia de convivencia se concreta en los documentos institucionales de los centros educativos acorde con sus contextos específicos, donde se planifican y desarrollan las actuaciones relacionadas con la convivencia escolar.

La legislación educativa vigente establece que los centros deben elaborar un plan de convivencia que contribuya a favorecer un clima adecuado en el centro educativo, señalando que “los centros elaborarán un plan de convivencia que incorporarán a la programación general anual y que recogerá todas las actividades que se programen con el fin de fomentar un buen clima de convivencia dentro del centro escolar...” (LOMLOE, art. 124). Este planteamiento sitúa el Plan de Convivencia como un elemento clave en la organización escolar y en la prevención de conflictos. En este sentido, Uruñuela (2020) concibe el Plan de Convivencia como:

Un proyecto que recoge las necesidades, objetivos, actuaciones previstas, cambios organizativos y las formas de evaluar y seguir el progreso del trabajo que realiza el centro para desarrollar unas interrelaciones positivas en todos los ámbitos del centro, basadas en la dignidad de las personas y en el reconocimiento de los derechos humanos.

Desde esta perspectiva, el Plan de Convivencia no es un documento aislado, sino que forma parte del entramado organizativo del centro. Parte del Proyecto Educativo (PEC), donde se recogen los valores y principios que definen la identidad del centro, y los concreta en actuaciones específicas para mejorar la convivencia. Cada curso, estas medidas se incluyen en la Programación General Anual (PGA), donde se fijan los momentos, espacios, propuestas y responsables que las llevan a cabo. Buena parte de estas actuaciones se desarrollan a través del Plan de Acción Tutorial (PAT), un espacio fundamental para la prevención, la educación emocional y la cohesión del grupo, también en Educación Primaria, aunque no exista una hora específica destinada a ello. Además, deben reflejarse en las programaciones didácticas, incorporando metodologías coherentes con el modelo de convivencia elegido, de modo que esta no quede como un elemento aislado, sino transversal en la actividad docente. Por último, el Reglamento de Régimen Interior (RRI) establece el marco normativo que regula derechos, deberes y procedimientos, garantizando coherencia organizativa y jurídica en el centro (Uruñuela, 2020).

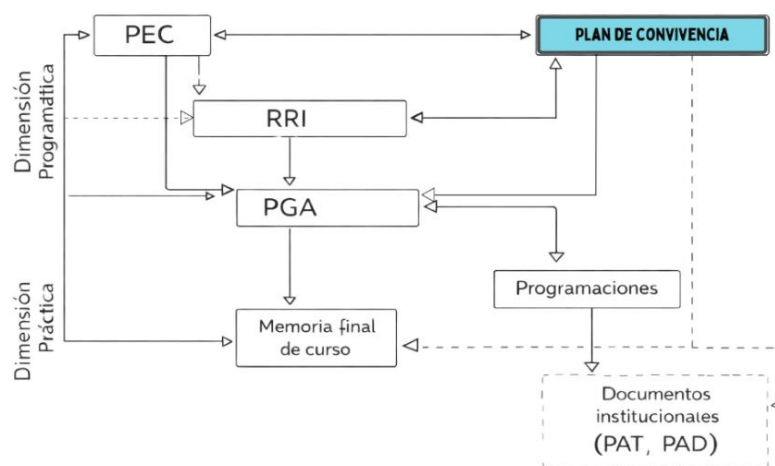
En línea con lo anterior, Torrego (2008) distingue en el Plan de Convivencia una doble dimensión complementaria: una dimensión programática, vinculada al Proyecto Educativo y a la planificación institucional a medio y largo plazo, y una dimensión práctica, orientada a la

concreción anual de actuaciones y a su desarrollo operativo. La mejora de la convivencia depende de la coherencia entre ambas dimensiones.

A partir de estas aportaciones, se presenta el siguiente esquema (Figura 2) que sintetiza la articulación del Plan de Convivencia con los principales documentos institucionales del centro.

Figura 2

Articulación del plan de convivencia.



Fuente: *Adaptado De Vicente (2021)*

Desde una perspectiva pedagógica, este documento no se limita a recoger normas disciplinarias, sino que parte del análisis de la realidad del centro y de sus principios educativos para concretarse en medidas normativas, organizativas y curriculares orientadas a la mejora del clima escolar y de las relaciones entre los miembros de la comunidad educativa (Torrego y Martínez, 2014). De esta forma, su eficacia depende en gran medida de la implicación activa y coordinada de los distintos agentes educativos, favoreciendo un enfoque más participativo y preventivo en la gestión de la convivencia, tal como señala Martín (2020).

En esta línea, planteamientos más recientes destacan la evolución de los planes de convivencia hacia modelos más integrales, centrados no solo en la regulación de conductas, sino en la educación en valores, la prevención y la participación activa como bases para una convivencia positiva en los centros educativos (Gálvez-Algaba y García-González, 2022).

Desde esta perspectiva, el plan de convivencia se convierte en un marco adecuado para la incorporación de enfoques educativos basados en el diálogo, la participación y prevención de conflictos. Esta progresiva concreción normativa muestra la necesidad de desarrollar modelos de intervención que aborden las relaciones escolares desde un enfoque educativo y preventivo. Entre ellos destacan planteamientos como las prácticas restaurativas, cuya fundamentación se abordará con mayor profundidad en los apartados posteriores del presente trabajo.

3.2.3. Formación y recursos

Para completar el marco normativo expuesto, es oportuno analizar la formación existente en materia de convivencia escolar en Castilla y León, especialmente en relación con enfoques restaurativos, dado que el presente trabajo se orienta hacia este modelo. La gestión de la convivencia constituye un ámbito especialmente complejo dentro de los centros educativos, no solo por la diversidad de situaciones que abarca, sino también por las distintas formas de interpretarla y abordarla. Tal como señalan Monge-López y Gómez-Hernández (2021), la construcción de la convivencia es un proceso colectivo que implica múltiples factores y cuya conceptualización no siempre es unívoca, lo que refuerza la necesidad de una preparación específica del profesorado en este ámbito.

En este sentido, la Consejería de Educación estructura la formación permanente del profesorado a través del Plan Autonómico de Formación Permanente, entre cuyas líneas prioritarias se encuentra “convivencia y educación en valores” (Junta de Castilla y León, 2025). La concreción de estas líneas se desarrolla principalmente a través de los Centros de Formación del Profesorado e Innovación Educativa (CFIE), distribuidos por las distintas provincias de la comunidad autónoma, que canalizan la oferta formativa mediante diferentes modalidades como cursos presenciales y online, seminarios, grupos de trabajo o proyectos en centros, adaptándose así a las necesidades específicas del profesorado y a los contextos educativos tanto urbanos como rurales.

Desde esta perspectiva, el papel del profesorado resulta clave. Como señalan Ortega, Del Rey y Sánchez (2012), los docentes no son únicamente transmisores de contenidos, sino agentes activos en la construcción de la convivencia escolar, responsables de gestionarla tanto en su práctica diaria como en la relación con el alumnado y las familias. Esta responsabilidad implica una formación que les permita desarrollar competencias para gestionar dicha convivencia.

Con el objetivo de conocer la presencia específica de las prácticas restaurativas dentro de esta oferta formativa, se ha realizado una revisión de las mismas correspondientes al presente curso académico, analizando provincia a provincia las propuestas publicadas a través del Plan Autonómico y de los distintos CFIE (véase Anexo I). Esta revisión permite identificar tanto propuestas de carácter general, abiertas al profesorado de diferentes centros como algunas de las formaciones ofertadas desde CFIE provinciales, especialmente en Burgos o Soria, como iniciativas más concretas ligadas a planes formativos solicitados por los propios centros. En este sentido, se observa una mayor presencia de formación relacionada con prácticas restaurativas en entornos urbanos, particularmente en la provincia de Burgos, aunque también

se han identificado formaciones en Colegios Rurales Agrupados, concretamente en dos centros de las provincias de Ávila y Segovia. No obstante, su implantación continúa siendo desigual y todavía limitada en el ámbito rural. Asimismo, la revisión de convocatorias formativas anteriores nos permite señalar que al menos desde 2019 se vienen ofertando actividades formativas vinculadas a este enfoque.

De forma complementaria, la Consejería de Educación impulsa también propuestas formativas a través del Centro Superior de Formación del Profesorado, muchas de ellas en modalidad online, lo que facilita el acceso a todo el profesorado de la comunidad autónoma, especialmente en contextos rurales donde la dispersión geográfica puede dificultar la asistencia presencial. Entre ellas se incluyen propuestas específicas relacionadas con la convivencia escolar, como el curso “Kit básico de iniciación en mediación restauradora para Educación Primaria”, orientado a la formación inicial del profesorado en este ámbito (Junta de Castilla y León, 2026a).

La revisión provincial recogida en el Anexo I no se limita a presentar un listado de actividades formativas, sino que permite observar cómo se distribuyen territorialmente y qué grado de implantación real tienen en la comunidad autónoma. Este análisis evidencia que el desarrollo de las prácticas restaurativas sigue siendo desigual y dependiente, en muchos casos, de iniciativas concretas. En este sentido, la sistematización realizada aporta una visión más clara y estructurada sobre su presencia actual en Castilla y León.

Junto a la formación del profesorado, la Junta de Castilla y León pone a disposición de los centros diversos recursos orientados a la mejora de la convivencia escolar. El portal Educacyl dispone de un espacio específico dedicado a convivencia que ofrece orientaciones, materiales de apoyo y herramientas. Entre ellas destaca SocioEscuela, programa orientado al análisis del clima social del aula y la detección de posibles situaciones de riesgo en las relaciones entre iguales, así como la aplicación de gestión de la convivencia CONV, que permite registrar, analizar incidencias y, realizar seguimiento de actuaciones. Asimismo, en este espacio se incorporan referencias a las prácticas restaurativas como modelo educativo para la gestión positiva de las relaciones escolares, lo que evidencia el interés creciente por este enfoque en el contexto educativo autonómico. (Junta de Castilla y León, 2026b).

En conjunto, tanto la oferta formativa como los recursos disponibles reflejan una progresiva incorporación de modelos orientados a la mejora de la convivencia escolar. Este contexto favorece la introducción de planteamientos como las prácticas restaurativas, cuya fundamentación y desarrollo se abordarán con mayor profundidad en los apartados siguientes.

3.3. PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN EL ÁMBITO EDUCATIVO

3.3.1. Origen y fundamentos

Las prácticas restaurativas (en adelante, PR) se presentan como un enfoque orientado a la gestión de las relaciones y los conflictos desde una perspectiva participativa y comunitaria. En palabras de Wachtel (2013), constituyen “una ciencia social que estudia cómo generar capital social -entendido como red de relaciones- y alcanzar una disciplina social a través de un aprendizaje y toma de decisiones participativos”. Esta concepción desplaza el centro de atención desde el castigo hacia la construcción de vínculos, entendiendo que la convivencia se sostiene sobre la calidad de las relaciones que se establecen dentro de la comunidad.

Desde un enfoque más práctico, Esquivel (2018) plantea que las prácticas restaurativas no se reducen a una técnica concreta, sino que conforman un conjunto amplio y flexible de herramientas que permiten abordar los conflictos de manera preventiva y constructiva. Su finalidad no es únicamente intervenir cuando surge el problema, sino fortalecer las relaciones, promover el diálogo y generar dinámicas que favorezcan una convivencia más cohesionada en distintos contextos. En esta misma línea, Boqué (2020) recoge cómo el enfoque restaurativo ha llegado a definirse actualmente como la “ciencia de las relaciones y las comunidades”, una expresión que resume su esencia: comprender que educar para la convivencia implica cuidar, reparar y fortalecer el entramado relacional que da sentido a la vida colectiva.

Las prácticas restaurativas surgen como una alternativa al modelo de justicia punitiva o retributiva, tradicionalmente utilizado para abordar los conflictos a través de la imposición de una sanción proporcional a la infracción cometida (Sánchez y Ahumada, 2022). Frente a esta lógica centrada en el castigo, el enfoque restaurativo propone una mirada más amplia que pone el acento en la reparación del daño y en la reconstrucción de los vínculos afectados.

El origen de este paradigma se sitúa fuera del ámbito educativo y ubica sus raíces en formas comunitarias ancestrales de resolución de conflictos desarrolladas en países como Australia, Canadá o Nueva Zelanda. En estos contextos, la justicia era concebida como un asunto colectivo en el que el diálogo, la mediación y la reconciliación entre las partes implicadas constituían herramientas fundamentales para restablecer el equilibrio comunitario. La responsabilidad personal y la participación activa de quienes habían causado el daño eran elementos centrales del proceso (Boqué, 2020).

A finales del siglo XX, a partir de la década de 1970, estas prácticas comenzaron a sistematizarse en el ámbito de la justicia penal, especialmente a partir de las aportaciones de Howard Zehr, considerado uno de los principales impulsores de la justicia restaurativa. Zehr (1990, citado en Rul·lan 2025) plantea un cambio de enfoque significativo: en lugar de preguntar qué norma se ha infringido y qué castigo corresponde, el paradigma restaurativo invita a cuestionarse qué ha sucedido, a quién ha afectado y qué necesita cada parte para reparar el daño y restaurar la relación. Este desplazamiento del foco de la infracción al daño y de la sanción a la responsabilidad constituye la base conceptual sobre la que posteriormente se han trasladado las prácticas restaurativas al ámbito educativo. Sin embargo, no fue hasta la década de 1990, con la creación del Institute for Restorative Practices (IIRP), cuando este enfoque comenzó a consolidarse y organizarse, favoreciendo su expansión más allá del ámbito jurídico hacia contextos como el educativo (Prat, 2018).

Entre los objetivos que se persiguen mediante la aplicación de las prácticas restaurativas, Schmitz (2018) señala que estas buscan promover una gestión de los conflictos basada en el diálogo, la responsabilidad y la reparación del daño. Desde esta perspectiva, el conflicto deja de entenderse únicamente como una conducta que debe sancionarse y pasa a concebirse como una oportunidad de aprendizaje que favorece el desarrollo de habilidades sociales, la empatía y la resolución cooperativa de problemas.

En relación con los principios que orientan este enfoque, Hopkins (2017) identifica cinco fundamentales que guían la aplicación de las prácticas restaurativas:

- Percepción personal: cada persona implicada en una situación tiene su propia manera de interpretar lo ocurrido, por lo que resulta esencial escuchar y reconocer las diferentes perspectivas.
- Relación entre pensamiento, emoción y acción: los pensamientos influyen en las emociones y estas, a su vez, condicionan el comportamiento de las personas.
- Consecuencias de las acciones: las conductas individuales tienen un impacto en las personas que nos rodean y en las relaciones dentro del grupo.
- Identificación de necesidades: muchas conductas responden a la necesidad de satisfacer determinadas necesidades personales o relacionales.
- Resolución cooperativa: las personas afectadas por una situación son las más adecuadas para participar activamente en la búsqueda de soluciones.

De forma complementaria, Rul·lan (2025), en la *Guía de prácticas restaurativas*, sintetiza la esencia del enfoque restaurativo a partir de cinco ideas clave: la participación de todas las

personas implicadas, la asunción de responsabilidades, la reparación del daño causado, la reintegración de quienes han participado en la situación y el aprendizaje que puede surgir de lo ocurrido. En conjunto, estas ideas sitúan el diálogo, el reconocimiento mutuo y la participación en el centro de la convivencia escolar. Se trata de elementos estrechamente vinculados con los planteamientos de la educación inclusiva, ya que favorecen que todas las personas puedan sentirse escuchadas y formar parte del grupo.

La incorporación de este enfoque en el ámbito educativo se vio impulsada por autores como Ted Wachtel en Estados Unidos y Belinda Hopkins en el Reino Unido, quienes promovieron su aplicación en la vida cotidiana de los centros escolares (Rul·lan, 2025). A partir de entonces, las prácticas restaurativas comenzaron a entenderse no solo como una forma de abordar los conflictos, como ocurría en el marco de la justicia restaurativa, sino también como una herramienta para fortalecer la convivencia positiva. Cuando las personas se sienten escuchadas, valoradas y partícipes del grupo, es decir, incluidas dentro de la comunidad educativa, se generan condiciones que favorecen una convivencia más saludable.

Diversos autores han destacado el potencial educativo de este enfoque. Pomar y Vecina (2013) destacan que las prácticas restaurativas favorecen el desarrollo de valores como el respeto, la responsabilidad o la cooperación, elementos clave para avanzar hacia una educación más inclusiva. En el contexto escolar, este enfoque no solo propone otra manera de abordar los conflictos, sino que también contribuye a reforzar el sentido de comunidad entre quienes forman parte del centro, tal como señala Esquivel (2018). En una línea similar, Morrison y Vaandering (2012) explican que, cuando estas prácticas pasan a formar parte de la vida cotidiana del centro, dejan de entenderse únicamente como una respuesta disciplinaria y se convierten en una forma de cuidar las relaciones y fomentar la participación dentro de la comunidad educativa.

3.3.2. Niveles y tipos de prácticas restaurativas

Las prácticas restaurativas pueden aplicarse en distintos niveles de intervención según el tipo de situación que se quiera abordar. Un modelo habitual para comprenderlo es la pirámide de tres niveles, que permite visualizar cómo las actuaciones educativas pueden orientarse tanto a la prevención como a la gestión y reparación de los conflictos. Como se muestra en la Figura 3, estos niveles van desde las estrategias preventivas que buscan fortalecer las relaciones del grupo hasta intervenciones más estructuradas destinadas a reparar conflictos de mayor gravedad.

Figura 3

Niveles de intervención restaurativa



Fuente: *Elaboración propia a partir de Rul-lan, 2025.*

En la base se sitúa la **prevención**, cuyo objetivo es construir un clima de convivencia positivo a través de la cohesión del grupo y el desarrollo de habilidades socioemocionales que favorezcan el respeto y la inclusión del alumnado.

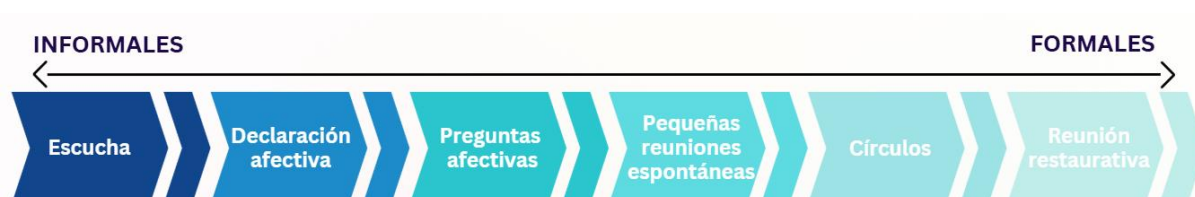
El segundo nivel corresponde a la **gestión de los conflictos cotidianos**, es decir, desacuerdos o malentendidos propios de la convivencia diaria que pueden abordarse mediante el diálogo y la búsqueda conjunta de soluciones.

Por último, en el nivel superior se encuentran los **conflictos de mayor gravedad**, que requieren intervenciones más estructuradas orientadas a reconocer el daño causado, asumir responsabilidades y favorecer la reparación de las relaciones.

Una de las características del enfoque restaurativo es que no se concreta en una única técnica, sino en un conjunto diverso de prácticas que pueden adaptarse a distintas situaciones educativas (Esquivel, 2018). Estas prácticas pueden situarse a lo largo de un continuo que va desde intervenciones más informales, presentes en la interacción cotidiana del aula y que pueden ser aplicadas por una sola persona, hasta estrategias más estructuradas que requieren mayor planificación, y la participación de varias personas implicadas (De Vicente, 2021).

Figura 4

Espectro de prácticas restaurativas



Fuente: *Elaboración propia a partir de Watchel (2013) y Schmitz (2018)*

Entre las prácticas restaurativas de carácter más informal destacan las siguientes:

- La escucha: Permite comprender el punto de vista de la otra persona y reconocer sus emociones a través de una actitud de atención y respeto. Supone escuchar de manera activa y empática, mostrando interés por lo que el otro expresa y favoreciendo que se sienta escuchado y valorado dentro del grupo (De Vicente, 2021).
- Declaraciones afectivas: Permiten expresar cómo nos sentimos ante una determinada situación sin recurrir a la acusación o al reproche, favoreciendo una comunicación más respetuosa y evitando que pequeños malentendidos escalen hacia el conflicto (Schmitz, 2018). Con frecuencia se formulan como mensajes en primera persona, ya que permiten expresar emociones y necesidades sin culpabilizar a la otra persona. Siguiendo el modelo de comunicación propuesto por Marshall Rosenberg (2006, citado en De Vicente, 2021), este tipo de mensajes suele construirse a partir de cuatro elementos: describir la situación observada, expresar cómo nos sentimos ante ella, señalar la necesidad o preocupación que aparece y formular una petición concreta
- Preguntas afectivas: Se utilizan para ayudar a las personas implicadas a reflexionar sobre lo ocurrido, comprender el impacto de sus acciones y pensar en cómo reparar el daño causado. Estas preguntas siguen la lógica restaurativa y, como señala Schmitz (2018), se inspiran en la secuencia propuesta por Terry O'Connell para trabajar tanto con quien ha causado el daño como con la persona afectada. En el primer caso, algunas preguntas habituales son: *¿Qué ha pasado? ¿Qué estabas pensando en ese momento? ¿Quién ha sido afectado por lo ocurrido? ¿Qué podrías hacer para arreglar las cosas?* En el segundo caso, pueden plantearse cuestiones como: *¿Qué pensaste al ver lo que ocurrió? ¿Cómo te ha afectado? ¿Qué ha sido lo más difícil para ti? ¿Qué crees que debería pasar ahora para que la situación mejore?*
- Pequeñas reuniones espontáneas: Surgen cuando, a partir de preguntas afectivas dirigidas a las personas implicadas, se genera un breve espacio de diálogo para abordar lo ocurrido y reflexionar sobre la situación de forma inmediata. Cuando la situación requiere un poco más de organización, este intercambio puede dar lugar a un encuentro más estructurado, como un círculo restaurativo (Wachtel, 2013).

Por otro lado, entre las prácticas restaurativas formales encontramos:

- Círculos: una de las herramientas más utilizadas dentro del enfoque restaurativo. Según De Vicente (2021), estos pueden adoptar distintas funciones según el momento en que se utilicen: cuando tienen una finalidad preventiva y se orientan a fortalecer las relaciones del grupo se habla de círculos de diálogo, mientras que cuando se utilizan para abordar un

conflicto ya ocurrido y tratar de reparar el daño se denominan círculos restaurativos. En este trabajo se prestará especial atención a los círculos de diálogo, por su potencial para favorecer la inclusión en el aula (explicados con mayor detalle en el apartado siguiente).

- Reunión restaurativa: constituye la práctica más estructurada y se utiliza cuando el conflicto requiere una intervención más profunda y organizada. En el ámbito educativo, suelen participar las personas directamente implicadas, junto con otros miembros de la comunidad educativa como docentes, equipo directivo, compañeros o familiares con el objetivo de analizar lo sucedido y acordar formas de reparación (Wachtel, 2013).

3.3.3. Los círculos de diálogo en Educación Primaria

Los círculos de diálogo constituyen una estrategia educativa basada en la comunicación y la participación del grupo. En estas dinámicas, las personas participantes se reúnen formando un círculo con el objetivo de generar un espacio de intercambio en el que todos puedan expresar sus ideas, escuchar a los demás y participar en un clima de respeto y confianza. Según Boyes-Watson y Pranis (2015), el proceso de círculo favorece que cada participante tenga la oportunidad de hablar y ser escuchado en igualdad de condiciones, lo que fortalece las relaciones dentro del grupo. En el contexto escolar, diferentes investigaciones señalan que estas prácticas promueven la participación del alumnado y el desarrollo de habilidades sociales como la escucha activa, el respeto y el diálogo constructivo (Parker y Bickmore, 2020).

En esta línea, Vicente (2021) señala que el diálogo que se genera en los círculos no solo contribuye a mejorar la convivencia, sino que también favorece una concepción del aprendizaje centrada en el alumnado, en la que este asume un papel activo en su proceso formativo y se favorece el desarrollo de aprendizajes competenciales. Asimismo, algunas investigaciones recientes destacan que las prácticas restaurativas pueden contribuir a generar entornos educativos más participativos y a reforzar el sentimiento de pertenencia del alumnado, aspectos especialmente relevantes para avanzar hacia contextos educativos más inclusivos (Learning Policy Institute, 2023).

Para comprender mejor el funcionamiento de los círculos de diálogo en el contexto educativo, es necesario analizar algunos de los elementos que caracterizan esta práctica (Rul·lan, 2025):

- Disposición en círculo: Las personas participantes se sitúan formando un círculo, lo que facilita el contacto visual directo y favorece una relación más horizontal y equidistante entre los miembros del grupo.
- Objeto de la palabra: Se utiliza un objeto que se va pasando entre los participantes y que indica quién tiene el turno para intervenir. Este recurso ayuda a respetar los turnos de

palabra y favorece un clima de atención y escucha. De Vicente (2021) señala que, en ocasiones, el objeto puede tener un valor simbólico para el grupo o resultar agradable al tacto, lo que refuerza su significado dentro del círculo.

- Rondas secuenciales: El objeto de la palabra se pasa siguiendo un orden establecido (por ejemplo, siguiendo las agujas del reloj), de manera que todas las personas participan de manera equitativa.
- Participación voluntaria: La intervención no es obligatoria. Cuando una persona recibe el objeto de la palabra puede compartir su opinión, reservarse el turno o dejarlo pasar. Además, suele recordarse un principio de confidencialidad para favorecer un clima de confianza y seguridad durante el diálogo.
- Facilitación del proceso: Una persona asume el rol de facilitadora: diseña las preguntas, acompaña el desarrollo del diálogo y favorece la participación desde la apertura hasta el cierre de la actividad, utilizando una comunicación respetuosa que ayude a mantener un clima de confianza ya que participa como un miembro más y suele iniciar la ronda para ejemplificar el posible modelo de respuesta.

Los círculos de diálogo se apoyan en una serie de valores que orientan la forma de relacionarse y participar dentro del grupo. Entre los más destacados se encuentran (Schmitz, 2018):

- Conexión: la disposición en círculo facilita que las personas se vean y se reconozcan como parte del grupo, lo que favorece la creación de vínculos y la unión.
- Igualdad: el círculo genera un ambiente seguro e inclusivo en el que las personas puedan expresar ideas, opiniones o emociones con tranquilidad y respeto.
- Responsabilidad: cada participante asume un papel activo en el desarrollo del diálogo y en la construcción conjunta de respuestas o acuerdos.
- Empoderamiento: el alumnado puede tomar la palabra, compartir sus puntos de vista y participar en la toma de decisiones, sintiéndose parte del proceso.
- Sentido de pertenencia: la participación en el círculo fortalece el vínculo con el grupo y favorece que las personas se sientan aceptadas e incluidas.

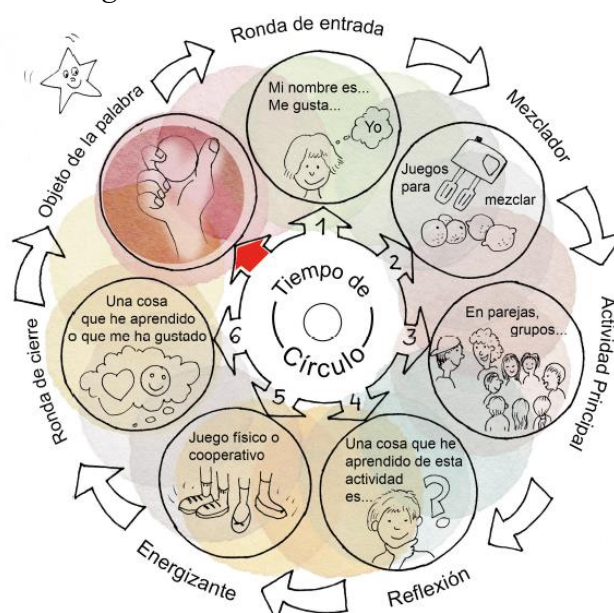
En esta línea, Boqué (2020) señala que los círculos pueden cumplir diversas funciones dentro del ámbito educativo, como favorecer la cohesión del grupo, revisar acuerdos de convivencia, desarrollar valores humanos o promover competencias socioemocionales. De este modo, los círculos de diálogo se configuran como una herramienta educativa que favorece la participación, el respeto a la diversidad y la construcción de entornos de aprendizaje inclusivos.

El desarrollo de los círculos de diálogo suele seguir una secuencia que facilita la participación del grupo y el tratamiento del tema propuesto. Hopkins (2020) propone una estructura organizada en diferentes momentos que ayudan a guiar el proceso de forma progresiva.

En primer lugar, se inicia con una pregunta de entrada sencilla que permite romper el hielo y favorecer la participación de todas las personas. A continuación, se introduce un mezclador, una dinámica breve que invita a moverse e interactuar con otros compañeros. Posteriormente se desarrolla la actividad principal, centrada en el tema que se desea trabajar y que puede incluir rondas de diálogo. Durante el proceso puede incorporarse un energizante, con el objetivo de activar al grupo y mantener la atención. Finalmente, el círculo concluye con una ronda de cierre, en la que los participantes comparten aquello que se llevan de la experiencia o realizan una breve valoración de la actividad (Hopkins, 2017).

Figura 5

Estructura del círculo de diálogo



Fuente: Reproducido de *Tiempo de círculo y reuniones en círculo: Manual práctico*, por B. Hopkins, 2020, Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca

En el contexto educativo, los círculos de diálogo pueden adoptar distintas formas según el objetivo que se persiga. En este sentido, Rullán (2018) distingue diferentes tipos de círculos que pueden utilizarse en función de las necesidades del grupo y de la situación educativa.

Entre los más habituales se encuentran los **círculos de inicio**, que suelen ser breves y se utilizan al comenzar la jornada o una actividad. A través de preguntas sencillas, el alumnado puede compartir cómo se siente, comentar alguna experiencia reciente o expresar expectativas, lo que contribuye a crear un clima positivo y a fortalecer las relaciones dentro del grupo.

También destacan los **círculos de cierre o conclusión**, que se realizan al finalizar una actividad o una sesión. Su finalidad es ofrecer un espacio para compartir qué se ha aprendido, valorar la experiencia o expresar cómo se ha vivido la actividad, favoreciendo así la reflexión conjunta.

Otro tipo son los **círculos centrados en valores o emociones**, en los que el diálogo se orienta a tratar temas relacionados con la convivencia, los sentimientos o las relaciones entre compañeros. Estos espacios escuchar y respetar las opiniones del resto del grupo.

Asimismo, los círculos pueden utilizarse en relación con **contenidos académicos**, por ejemplo, para comentar una lectura, recoger ideas previas sobre un tema o repasar aprendizajes realizados en clase, favoreciendo la participación activa del alumnado en el proceso de aprendizaje.

Por otra parte, existen **círculos orientados a prevenir o analizar situaciones de convivencia**, donde se dialoga sobre el funcionamiento del aula, posibles conflictos o aspectos que se desean mejorar, buscando conjuntamente soluciones que favorezcan el bienestar del grupo.

Finalmente, también pueden realizarse **círculos destinados a valorar cómo funciona el grupo**, en los que el alumnado comparte su percepción sobre el clima del aula, las relaciones entre compañeros o el desarrollo del trabajo en clase.

4. DISEÑO DE LA PROPUESTA DE INTERVENCIÓN

A continuación, se presenta el diseño de una propuesta de intervención planteada para favorecer la inclusión mediante el uso de círculos de diálogo en el ámbito rural.

4.1. CONTEXTUALIZACIÓN

La presente propuesta de intervención se dirige al alumnado de Educación Primaria y se sitúa en el contexto de los Colegios Rurales Agrupados de la comunidad de Castilla y León. La propuesta consiste en el uso de los círculos de diálogo, desde un enfoque preventivo, como herramienta pedagógica orientada a favorecer la inclusión educativa, promoviendo la participación, la cohesión grupal y el desarrollo de relaciones respetuosas. Asimismo, se plantea como una estrategia flexible que puede implementarse tanto a nivel de aula como en otros espacios de participación del centro, adaptándose a los distintos niveles organizativos y a las necesidades del contexto, lo que permite su aplicación en realidades educativas con características similares.

El contexto de los Colegios Rurales Agrupados se toma como referencia en un centro situado en la provincia de Soria (Castilla y León), cuyas características resultan representativas de este tipo de centros. Este tipo de contexto presenta una serie de particularidades que lo convierten en un entorno potencialmente favorecedor de la inclusión. La baja ratio, la cercanía en las relaciones y la organización en aulas multinivel facilitan una atención más individualizada, promueven el aprendizaje entre iguales y la creación de un clima de confianza dentro del grupo.

No obstante, estas características no garantizan por sí mismas la existencia de entornos plenamente inclusivos. Si bien el contexto de los Colegios Rurales Agrupados presenta un potencial favorecedor de la inclusión, este requiere ser intencionadamente desarrollado y potenciado. La diversidad presente en el aula, especialmente por el contexto multinivel, pone de manifiesto la importancia de implementar estrategias específicas que permitan avanzar progresivamente hacia una inclusión real y efectiva. Por ello, resulta necesario incorporar herramientas pedagógicas como las prácticas restaurativas, y en concreto los círculos de diálogo, que favorecen la expresión, la escucha activa, la participación, el sentimiento de pertenencia y la cohesión grupal.

Con el fin de fundamentar el diseño de la propuesta, se recurre al análisis DAFO, una técnica de diagnóstico que permite identificar debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades de una realidad concreta, orientando la toma de decisiones y la planificación de mejoras (Aliaga, Gutiérrez-Braojos y Fernández-Cano, 2018). En este caso, se aplica al contexto de un CRA de Castilla y León para analizar los factores que pueden influir en el desarrollo de una propuesta orientada a favorecer la inclusión educativa.

Figura 6

Análisis DAFO del contexto de los CRAS en relación con la inclusión educativa



Fuente: *Elaboración propia.*

A partir de los resultados obtenidos en el análisis DAFO, contrastados con el equipo directivo y docentes del centro, se diseña la presente propuesta de intervención, que se fundamenta en las necesidades, oportunidades y aspectos de mejora identificados. Asimismo, su diseño inicial ha sido revisado y valorado en una reunión de equipo con el profesorado del centro, incorporando además la experiencia práctica previa de la docente en la aplicación de círculos de diálogo, lo que permite partir de un conocimiento aplicado sobre su funcionamiento y potencial educativo.

Con el fin de abordar los distintos aspectos vinculados a la inclusión educativa, la propuesta se organiza en torno a cinco líneas de intervención:

- Creación de un clima de aula seguro y de pertenencia.
- Reconocimiento y valoración positiva de la diversidad.
- Promoción de la participación equitativa y la voz del alumnado.
- Desarrollo de un lenguaje inclusivo y respetuoso.
- Gestión dialogada de conflictos desde un enfoque restaurativo.

4.2. OBJETIVOS

La presente propuesta se alinea con los objetivos de la etapa de Educación Primaria establecidos en la normativa vigente de la Comunidad de Castilla y León, contribuyendo especialmente al desarrollo de la convivencia, la participación, el respeto a la diversidad y la inclusión educativa.

Como **objetivo general** de la propuesta, se plantea: promover la inclusión educativa en el alumnado de Educación Primaria de un Colegio Rural Agrupado, mediante el uso de círculos de diálogo como estrategia de intervención en contexto rural. Asimismo, se plantean los siguientes **objetivos específicos**:

- Favorecer la creación de un clima de aula inclusivo y de confianza.
- Promover la participación equitativa de todo el alumnado.
- Fomentar el reconocimiento y respeto de la diversidad.
- Desarrollar habilidades de comunicación basadas en la escucha activa.
- Impulsar el uso de un lenguaje inclusivo y respetuoso.
- Facilitar la resolución dialogada de conflictos desde un enfoque restaurativo.
- Prevenir situaciones de exclusión en el aula.

4.3. TEMPORALIZACIÓN.

La implementación global de la propuesta se proyecta para el próximo curso escolar, adaptándose a las características y necesidades del contexto educativo. Esta se concreta en diez círculos de diálogo organizados en cinco líneas de intervención, distribuidos de manera progresiva a lo largo del curso.

Con carácter orientativo, se plantea el desarrollo de una sesión mensual, favoreciendo la continuidad del trabajo y la integración de los aprendizajes en la vida diaria del aula. La secuencia prioriza inicialmente la creación de un clima seguro y de pertenencia, incorporando posteriormente el trabajo vinculado a la diversidad, la participación equitativa, el lenguaje inclusivo y la gestión dialogada de conflictos.

No obstante, durante el presente curso se han iniciado algunas de las actuaciones planteadas a modo de experiencias piloto, con el fin de obtener una primera valoración sobre su viabilidad, acogida y adecuación al contexto, así como introducir posibles ajustes de cara a su implementación global.

A continuación, se presenta un cronograma orientativo que recoge la distribución temporal de las distintas líneas de intervención a lo largo del curso escolar:

Tabla 3

Cronograma de implementación de la propuesta.

| Línea de intervención | Sep. | Oct. | Nov. | Dic. | Ene. | Feb. | Mar. | Abr. | May. | Jun. |
|--|------|------|------|------|------|------|------|------|------|------|
| Clima de confianza y pertenencia | | | | | | | | | | |
| Reconocimiento y valoración de la diversidad | | | | | | | | | | |
| Participación equitativa y voz del alumnado | | | | | | | | | | |
| Lenguaje inclusivo y respetuoso | | | | | | | | | | |
| Gestión dialogada de conflictos | | | | | | | | | | |

Fuente: *Elaboración propia.*

4.4. ACTUACIONES

Las actuaciones que se presentan a continuación se concretan en una propuesta de diez círculos de diálogo organizados en torno a cinco líneas de intervención. Cada una de ellas incorpora dos círculos específicos, constituyendo el núcleo de la intervención planteada.

Todos los círculos comparten una estructura común basada en apertura, desarrollo y cierre, adaptando sus dinámicas, preguntas y contenidos a la finalidad pedagógica de cada línea y a las características del grupo.

Los círculos propuestos se desarrollan en disposición circular, con el docente como facilitador del proceso, cuya función es garantizar un clima seguro, velar por el respeto de los turnos y favorecer la participación voluntaria del alumnado mediante el uso del objeto de la palabra y las rondas secuenciales. Siempre se respeta el turno de intervención de forma ordenada y se permite que el alumnado pueda no participar en un primer momento, ofreciendo nuevas oportunidades de intervención en rondas posteriores. Asimismo, el docente modela inicialmente las respuestas para aportar seguridad, dar tiempo para pensar, ejemplificar y orientar a aquellos alumnos/as que puedan mostrarse más inseguros. Para favorecer un diálogo auténtico y significativo, se prioriza el uso de preguntas abiertas, claras y neutrales, que inviten a la reflexión, la escucha activa y la expresión personal.

Con el fin de facilitar su aplicación práctica, continuidad y posible proyección futura, la propuesta se acompaña de recursos complementarios recogidos en los anexos. Por un lado, se incorpora un repertorio general de dinámicas transferibles a cualquier círculo, referido a rondas de entrada, mezcladores, energizantes y cierres (véase Anexo II). Por otro, se incluye un banco específico de preguntas y posibilidades de profundización para cada línea de intervención destinado a las fases tres (actividad principal) y cuatro (reflexión) de los círculos (véanse Anexos III-VII), orientado a ampliar, adaptar o reforzar las actuaciones en función de las necesidades que puedan surgir a lo largo del curso.

LÍNEA 1. CREACIÓN DE UN CLIMA DE AULA SEGURO Y DE PERTENENCIA

La cohesión del grupo es el punto de partida base para que la inclusión sea posible. Solo cuando el alumnado se siente parte del grupo, escuchado y valorado, puede empezar a participar desde la seguridad y la confianza. En el contexto del CRA, donde el alumnado convive en agrupamientos multinivel, fortalecer ese sentimiento de pertenencia se convierte en una condición clave para construir un entorno verdaderamente inclusivo. Para ampliar esta línea, véase Anexo III.

- **Círculo 1. “Volvemos a ser grupo”**

Este círculo se plantea como una primera toma de contacto al inicio del curso y de la propuesta, en un contexto de aula multinivel propio de un CRA, donde, aunque el alumnado ya se conoce de cursos anteriores, el grupo se reconfigura cada año. Se pretende reconstruir el grupo, ampliar las relaciones más allá de afinidades previas y favorecer un sentimiento real de pertenencia.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|--|
| 1. Ronda de entrada | El docente inicia modelando: <i>“Si yo fuera un elemento de mi entorno, sería... porque...”</i> . El alumnado responde a: <i>“Si yo fuera..., sería... y por qué”</i> , vinculándolo al entorno cercano (animal del pueblo, paisaje, planta...). |
| 2. Mezclador | Se propone la dinámica: <i>El viento sopla para...</i> incorporando elementos del contexto: <i>“quienes viven en (nombre de algún pueblo de alrededor)”</i> , <i>“quienes tienen animales”</i> , <i>“quienes vienen en transporte escolar...”</i> . Las personas que cumplen la condición cambian de sitio. Así, se visibilizan experiencias compartidas propias de su entorno rural. |
| 3. Actividad principal | El docente introduce: <i>“Aunque llevamos tiempo juntos todos en el colegio, cada curso los grupos se reestructuran. A veces nos relacionamos más con unas personas que con otras. Hoy vamos a pensar qué necesitamos para sentirnos parte del grupo.”</i> Preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué necesitas encontrar en este grupo para sentirte bien y tranquilo/a?</i> • <i>¿Cuándo te sientes realmente a gusto con tus compañeros?</i> • <i>¿Qué hacen los demás que te ayuda o te hace sentir bien?</i> • <i>¿Cómo te gusta que te traten cuando algo te cuesta o te equivocas?</i> |
| 4. Reflexión | Se plantea: <i>¿Qué podemos hacer para que todos nos sintamos parte del colegio?</i> Se recogen y agrupan ideas (escuchar, ayudar, respetar...). Se elabora con ellas un cartel visible de grupo con acuerdos en positivo. |
| 5. Energizante | Se propone la dinámica: <i>“Tejer ovillo de lana”</i> en la cual se construye una red simbólica lanzando un ovillo sin soltar el hilo de compañero/a en compañero/a representando así el grupo y la interdependencia entre todos. |
| 6. Cierre | Concluimos el círculo con: <i>“Hoy me voy del círculo sintiéndome...”</i> . |

- **Círculo 2. “Aquí puedo ser yo”**

Este círculo se orienta a generar un clima de seguridad y confianza dentro del grupo, favoreciendo que el alumnado se sienta cómodo en el aula y en las relaciones con sus compañeros. En el contexto del CRA, donde el alumnado comparte espacio con diferentes edades y niveles, resulta fundamental consolidar un entorno en el que todos puedan sentirse una pieza clave de él, es decir, incluidos.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|---|
| 1. Ronda de entrada | Se plantea: “ <i>Algo que me hace sentir bien en el colegio es...</i> ” Así empezamos el círculo desde lo positivo y accesible. |
| 2. Mezclador | Se utiliza la dinámica: <i>cruce de miradas</i> . El grupo camina por el espacio del círculo. Ante un sonido (campana) primero evitan cruzar miradas, luego se permite cruzar miradas breves, y finalmente, cuando dos personas mantienen la mirada, se sientan juntas en el círculo, así hasta que todos estén sentados y hayan conectado miradas. |
| 3. Actividad principal | Introducción del facilitador: “Para estar a gusto en clase no solo es importante aprender, también necesitamos sentirnos tranquilos y acompañados.” Las preguntas formuladas son: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuándo te sientes a gusto en clase?</i> • <i>¿Qué cosas hacen tus compañeros que te ayudan a estar tranquilo/a?</i> • <i>¿Qué momentos del día te hacen sentir mejor en el colegio?</i> • <i>¿Qué te gusta que pase en clase para sentirte cómodo/a?</i> |
| 4. Reflexión | Se pregunta: “ <i>¿Qué podemos hacer entre todos para que el colegio sea un lugar agradable?</i> ” Se concretan ideas (hablar bien, colaborar, jugar todos juntos...). Se puede complementar el cartel del círculo anterior. |
| 5. Energizante | Para activar la energía a la vez que se refuerza la confianza y conexión se propone una breve dinámica sin exposición verbal: “ <i>el espejo</i> ” donde una persona realiza movimientos y la de al lado los imita como si fuera su reflejo. Así hasta completar el círculo. |
| 6. Cierre | Cerramos el círculo con: “ <i>En una palabra: ¿Qué te llevas del círculo?</i> ” |

LÍNEA 2. RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN POSITIVA DE LA DIVERSIDAD

La inclusión se construye desde el reconocimiento y el respeto a la diversidad, entendiendo que cada alumno/a aporta algo único al grupo. En el contexto educativo actual, donde la diversidad es una realidad cotidiana, resulta imprescindible generar espacios de reflexión que ayuden a tomar conciencia de su valor y a transformarla en oportunidades de convivencia y aprendizaje compartido. Para ampliar esta línea, véase Anexo IV.

• Círculo 1. “Miramos la diversidad con otros ojos”

Este primer círculo tiene como finalidad ayudar al alumnado a comprender qué es la inclusión a partir de su propia experiencia, conectándola con situaciones reales de su entorno cercano (aula, recreo, pueblo) y favoreciendo una primera toma de conciencia sobre la diversidad presente en el grupo.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|---|
| 1. Ronda de entrada | El docente inicia modelando la respuesta. <i>“Di tu nombre y algo que te gusta hacer o que se te da bien.”</i> Se ponen en valor las diferencias que van surgiendo (gustos, habilidades...), generando un clima positivo y de participación. |
| 2. Mezclador | El alumnado está en círculo y cambia de sitio cuando se identifica con la consigna: <i>“Cambia de sitio si...”</i> (te gusta jugar al frontón en el pueblo, tienes el pelo rizado, te gusta regar las plantas del colegio, tu deporte favorito es el baloncesto...) Se visibiliza de forma sencilla la diversidad de gustos y características. |
| 3. Actividad principal | Introducción del facilitador: <i>“En nuestra clase y en nuestros pueblos hay muchas formas de ser y de vivir. Vamos a pensar qué significa incluir a todas las personas.”</i> A continuación, se formulan estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué crees que significa que una persona esté incluida en un grupo?</i> • <i>Vamos a hacer una captura mental: piensa en tu clase, en el recreo o en tu pueblo... recuerda una situación en la que alguien estaba participando, a gusto, formando parte del grupo. ¿Qué estaba pasando ahí?</i> • <i>Ahora piensa en una situación en la que alguien se quedó fuera ¿qué faltó en ese momento?</i> • Se pasa un objeto del entorno (por ejemplo, una hoja de un árbol del patio). <i>¿Para qué puede servir esta hoja? (No se puede repetir respuestas)</i> Así, se pone en valor la diversidad de ideas y perspectivas. |
| 4. Reflexión | Se propone esta pregunta: <i>“Después de lo que hemos hablado... ¿qué puedes hacer tú para que nadie se quede fuera en el colegio?”</i> |
| 5. Energizante | Se hace uso de la dinámica <i>“Baile de la diversidad”</i> Con música breve, cada alumno/a se mueve libremente. A continuación, se comenta: <i>“¿Nos movíamos todos igual? ¿Ha sido un problema?”</i> |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“¿Qué idea te llevas hoy sobre la diversidad o la inclusión?”</i> |

- **Círculo 2. “La pócima de la inclusión”**

Este segundo círculo se orienta a dar un paso más, favoreciendo que el alumnado pase de la reflexión a la acción. A través de una narrativa vinculada al proyecto de centro, se construye de forma simbólica una “pócima de la inclusión”, en la que se recogen aquellas acciones y valores necesarios para que todas las personas se sientan parte del grupo.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|---|
| 1. Ronda de entrada | Se comienza facilitando la participación desde una pregunta abierta y motivadora vinculada a la temática (los reinos mágicos): <i>“Si tuvieras un poder para mejorar la convivencia en clase, ¿cuál sería?”</i> |
| 2. Mezclador | Con la <i>“Batidora mágica”</i> cada alumno/a tiene un personaje mágico (por ejemplo: mago, dragón, hada...). Cuando el docente nombra una consigna, cambian de sitio aquellos que la posean y cuando dice <i>“¡batidora mágica!”</i> , se cambian todos. |
| 3. Actividad principal | Introducción del facilitador:” En nuestro reino mágico queremos que todas las personas se sientan parte del grupo. Vamos a pensar cómo podemos conseguirlo.” Se plantean estas preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo se siente una persona cuando se siente parte del grupo?</i> • <i>¿Qué pasaría si todos fuéramos iguales, pensáramos igual o nos gustaran las mismas cosas?</i> • <i>En nuestra clase o en nuestro pueblo, ¿qué cosas diferentes aporta cada persona?</i> • El docente presenta una pequeña caja envuelta con papeles diferentes, tantos como alumnos haya y dice: “Dentro de esta caja cabemos todos. Pero para que funcione, necesitamos antídotos contra la exclusión.” Cada alumno/a siguiendo la secuencia del círculo quita un papel y responde pasando el objeto <i>“Un antídoto para que nadie se quede fuera es...”</i> |
| 4. Reflexión | Se construye una pócima de la inclusión <i>“Ahora nos convertimos en magos y magas de la inclusión.”</i> Cada alumno/a aporta: <i>“Yo añado a la pócima...”</i> El docente recoge las aportaciones en una cartulina con forma de pócima. Se puede plantear otra pregunta como: <i>“¿Cómo vas a utilizar tú esta pócima en tu día a día?”</i> |
| 5. Energizante | Se realiza la dinámica de <i>“Contagio de la inclusión”</i> Se trabajan tres valores vinculados a la inclusión y a cada cual se le asocia un color: respeto (rojo), empatía (azul), solidaridad (verde). Tres alumnos/as comienzan con gomets de un color. Se mueven por el círculo y, al encontrarse con alguien, le pegan un gomet diciendo el valor. La persona que lo recibe también comienza a contagiar. El objetivo es que todo el grupo termine con los tres gomets que representan los tres valores. Después añadimos que esperamos que nuestras acciones inclusivas en el colegio también produzcan contagio. |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“¿Qué me llevo de este círculo?”</i> |

LÍNEA 3. PROMOCIÓN DE LA PARTICIPACIÓN EQUITATIVA Y LA VOZ DEL ALUMNADO

Dar voz al alumnado es una de las claves para construir una escuela inclusiva. En el CRA, donde los grupos son reducidos y las relaciones cercanas, cada alumno y alumna tiene una oportunidad real de participar, de ser escuchado y de sentirse importante dentro del grupo. Aprovechar este contexto permite fomentar una participación equitativa, donde todos tengan su espacio, entendiendo que aprender también es implicarse, opinar, escuchar y construir junto a los demás. Para ampliar esta línea, véase Anexo V.

- **Círculo 1. “Participar es cosa de todos”**

Este círculo busca que el alumnado tome conciencia de que participar no es solo hablar, sino formar parte activa del aprendizaje, especialmente cuando trabajamos en grupo.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|--|
| 1. Ronda de entrada | Se reparte plastilina a cada alumno/a y se abre el círculo con: <i>“Haz una forma libre. Después explica qué has hecho.”</i> |
| 2. Mezclador | Para romper grupos fijos usamos la dinámica <i>“Un limón y medio limón”</i> , en la que participa toda la clase por igual. A cada alumno/a se le asigna un número aleatoriamente. Se empieza con <i>“Un limón y medio limón”</i> . El número 1 se levanta y dice <i>“Dos limones y medio limón”</i> ; entonces se levanta el 2 y el 1 se sienta. Así sucesivamente hasta participar todos. |
| 3. Actividad principal | Introducimos: <i>“En clase no solo aprendemos escuchando, también cuando participamos y trabajamos juntos.”</i> Y se formulan las siguientes preguntas: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cuando trabajamos en grupo, ¿por qué es importante que todos participemos?</i> • <i>¿Qué aporta al grupo que cada persona diga su idea o haga su parte?</i> • <i>¿Qué ocurre cuando en un equipo algunos participan mucho y otros casi nada?</i> • El docente comenta: <i>“Ahora vamos a probar algo: todos vais a hablar a la vez.”</i> (Se genera el caos) Paramos y preguntamos: <i>¿Se entendía algo? ¿Qué hacía falta para que funcionara mejor?</i> |
| 4. Reflexión | Se plantea: <i>“¿Qué necesitamos hacer como grupo para trabajar mejor juntos y que todos podamos participar?”</i> |
| 5. Energizante | Se propone la dinámica <i>“Silla cooperativa”</i> en la cual se colocan menos sillas que participantes. Cuando para la música, todos deben sentarse sin tocar el suelo con los pies. Se quitan sillas poco a poco y el objetivo es colaborar para que todo el grupo consiga mantenerse. |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“¿Con qué me quedo de este círculo?”</i> |

- **Círculo 2. “Nuestra voz cuenta”**

Este círculo se centra en que el alumnado experimente que su voz tiene un impacto real, participando en decisiones concretas del aula o del centro.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|--|
| 1. Ronda de entrada | Se abre el círculo modelando con: <i>“Algo que me ha hecho sentir bien esta semana es...”</i> |
| 2. Mezclador | <i>“Tarjetas al azar”</i> : Se reparten tarjetas con elementos del entorno rural repetidos. Cada persona busca a quien tiene la misma tarjeta y se sientan en el círculo al lado. |
| 3. Actividad principal | El facilitador introduce: <i>“Hoy vamos a usar nuestra voz para tomar decisiones reales del cole.”</i> El docente plantea opciones reales de su colegio, por ejemplo, en este caso: <ul style="list-style-type: none"> • <i>“Vamos a plantar en el cole... ¿qué os gustaría plantar y dónde?”</i> • <i>“Vamos a incorporar juegos o materiales nuevos para crear un aula exterior ... ¿cuáles creéis que serían buena idea?”</i> • <i>“Hay un espacio del cole (el porche) que queremos mejorar... ¿qué cambiaríais?”</i> |
| 4. Reflexión | Se propone esta pregunta: <i>¿Es tu voz más importante que la del resto?</i> |
| 5. Energizante | Se realiza la dinámica <i>“Globo cooperativo”</i> donde con el grupo ya colocado en círculo y de pie, deben mantener el globo en el aire sin que toque el suelo. El globo tiene que pasar por todas las personas y cada una debe darle un toque mínimo. |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“Este círculo me ha servido para ...”</i> |

LÍNEA 4. DESARROLLO DE UN LENGUAJE INCLUSIVO Y RESPETUOSO.

Las palabras construyen relaciones, generan identidad y dejan huella en la convivencia diaria. En el colegio, el lenguaje verbal y no verbal no solo sirve para comunicar, también puede acoger, cuidar y hacer sentir parte del grupo, o por el contrario excluir, etiquetar y dañar. En el CRA, donde la cercanía y la convivencia cotidiana son especialmente significativas, resulta fundamental educar en un uso del lenguaje respetuoso e inclusivo. Esta línea busca ayudar al alumnado a tomar conciencia del poder de sus palabras y a utilizarlas de forma responsable, entendiendo que hablar bien también es una forma de incluir. Para ampliar esta línea, véase Anexo VI.

- **Círculo 1. “Lo que deja huella”**

Este primer círculo se centra en que el alumnado tome conciencia del impacto que tienen las palabras y gestos en los demás, identificando cómo el lenguaje puede hacer sentir bien, acompañar o, por el contrario, herir y excluir.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|--|
| 1. Ronda de entrada | Se comienza el círculo con: <i>“Di una palabra bonita que te guste escuchar.”</i> |
| 2. Mezclador | Se pone en práctica la dinámica <i>“Ordenarse sin hablar”</i> para empezar tomando consciencia de la importancia de un lenguaje verbal respetuoso. El alumnado debe ordenarse por mes de nacimiento (o altura, inicial del nombre...) sin utilizar palabras. |
| 3. Actividad principal | Se hace una breve introducción: <i>“Las palabras no se ven, pero se sienten. Hoy vamos a pensar en cómo usamos nuestras palabras y también nuestros gestos.”</i> Se formulan progresivamente las siguientes preguntas siguiendo la dinámica del círculo: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo te sientes cuando alguien te habla con respeto y amabilidad?</i> • <i>¿Qué pasa cuando usamos palabras y gestos que molestan, se ríen o hacen daño?</i> • <i>¿Qué tipo de palabras y gestos ayudan a que un compañero/a se sienta parte de nuestro grupo?</i> El docente dice la misma frase con distintos tonos o gestos (ven aquí, por favor, muy bien...) Y a continuación se pregunta: <i>¿cómo os habéis sentido ante las dos opciones?</i> |
| 4. Reflexión | <i>“¿Qué palabra o forma de hablar quieres cuidar más a partir de hoy?”</i> |
| 5. Energizante | El alumnado se mueve por el espacio. Cuando se encuentran con alguien, expresan agradecimiento sin hablar (gesto, aplauso silencioso, sonrisa, abrazo...). De esta forma reforzamos el lenguaje no verbal positivo. |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“¿Qué me ha llamado más la atención?”</i> |

- **Círculo 2. “Los adjetivos también incluyen”**

Este círculo se desarrolla en el área de Lengua, aprovechando el trabajo de los adjetivos calificativos y peyorativos. A partir de este contenido, se invita al alumnado a reflexionar sobre cómo las palabras que utilizamos para describir a los demás pueden reconocer, valorar y cuidar, o por el contrario etiquetar, ridiculizar y excluir.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|--|
| 1. Ronda de entrada | Se abre el círculo desde la vivencia personal y el lenguaje positivo. <i>“Di un adjetivo positivo con el que describirías tu pueblo y explica por qué.”</i> |
| 2. Mezclador | Se hace uso de la dinámica <i>“Tarjetas al azar”</i> donde se trabaja de forma visual y vivencial que una misma realidad puede nombrarse de maneras muy distintas, y que elegir bien las palabras también es incluir. Para ello, se reparten tarjetas. Unas contienen adjetivos peyorativos y otras una alternativa respetuosa o inclusiva. (mandón/líder, raro/original, lento/tranquilo...) El alumnado debe moverse buscando la pareja que transforma esa palabra en una opción más respetuosa. |
| 3. Actividad principal | El facilitador introduce: <i>“En lengua estamos aprendiendo los adjetivos. Hoy vamos a pensar cómo algunas palabras ayudan a valorar a las personas y otras pueden hacer daño.”</i> Se plantean progresivamente estas preguntas siguiendo el turno marcado por el objeto de palabra: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Cómo te sientes cuando alguien utiliza un adjetivo positivo para hablar de ti?</i> • <i>¿Qué ocurre cuando usamos adjetivos peyorativos o despectivos para referirnos a otra persona?</i> • <i>¿Por qué no es lo mismo describir a alguien que etiquetarlo?</i> |
| 4. Reflexión | Se plantea: <i>“¿Qué palabra quieres dejar de usar y cuál puedes empezar a utilizar para cuidar mejor a los demás?”</i> Cada alumno/a formula un compromiso real sobre su lenguaje cotidiano. |
| 5. Energizante | El grupo realiza <i>“una ola”</i> en círculo. Cada vez que pasa por una persona, esta dice un adjetivo positivo (amable, valiente, creativo/a, generoso/a...) |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“La rosa y la espina del día de hoy...”</i> |

LÍNEA 5. GESTIÓN DIALOGADA DE CONFLICTOS DESDE UN ENFOQUE RESTAURATIVO

La inclusión también se construye en la manera en que convivimos y resolvemos los conflictos cotidianos. Cuando los desacuerdos se ignoran, se castigan sin diálogo o se cronifican, pueden aparecer distancias, etiquetas y situaciones de exclusión. En cambio, cuando se abordan desde la escucha, la reparación y la búsqueda conjunta de soluciones, el grupo se fortalece y todas las personas pueden seguir sintiéndose parte de él. En un CRA, donde las relaciones son cercanas, continuas y compartidas entre distintas edades, es importante enseñar a gestionar los conflictos de forma dialogada. Para ampliar esta línea, véase Anexo VII.

- **Círculo 1. “Reparamos lo que pasa”**

Este círculo está pensado para conflictos cotidianos que ocurren en el CRA. Su finalidad es comprender lo ocurrido, reconocer el impacto de las acciones y buscar formas de reparación que permitan seguir conviviendo e incluyendo a todas las personas.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|---|
| 1. Ronda de entrada | Se abre el círculo con: <i>“Di una palabra que necesites cuando estás enfadado/a.”</i> Ejemplo: calma, tiempo, ayuda, escuchar, espacio... |
| 2. Mezclador | Se usa la dinámica <i>“Semáforo en movimiento”</i> donde el alumnado se mueve por el espacio a la señal verbal o visual del facilitador: rojo (se paran), amarillo (caminan despacio) y verde (avanzan normal) para abordar la idea de parar, pensar y actuar. |
| 3. Actividad principal | El facilitador introduce: <i>“Los conflictos aparecen en todos los grupos. Lo importante es cómo los resolvemos para que nadie quede fuera.”</i> Se plantea una situación concreta, en este caso: dos compañeros discuten en el recreo porque ambos quieren el mismo juego/material. Se plantean progresivamente estas preguntas siguiendo el turno marcado por el objeto de palabra: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué ha pasado y qué necesitaba cada persona en ese momento?</i> • <i>¿Cómo se han podido sentir las personas implicadas y quienes estaban alrededor?</i> • <i>¿Qué se puede hacer ahora para reparar lo ocurrido y seguir jugando juntos?</i> |
| 4. Reflexión | Se propone una pregunta reflexiva: <i>“La próxima vez que tenga un conflicto, ¿qué paso quiero recordar para no empeorarlo?”</i> |
| 5. Energizante | Se realiza el juego de <i>“bomba”</i> . Se pasa una pelota rápidamente por el círculo mientras suena una cuenta atrás. Cuando se para, quien la tiene dice una estrategia para resolver conflictos (hablar, pedir turno, respirar, pedir ayuda ...). Con este juego se trata de evidenciar que, si no gestionamos los conflictos, pueden explotar. |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: <i>“¿Qué me llevo de este círculo?”</i> |

- **Círculo 2. “Cuidamos los espacios compartidos”**

Este círculo se orienta a conflictos vinculados a espacios comunes del CRA (patio, biblioteca, huerto, sala común, entradas o materiales compartidos), favoreciendo acuerdos justos que mejoren la convivencia e inclusión diaria.

| Fase | Desarrollo |
|-------------------------------|---|
| 1. Ronda de entrada | Se abre el círculo con una <i>rutina de pensamiento (CSI)</i> . Antes el facilitador comenta: Piensa en un conflicto que haya ocurrido alguna vez en el colegio, en el patio o en un espacio compartido. Después plantea: <ul style="list-style-type: none"> • <i>Si ese conflicto fuera un color, ¿cuál sería?</i> • <i>Si fuera un símbolo, ¿cuál sería?</i> • <i>Si fuera una imagen, ¿qué imaginarías?</i> |
| 2. Mezclador | Se realiza la dinámica de “ <i>Ensalada de espacios del cole</i> ” Se asignan espacios variados a los alumnos al azar (patio, biblioteca, huerto, comedor, sala común...). Cuando se nombra uno, cambian de sitio aquellos que lo tengan. Cuando se dice: “ <i>colegio</i> ”, se cambia de sitio del círculo todos. |
| 3. Actividad principal | El facilitador introduce: “En el CRA compartimos muchos espacios. Para que todos podamos disfrutarlos, necesitamos acuerdos y diálogo.” Se aborda una situación concreta que ha sucedido, por ejemplo: En el patio, un grupo ocupa siempre la misma zona para jugar y otros compañeros/as sienten que nunca tienen espacio para participar. Se plantean estas preguntas siguiendo el turno marcado por el objeto de palabra: <ul style="list-style-type: none"> • <i>¿Qué está ocurriendo y cómo creéis que se sienten las distintas personas?</i> • <i>¿Por qué es importante que los espacios comunes puedan ser disfrutados por todos?</i> • <i>¿Qué acuerdo justo podríamos crear para que nadie se quede fuera?</i> |
| 4. Reflexión | Se propone: “ <i>¿Qué puedo hacer yo para cuidar los espacios compartidos y ayudar a que todos se sientan parte?</i> ” |
| 5. Energizante | Se utiliza la dinámica “ <i>Manos arriba, esto es...</i> ” El grupo se mueve libremente dentro del círculo. Al oír una señal, cada persona se para con quien tenga cerca y dice: “ <i>Manos arriba, esto es...</i> ” completando la frase con una acción positiva contraria al conflicto (aplauso, ayuda, saludo...) |
| 6. Cierre | Se finaliza el círculo con: “ <i>¿Con qué te quedas del círculo de hoy?</i> ” |

4.5. EVALUACIÓN

La evaluación de la propuesta se orienta a valorar el desarrollo de las actuaciones y su contribución a la mejora de la inclusión educativa en el contexto del CRA, permitiendo introducir ajustes y mejoras durante el proceso y al finalizar su aplicación.

Durante el desarrollo de los círculos de diálogo se llevará a cabo una evaluación continua basada en la observación sistemática docente. Tras cada sesión, se realizará un breve proceso de reflexión que permita registrar en un diario docente aspectos vinculados a la participación del alumnado, la calidad de las interacciones, el respeto a los turnos de palabra, la implicación en las dinámicas, la evolución del clima grupal, así como aquellos elementos que el docente considere oportuno destacar para la mejora de la intervención.

La valoración final de la propuesta se realizará al finalizar su implementación global mediante una rúbrica específica diseñada para analizar el grado de consecución de los objetivos planteados y el impacto de la intervención (véase anexo VIII).

No obstante, durante el presente curso se han desarrollado algunas actuaciones a modo de experiencias piloto, las cuales han permitido recoger evidencias preliminares derivadas de su puesta en práctica. A partir de estas primeras sesiones, se ha observado una participación progresivamente más amplia del alumnado, especialmente en aquellos perfiles que inicialmente intervenían con menor frecuencia, así como una buena predisposición hacia el formato circular y las dinámicas propuestas. Del mismo modo, se ha comprobado la necesidad de reforzar al inicio algunos aspectos básicos, como el respeto de turnos o la escucha activa, apreciándose avances conforme aumentaba la familiaridad con la dinámica de los círculos. Asimismo, la duración prevista de las sesiones y la organización de los espacios han resultado viables dentro de la realidad del centro, detectándose únicamente pequeños ajustes en la adaptación de determinadas preguntas o dinámicas según la edad y características del grupo. Estas evidencias servirán de referencia para optimizar la implementación prevista para el próximo curso escolar.

Dado el carácter inicial de esta fase piloto, dichas evidencias deben interpretarse como orientativas quedando supeditada la valoración global a la aplicación completa de la propuesta.

5. CONCLUSIONES, LIMITACIONES Y PROPUESTAS DE MEJORA.

El desarrollo del presente trabajo ha permitido analizar y sintetizar aportaciones teóricas vinculadas a las prácticas restaurativas y su potencial para favorecer la inclusión educativa, prestando atención al valor pedagógico de los círculos de diálogo en la etapa de Educación Primaria. Este análisis se ha abordado, además, en el contexto de la escuela rural cuya presencia es especialmente significativa en Castilla y León. La conexión entre ambas dimensiones planteadas y estudiadas permite sostener que el entorno rural, por sus características relacionales, cercanía y conocimiento del alumnado, constituye un marco muy valioso para impulsar propuestas inclusivas, contextualizadas y centradas en la persona.

Es por ello que una de las principales aportaciones del trabajo ha sido el diseño de una propuesta de intervención estructurada en cinco líneas complementarias, orientadas al fortalecimiento del sentimiento de pertenencia, la valoración positiva de la diversidad, la participación equitativa, el uso de un lenguaje inclusivo y la gestión dialogada de conflictos. Junto a ello, se han incorporado recursos prácticos y materiales de apoyo pensados no solo para facilitar su aplicación en el aula, sino también para favorecer su continuidad, adaptación y posible ampliación futura según las necesidades que puedan surgir en cada contexto educativo.

No obstante, como toda propuesta reciente, este trabajo también presenta algunas limitaciones. La principal de ellas es no haber podido desarrollar la propuesta de manera completa, sino únicamente mediante experiencias piloto iniciales, lo que impide valorar con total profundidad su impacto global. A ello se suma que se trata de un ámbito todavía emergente, donde las referencias específicas y experiencias previas sobre las prácticas restaurativas continúan siendo reducidas. Del mismo modo, la realidad cotidiana de los centros educativos, marcada por una gran carga de trabajo docente y las exigencias curriculares, puede dificultar la incorporación de nuevas actuaciones como la planteada en este trabajo, de ahí la importancia de plantear propuestas viables y ajustadas a los tiempos reales de la escuela.

Desde esta base, se abren interesantes posibilidades de continuidad y desarrollo futuro. Por ello, resultaría enriquecedor llevar a cabo una implementación completa de la propuesta y analizar su impacto final. También sería valioso explorar su proyección y continuidad en la etapa de Educación Secundaria, favoreciendo una progresión educativa en torno al diálogo y la convivencia inclusiva. Del mismo modo, la colaboración entre los centros educativos con la universidad y el CFIE puede convertirse en una vía muy enriquecedora para impulsar una formación sólida y accesible en prácticas restaurativas. Asimismo, en la sociedad actual cada vez más inmersa en lo digital, queda abierta una cuestión especialmente relevante: ¿qué papel

podría desempeñar la inteligencia artificial en el desarrollo de las prácticas restaurativas y en el impulso de una educación más inclusiva?

Por lo tanto, concluyo este trabajo destacando el potencial de las prácticas restaurativas y, de manera especial, de los círculos de diálogo para avanzar hacia una educación más inclusiva. Propuestas como la presentada favorecen aulas donde el alumnado puede expresarse, sentirse escuchado, participar de forma activa y tejer relaciones basadas en el respeto, el cuidado y la convivencia. Del mismo modo, el contexto educativo rural constituye un espacio especialmente propicio para el desarrollo de estas iniciativas ya que su cercanía, el conocimiento del entorno, la relación con las familias y los vínculos que se generan en la comunidad facilitan respuestas contextualizadas y sensibles a la diversidad, por lo que la escuela rural evidencia así su capacidad para fortalecer el sentido de pertenencia y hacer de la inclusión una realidad cotidiana. Así pues, finalizo confiando en que este trabajo pueda servir de impulso para la comunidad educativa y anime a otros docentes a acercarse tanto a las prácticas restaurativas como la escuela rural desde su potencial inclusivo, para alentarles a construir escuelas donde nadie quede fuera y todo el alumnado encuentre su lugar.

6. REFERENCIAS

- Abós Olivares, P. (2020). La escuela ubicada en territorios rurales: una escuela diferente, un reto pedagógico. *Aula Abierta*, 49(3), 315–323. <https://doi.org/10.14201/aula2020493315323>
- Abós Olivares, P., Torres Sabaté, C., & Fuguet Busquets, J. (2017). Aprendizaje y escuela rural: La visión del alumnado. Sinéctica. *Revista Electrónica de Educación*, 49, 1–17. <https://sinectica.iteso.mx/index.php/SINECTICA/article/view/692>
- Aliaga, F. M., Gutiérrez-Braojos, C., & Fernández-Cano, A. (2018). Las revistas de investigación en educación: Análisis DAFO. *Revista De Investigación Educativa*, 36(2), 563–579. <https://doi.org/10.6018/rie.36.2.312461>
- Alonso-Rodríguez, I., Pérez-Jorge, D., Pérez-Pérez, I., & Olmos-Raya, E. (2025). Restorative practices in reducing school violence: A systematic review of positive impacts on emotional wellbeing. *Frontiers in Education*, 10, 1520137. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1520137>
- Bernal, J. L. (2009). *Luces y sombras en la escuela rural. Jornadas sobre educación en el medio rural: Encrucijadas y respuestas*. Universidad de Zaragoza. https://didac.unizar.es/jlbernal/articulos_propios/pdf/01_escruralls.pdf
- Boix, R. (2004). *La escuela rural: Funcionamiento y necesidades*. CissPraxis.
- Boqué, M. C. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de los conflictos: 20 círculos de la palabra y una asamblea en el aula*. Narcea.
- Boyes-Watson, C., & Pranis, K. (2015). *Circle forward: Building a restorative school community*. Living Justice Press.
- Bustos Jiménez, A. (2007). Enseñar en la escuela rural aprendiendo a hacerlo: Evolución de la identidad profesional en las aulas multigrado. *Profesorado. Revista de Currículum y Formación del Profesorado*, 11(3), 1–26. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/profesorado/article/view/20079>
- Darling-Hammond, S. (2023). *Fostering belonging, transforming schools: The impact of restorative practices*. Learning Policy Institute. <https://learningpolicyinstitute.org/product/impact-restorative-practices-report>
- De Vicente Abad, J. (2018). *Convivencia restaurativa: Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros*. SM.
- Díez, A. (2024). La escuela rural en la España despoblada. *Educación (NOS)*, 107, 4–6. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRuralEnLaEspanaDespoblada-9802564%20\(2\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaEscuelaRuralEnLaEspanaDespoblada-9802564%20(2).pdf)

- Esquivel, C. (2018). Las prácticas restaurativas en la creación de espacios de paz dentro de la escuela. *Pensamiento Americano*, 11(20), 213–226. <https://doi.org/10.21803/penamer.11.20.511>
- Gálvez-Algaba, A., & García-González, A. J. (2022). Estado de la cuestión de la convivencia escolar en el sistema educativo español. *RECIE. Revista Caribeña de Investigación Educativa*, 6(1), 15–27. <https://revistas.isfodosu.edu.do/index.php/recie/article/view/336>
- Hopkins, B. (2017). *Prácticas restaurativas en el aula: El enfoque restaurativo en tu día a día en el trabajo* (V. Rullán & A. Amengual, trads.). Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca.
- Hopkins, B. (2020). *Tiempo de círculo y reuniones en círculo: Manual práctico* (V. Rullán & A. Amengual, trads.). Conselleria d'Educació, Universitat i Recerca. (Trabajo original publicado en 2017).
- International Institute for Restorative Practices. (s. f.). *International Institute for Restorative Practices*. <https://www.iirp.edu>
- Junta de Castilla y León. (2025). *Convivencia escolar*. Portal Educacyl. <https://www.educa.jcyl.es/convivenciaescolar/es>
- Junta de Castilla y León. (2026a). *Centro Superior de Formación del Profesorado*. Consejería de Educación. <http://csfp.centros.educa.jcyl.es/sitio/>
- Junta de Castilla y León. (2026b). *Plan autonómico de formación permanente del profesorado*. Consejería de Educación. <https://www.educa.jcyl.es/profesorado/es/formacion-profesorado/plan-autonomico-formacion-permanente-profesorado>
- Martín, T. M. (2020). La familia y la escuela, agentes principales para promover la convivencia escolar. *Intervención Psicosocioeducativa en la Desadaptación Social: IPSE*, 13, 11–31. [file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFamiliaYLaEscuelaAgentesPrincipalesParaPromoverL-7696014%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Usuario/Downloads/Dialnet-LaFamiliaYLaEscuelaAgentesPrincipalesParaPromoverL-7696014%20(1).pdf)
- Monge-López, C., & Gómez-Hernández, P. (2021). El papel de la convivencia escolar en la formación inicial del profesorado de educación infantil y primaria. *Teoría de la Educación. Revista Interuniversitaria*, 33(1), 197–220. <https://doi.org/10.14201/teri.23580>
- Moraleda-Ruano, Á., & Bernal-Romero, T. (2025). La escuela rural en España en el siglo XXI: Una revisión sistemática según el protocolo PRISMA. *Revista de Educación*, 407, 289–314. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2025-407-666>

- Morrison, B. E., & Vaandering, D. (2012). Restorative justice: Pedagogy, praxis, and discipline. *Journal of School Violence*, 11(2), 138–155. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.653322>
- Ortega Ruiz, R., Rey, R. D., & Sánchez, V. (2012). Nuevas dimensiones de la convivencia escolar juvenil: Ciberconducta y relaciones en la red: Ciberconvivencia. Ministerio de Educación.
- Parker, C., & 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 Fiol, M. B., & Vecina Merchante, C. (2013). Prácticas restaurativas: Construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educació i Cultura*, (24), 213–224.
- Prat Vallès, Ó. (2018). Las prácticas restaurativas en el contexto escolar. *EntreLíneas*, (41), 24–29. https://app-psicomotricistas.net/revistes/2018_41.pdf
- Rul·lan Castañer, V. (2018). Los círculos de diálogo. *Convives. Revista Digital de la Asociación CONVIVES*, (21), 12–16. <https://convivesenlaescuela.blogspot.com/p/numeros-de-la-revista.html>
- Rul·lan Castañer, V. (2025). Guía de prácticas restaurativas: Para una convivencia basada en el respeto, la participación y el cuidado de las relaciones. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. https://www.libreria.educacion.gob.es/libro/guia-de-practicas-restaurativas_186724/
- Sánchez Peñaranda, H. T., & Ahumada Méndez, L. S. (2022). Prácticas restaurativas: Estrategias para mejorar la convivencia escolar. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 6(5), 1503–1524. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v6i5.3169
- Santamaría-Cárdaba, N., & Sampedro Gallego, R. (2020). La escuela rural: Una revisión de la literatura científica. *Ager. Revista de Estudios sobre Despoblación y Desarrollo Rural*, (30), 147–176. <https://doi.org/10.4422/ager.2020.12>
- Santamaría Conde, R. M. (2021). *Organizar centros escolares* (2.ª ed.). Síntesis.
- Santamaría Luna, R. (2020). La escuela rural. En A. Blanco, A. Chueca, J. A. López-Ruiz, & S. Mora (Coords.), *Informe España 2020* (pp. 219–290). Universidad Pontificia Comillas.
- Schmitz, J. (2018). *Prácticas restaurativas para la prevención y gestión de conflictos en el ámbito educativo: Guía de formación. ProgettoMondo Mlal*. <https://www.pdabullying.com/uploads/2021/12/Practicas-restaurativas-para-la-prevencion-y-gestion-de-conflictos-en-el-ambito-educativo.pdf>

- Stuart McQueen, S., Huguley, J. P., Haynik, R., Joseph-McCatty, A., Calaman, R., Williams, M., & Wang, M.-T. (2024). Teacher perspectives on effective restorative practice implementation: Identifying programmatic elements that promote positive relational development in schools. *Child & Youth Services*, 45(3), 430-457. <https://doi.org/10.1080/0145935X.2023.2191943>
- Tahull, J., & Montero, I. (2018). Reflexiones sobre la escuela rural: Un modelo educativo de éxito. *Tendencias Pedagógicas*, 32, 161–176. <https://doi.org/10.15366/tp2018.32.012>
- Torrego Seijo, J. C. (Coord.). (2008). *El plan de convivencia: Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza Editorial.
- Torrego, J. C., & Martínez, C. (2014). Claves para el desarrollo del plan de convivencia en los centros educativos desde una perspectiva integral. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83–113. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Tumbaco-Quinatoa, J. N., Carpio-Marmolejo, D. J., Reyes-Reyes, M. J., & Márquez-Arboleda, V. M. (2023). Implementación de prácticas restaurativas para mejorar las relaciones interpersonales entre estudiantes. *Revista Científica Hallazgos21*, 8(3), 284–293. <http://revistas.pucese.edu.ec/hallazgos21/>
- Uruñuela, P. M. (2020). *El plan de convivencia del centro educativo: Pautas para su elaboración*. Narcea.
- Wachtel, T. (2013). *Defining restorative*. International Institute for Restorative Practices. <https://www.wrpp.ie/resources/Information/Defining%20Restorative.pdf>

LEGISLACIÓN

- Constitución Española. (1978). *Boletín Oficial del Estado*, 311, 29 de diciembre de 1978. [https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/\(1\)](https://www.boe.es/eli/es/c/1978/12/27/(1))
- Decreto 38/2022, de 29 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de la educación primaria en la Comunidad de Castilla y León. (2022). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 30 de septiembre de 2022. <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2022/09/29/38>
- Decreto 51/2007, de 17 de mayo, por el que se regulan los derechos y deberes de los alumnos y la participación y los compromisos de las familias en el proceso educativo, y se establecen las normas de convivencia y disciplina en los centros educativos de Castilla y León. (2007). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 23 de mayo de 2007. <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2007/05/17/51>

- Decreto 52/2014, de 16 de octubre, por el que se crea y regula el Observatorio de la Convivencia Escolar de Castilla y León. (2014). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 20 de octubre de 2014. <https://bocyl.jcyl.es/eli/es-cl/d/2014/10/16/52>
- Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. (1970). *Boletín Oficial del Estado*, 187, 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1970-852>
- Ley 45/2007, de 13 de diciembre, para el desarrollo sostenible del medio rural. (2007). *Boletín Oficial del Estado*, 299, 14 de diciembre de 2007. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2007-21493>
- Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. (1990). *Boletín Oficial del Estado*, 238, 4 de octubre de 1990. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1990-24172>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2006). *Boletín Oficial del Estado*, 106, 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2006-7899>
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (2020). *Boletín Oficial del Estado*, 340, 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Orden EDU/52/2005, de 26 de enero, relativa al fomento de la convivencia en los centros docentes de Castilla y León. (2005). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 31 de enero de 2005. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-52-2005-26-enero-relativa-fomento-convivencia-cen>
- Orden EDU/1921/2007, de 27 de noviembre, por la que se establecen medidas y actuaciones para la promoción y mejora de la convivencia en los centros educativos de Castilla y León. (2007). *Boletín Oficial de Castilla y León*, 3 de diciembre de 2007. <https://www.educa.jcyl.es/es/resumenbocyl/orden-edu-1921-2007-27-noviembre-establecen-medidas-actuaci>
- Real Decreto 2731/1986, de 24 de diciembre, sobre constitución de Colegios Rurales Agrupados de Educación General Básica. (1987). *Boletín Oficial del Estado*, 8, 9 de enero de 1987. <https://www.boe.es/eli/es/rd/1986/12/24/2731>
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. (2022). *Boletín Oficial del Estado*, 52, 2 de marzo de 2022. <https://www.boe.es/eli/es/rd/2022/03/01/157>

ANEXOS

ANEXO I. FORMACIÓN EN PRÁCTICAS RESTAURATIVAS EN CASTILLA Y LEÓN (CURSO 2025-2026)

| Provincia / CFIE | Tipo de formación vinculada a prácticas restaurativas | Modalidad | Presencia prácticas restaurativas | Observaciones |
|--|---|--|-----------------------------------|--|
| Ávila | Formación en centros (CRA e IES) | Seminario y curso | Sí | 1 CRA y 1 IES con formación específica. |
| Burgos | Formación general CFIE y formación en centros | Cursos, seminarios y grupos de trabajo | Sí, (alta) | Gran número de propuestas. Formación en centros concentrada en CEIP urbanos (19) e IES (9), complementada con formación general del CFIE (3). No hay presencia en CRA. |
| Miranda de Ebro | — | — | No específica | No se identifican propuestas explícitas en prácticas restaurativas, sí formación general en convivencia. |
| León | — | — | No específica | No se identifican propuestas explícitas en prácticas restaurativas, sí formación general en convivencia. |
| Ponferrada | — | — | No específica | No se identifican propuestas explícitas en prácticas restaurativas, sí formación general en convivencia. |
| Palencia | Formación en centros | Cursos | Sí | Ambas iniciativas en centros urbanos (2 CEIP). |
| Salamanca | — | — | No específica | No se identifican propuestas explícitas en prácticas restaurativas, sí formación general en convivencia. |
| Ciudad Rodrigo | Formación en centro | Curso | Sí | Propuesta en un centro de carácter privado. |
| Segovia | Formación en centros | Seminarios | Sí | Presencia en un CRA y un IES. |
| Soria | Formación general CFIE | Grupo de trabajo | Sí | Formación abierta a todo el profesorado. |
| Valladolid | Formación | Curso | Sí | Formación únicamente en un IES. |
| Benavente | — | — | No específica | No se identifican propuestas concretas. |
| Zamora | Formación en centro | Seminario | Sí, pero indirecta | No aparece en el título, pero se abordan las prácticas restaurativas en contenidos. |
| Centro Superior de Formación del Profesorado | Formación autonómica online | Curso online | Sí | Ej.: <i>Kit básico de iniciación en mediación restauradora para Educación Primaria</i> . Acceso abierto a toda la comunidad educativa. |

ANEXO II. BANCO GENERAL DE DINÁMICAS PARA LAS FASES COMUNES DE LOS CÍRCULOS DE DIÁLOGO

| FASE 1. RONDA DE ENTRADA | | |
|--|--|---|
| Tiene como finalidad generar un clima de confianza, favorecer la participación y facilitar el conocimiento mutuo. | | |
| Baja carga emocional Favorecer la participación inicial sin generar incomodidad. | Implicación media Favorecer la expresión personal y el vínculo | Mayor profundidad Promover reflexión y expresión emocional. |
| <ul style="list-style-type: none"> • Si fuese... sería ... ¿por qué? (planta, animal, estación del año, color, etc.) • Si fuere.... sería ... ¿por qué? (con contenidos académicos: figura geométrica, instrumento musical, mineral...) • ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? • ¿Qué te llevarías a una isla desierta? • Un color/olor/sabor... que te guste y por qué • Mi comida/libro/canción/película/juego en el colegio... favorita/o es... • Una afición que tengo es... • Plastilina: representar algo que me guste • Una cosa que me hace ilusión de hoy/ de esta semana. • ¿Cómo te sientes hoy? • Del 1 al 5 ¿qué nivel de energía tienes hoy? | <ul style="list-style-type: none"> • Una cualidad que tengo que empiece con alguna de las letras que tiene mi nombre es.... (darles lista de cualidades si se necesita para los cursos más bajos) o para más mayores con la inicial de su nombre. • Rutina de pensamiento (representar como entiendo o veo.... con un color-símbolo-imagen) • Si tuviera un superpoder me gustaría... • Algo que se me da bien.... • Algo que me ha hecho sonreír esta semana... • ¿Qué valoras en un amigo/a? • ¿Qué te gusta de tu clase? • ¿Qué te hace sentir bien en la escuela? • ¿Qué aportas tú al grupo? | <ul style="list-style-type: none"> • Parte meteorológico Hoy estoy... (soleado, nublado, con tormenta, con una brisa, asoma arcoíris... porque...) • Con primeros cursos de EP se pueden poner emoticonos • Hoy soy como una comida (sabrosa, picante, un poco cruda...) • Yo soy feliz cuando... • Algo que me ha hecho sentir bien últimamente • ¿Qué necesito para sentirme bien en clase? • Algo que me da mucho miedo es... • A veces me siento triste cuando... • Me siento orgulloso/a de mí cuando.... • En este grupo me siento valorada cuando... o del 1 al 10... • ¿Qué valor quiero practicar hoy? • ¿Qué traigo hoy al círculo? |

FASE 2. MEZCLADOR

Estas dinámicas permiten reorganizar el círculo, favorecer la interacción y romper agrupamientos habituales.

| Inicio o baja cohesión grupal | Cohesión en desarrollo | Alta cohesión grupal |
|---|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • El viento sopla El alumnado se sitúa en círculo y el docente dice: “El viento sopla para quienes... (tienen gafas, les gusta el fútbol, tienen hermanos, prendas de ropa...)”. Las personas que cumplen la condición cambian de sitio. • Ensalada de frutas Cada alumno/a recibe el nombre de una fruta. Cuando se nombra una fruta, esos alumnos cambian de sitio, si se dice “ensalada de frutas”, todos se mueven. • Naranjas y limones Se asignan dos palabras (naranjas/limones) al azar. Al nombrarlas, el alumnado cambia de sitio según la consigna. • Maremoto Se asigna a cada alumno/a una opción (tierra, mar, playa o barco). El espacio del círculo se divide simbólicamente en esas zonas. El docente va diciendo una y las personas que tienen esa opción se mueven rápidamente hacia ese lugar dentro del círculo. Cuando se dice “maremoto”, todos cambian de sitio. | <ul style="list-style-type: none"> • Ordenarse sin hablar El alumnado debe ordenarse según una consigna (fecha de nacimiento, altura, número de lista...) sin utilizar el lenguaje oral. • Caminar y sentarse El alumnado se desplaza por el aula y, a una señal, debe sentarse con alguien distinto. • Tarjetas al azar Se reparten tarjetas con elementos repetidos. Cada persona debe encontrar a quienes tienen la misma tarjeta y sentarse juntos en el círculo. • Cruce de miradas El grupo camina por el espacio del círculo. Primero evitan cruzar miradas, luego se permite cruzar miradas breves, y finalmente, cuando dos personas mantienen la mirada, se sientan juntas en el círculo, así hasta que todos estén sentados. • Un limón y medio limón Cada alumno/a tiene un número. Se empieza con “un limón y medio limón”. La persona con el número 1 se levanta y dice “dos limones y medio limón”, entonces se levanta la persona con el 2 y la del 1 se sienta en su sitio. Luego el 2 dice “tres limones y medio limón”, se levanta el 3 y el 2 se sienta, y así sucesivamente. • Haz lo que yo digo / haz lo contrario El docente da consignas de movimiento (por ejemplo: cambia a la derecha). Primero se hace lo que dice, y luego se introduce la variante de hacer lo contrario. Siempre implica moverse dentro del círculo. | <ul style="list-style-type: none"> • Animales con ojos cerrados Cada participante recibe una tarjeta con un animal. Con los ojos cerrados, deben hacer su sonido moviéndose por el círculo y encontrar a su pareja guiándose solo por el oído. Luego se sientan juntos. • Canción por partes Se reparte una canción conocida en fragmentos. Cada alumno/a canta su parte cuando le toca siguiendo ese orden y siguiendo ese orden se sientan en el círculo. |

FASE 5. ENERGIZANTES

Tienen como finalidad revitalizar, enfocar y conectar a los participantes, rompiendo la monotonía o el cansancio para mejorar la participación activa.

| Activación suave | Activación media | Activación alta |
|--|---|---|
| <ul style="list-style-type: none"> • Dar las gracias de modo diferente Dos círculos (interior y exterior) se desplazan encontrándose con distintos compañeros, a los que agradecen algo mediante gestos (guiño, chocar manos, abrazo...). • Tejer ovillo de lana En círculo, se lanza un ovillo nombrando a un compañero sin soltar el hilo, formando una red que simboliza la unión del grupo. • Mímica (espejo) Una persona realiza movimientos y la de al lado los imita como si fuera su reflejo. Así hasta completar el círculo. • La ola El grupo realiza el movimiento de “la ola” de forma coordinada en círculo. • Movimiento grupal (levantarse juntos) Grupalmente, intentan levantarse sin soltarse el círculo a la vez. • Guía con lenguaje inclusivo Por parejas, una persona guía a otra con instrucciones claras (a veces con ojos cerrados) para moverse por el círculo sin chocarse. | <ul style="list-style-type: none"> • Caja con objetos Los participantes tienen números asignados (del 1 al 5). El docente dice un número y esas personas observan una caja con objetos durante unos segundos situada en el centro del círculo. Luego vuelven y, en grupo, hacen una lista de lo que han visto. • Tarjetas de mímica Cada alumno representa una acción escrita por otro mediante mímica. • Robot humano Cada participante añade un movimiento a una secuencia que se repite colectivamente. • Globo cooperativo El grupo debe mantener uno o varios globos en el aire sin que toquen el suelo. Se añaden más globos para aumentar la dificultad. • Juego de la bomba Se pasa un objeto rápidamente mientras suena música; quien lo tiene al parar realiza una acción. • Juego de la orquesta Una persona dirige y el resto del grupo imita sonidos o ritmos (palmas, pies, chasquidos, etc.) mientras que otra persona que mientras se decidía quien era el director estaba fuera tiene que adivinarlo. Se pueden simular instrumentos | <ul style="list-style-type: none"> • Abrazos multicolor A cada participante se le asigna un color. El docente nombra uno y esas personas se juntan en el centro y se abrazan. Se puede complicar mezclando colores. • Coger objetos del centro El grupo debe recuperar objetos situados en el centro del círculo sin cruzar una línea, ideando estrategias. • Bailar en círculo El grupo baila siguiendo una coreografía sencilla. • Ciempiés El grupo se coloca en fila, agarrándose por los hombros o la cintura, y debe desplazarse coordinadamente como si fuera un solo cuerpo • Danzas tradicionales en corro Bailes grupales en círculo con movimientos coordinados. • Bailar con música (progresivo) Se comienza individualmente y se avanza a parejas, grupos y gran grupo. • Silla cooperativa Se colocan menos sillas que participantes. Cuando la música se detiene, todos deben sentarse sin que nadie toque el suelo con los pies. Se van quitando sillas progresivamente. El objetivo es cooperar para que todo el grupo se mantenga dentro. • Lanzar bolas de papel Cada persona escribe una frase (algo cierto pero sorprendente, propuesta o reto). Se hacen bolas de papel, se lanzan al centro y cada uno recoge una al azar para leerla. • Vínculos invisibles (red) Con los ojos cerrados, el alumnado se mueve y se conecta al tocarse, formando una red. • Desenredar nudo colectivo El grupo forma un nudo humano que debe deshacer sin soltarse. • Gesto y grito Cada alumno/a propone un gesto con sonido que el grupo repite. • “Manos arriba, esto es un atraco de...” Se proponen acciones positivas (abrazos, sonrisas...) que deben realizar. |

FASE 6. RONDA DE CIERRE

Tiene como finalidad recoger las sensaciones, aprendizajes y reflexiones generadas durante el círculo, permitiendo al alumnado tomar conciencia de su experiencia y favorecer un cierre compartido y significativo del proceso de diálogo.

- ¿Con qué te quedas del día de hoy?
- ¿Qué te llevas del círculo? /Lo que me llevo de este círculo....
- ¿Cómo terminas el día?
- Una idea que me llevo de todo lo trabajado hoy.
- Una cosa que me ha gustado del día de hoy
- Una cosa que quiero trabajar más.
- La rosa y la espina del día de hoy.
- Una cosa que me llevo y una que no me llevo del círculo de hoy.
- Este círculo me ha servido para ...
- Este círculo me ha hecho pensar en...
- En una palabra: ¿Qué te llevas?
- Compartir la experiencia de círculo ha sido...

ANEXO III. BANCO DE RECURSOS PARA LA LÍNEA 1. CLIMA DE CONFIANZA Y PERTENENCIA

| | |
|---|--|
| <p>Pertenencia al grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo te sientes parte del grupo? • ¿Qué es lo que más te gusta de estar en esta clase? • ¿Qué hace que un grupo funcione bien? • ¿Qué significa para ti “ser parte del grupo”? • ¿Cuándo sientes que encajas con tus compañeros? • ¿Qué te gusta compartir con los demás? • ¿Qué momentos disfrutas más en clase? • ¿Qué hace que una clase sea especial? • ¿Qué te hace sentir incluido/a? • ¿Qué necesitamos para sentirnos unidos? | <p>Conocimiento mutuo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué te gusta hacer en tu tiempo libre? • ¿Qué se te da bien? • ¿Qué te gusta hacer con otros compañeros? • ¿Qué te hace feliz en el colegio? • ¿Qué te gusta aprender? • ¿Qué te gustaría que los demás supieran de tí? • ¿Qué te gusta hacer en tu pueblo? • ¿Qué actividad disfrutas más con otros? • ¿Qué te gusta compartir con los demás? • ¿Qué te define como persona? |
| <p>Vínculos y relaciones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué valoras en un compañero/a? • ¿Qué hace alguien para ser un buen amigo/a? • ¿Qué te gusta que hagan los demás contigo? • ¿Cómo te gusta que te traten? • ¿Qué haces tú para cuidar a los demás? • ¿Cómo puedes ayudar a un compañero? • ¿Qué te hace sentir acompañado/a? • ¿Qué significa para ti ayudar? • ¿Qué haces cuando alguien lo necesita? • ¿Cómo podemos cuidarnos entre todos? | <p>Bienestar y clima de aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cuándo te sientes a gusto en clase? • ¿Qué hace que el aula sea un buen lugar? • ¿Qué te ayuda a estar tranquilo/a? • ¿Qué te gusta que pase en clase? • ¿Qué cosas te hacen sentir bien durante el día? • ¿Qué momentos del cole disfrutas más? • ¿Qué te ayuda a empezar bien el día? • ¿Qué hace que un día sea bueno en clase? • ¿Qué necesitamos para sentirnos cómodos? • ¿Qué podemos hacer para mejorar el ambiente de la clase? |
| <p>Responsabilidad dentro del grupo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedes hacer tú para que los demás se sientan bien? • ¿Cómo puedes ayudar a mejorar el ambiente de clase? • ¿Qué puedes hacer cuando alguien se siente solo/a? • ¿Qué puedes cambiar tú para cuidar mejor al grupo? • ¿Cómo puedes contribuir a que todos participen? • ¿Qué pequeño gesto puedes hacer cada día para mejorar la convivencia? • ¿Qué puedes hacer para que todos se sientan escuchados? • ¿Qué puedes hacer para que nadie se quede fuera? | <p>Identidad grupal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace especial a esta clase? • ¿Qué cosas buenas tiene nuestro grupo? • ¿Qué nos une como grupo? • ¿Qué valores crees que tiene esta clase? • ¿Qué te gusta de formar parte de este grupo? • ¿Qué hace que esta clase sea diferente a otras? • ¿Qué nos gustaría conseguir juntos como grupo? • ¿Cómo te gustaría que fuera nuestra clase? |

ANEXO IV. BANCO DE RECURSOS PARA LA LÍNEA 2. RECONOCIMIENTO Y VALORACIÓN DE LA DIVERSIDAD

| | |
|--|---|
| <p>Comprensión de la diversidad y la inclusión</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa para ti la inclusión? • ¿Qué crees que es ser diferente? • ¿Qué significa que alguien se sienta parte de un grupo? • ¿Cuándo dirías que una persona está incluida? • ¿Qué diferencia hay entre estar en un grupo y sentirse parte de él? • ¿Qué hace que una persona se sienta aceptada? • ¿Por qué es importante incluir a todas las personas? | <p>Diversidad en el entorno cercano</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué diferencias ves entre las personas de tu clase? • ¿Qué cosas diferentes hay en tu pueblo o en los pueblos cercanos? • ¿Qué cosas hacemos de manera distinta en nuestras casas? • ¿Qué tradiciones o costumbres diferentes conoces? • ¿Qué celebraciones o fiestas son importantes para ti o tu familia? • ¿Qué comidas típicas conoces de tu entorno? • ¿Has visto alguna vez que alguien haga algo de una forma diferente a la tuya? |
| <p>Diversidad de gustos, intereses y formas de ser</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas te gustan a ti que a otros no? • ¿Qué te hace diferente en tu forma de ser? • ¿Crees que es bueno que tengamos gustos diferentes? ¿por qué? • ¿Qué pasaría si a todos nos gustara exactamente lo mismo? • ¿Qué cosas se te dan bien a ti y a otros compañeros no? • ¿Qué has aprendido de alguien que es diferente a ti? | <p>Perspectiva emocional (inclusión/exclusión)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo se siente una persona cuando está incluida? • ¿Cómo se siente cuando se queda fuera? • ¿Cómo crees que se siente alguien cuando no le dejan participar? • ¿Qué necesita una persona para sentirse a gusto en un grupo? • ¿Qué hace que una persona se sienta importante? • ¿Alguna vez te has sentido diferente? ¿cómo fue? • ¿Cuándo te has sentido más aceptado/a en un grupo? |
| <p>Valoración positiva de la diversidad</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas buenas tiene que seamos diferentes? • ¿Qué aportan al grupo las personas que son distintas a ti? • ¿Qué podemos aprender de alguien que es diferente? • ¿Qué hace que un grupo con personas diferentes sea mejor? • ¿Crees que las diferencias nos ayudan o nos dificultan? ¿por qué? • ¿Qué pasaría en una clase donde todos fueran iguales? | <p>Inclusión en la vida cotidiana</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas hacen que alguien se sienta incluido en el día a día? • ¿Qué pequeñas acciones ayudan a incluir a los demás? • ¿Qué podemos hacer cuando vemos que alguien se queda fuera? • ¿Cómo podemos ayudar a alguien que se siente diferente? ¿Qué podrías empezar a hacer para incluir más a los demás? • ¿Cómo podemos hacer que nadie se quede solo en el recreo? |
| <p>Diversidad y capacidades</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se nos da bien a todos lo mismo? • ¿Qué pasa cuando alguien necesita más ayuda para aprender algo? • ¿Cómo podemos ayudar a alguien que aprende de forma diferente? • ¿Qué podemos aprender de las personas que tienen otras capacidades? • ¿Qué hace especial a cada persona? | <p>Mirada crítica y reflexión</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Has visto alguna vez una situación injusta relacionada con la inclusión? • ¿Qué crees que faltaba en esa situación? • ¿Qué podríamos haber hecho diferente? • ¿Por qué a veces dejamos fuera a otras personas sin darnos cuenta? • ¿Qué podemos hacer para cambiar eso? • ¿Cómo sería una clase donde todos se sintieran incluidos? |

ANEXO V. BANCO DE RECURSOS PARA LA LÍNEA 3. PARTICIPACIÓN EQUITATIVA Y VOZ DEL ALUMNADO

| | |
|---|---|
| <p>Participación en el aula</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante participar en clase? • ¿Qué significa para ti participar? • ¿Participar es solo hablar? ¿qué más implica? • ¿Qué aporta al grupo que todos participen? • ¿Qué pasa en una clase donde solo participan algunos? • ¿Qué hace que tengas ganas de participar? • ¿Qué te ayuda a participar más en clase? • ¿Qué hace que una clase sea participativa? | <p>Voz del alumnado</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante dar tu opinión? • ¿Qué cosas crees que puedes aportar tú al grupo? • ¿Qué pasa cuando no decimos lo que pensamos? • ¿Qué hace que te atrevas a dar tu opinión? • ¿Qué necesitas para sentirte cómodo/a al opinar? • ¿Qué hace que una opinión sea importante? |
| <p>Escucha y participación</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante escuchar a los demás cuando hablan? • ¿Qué pasa si hablamos todos a la vez? • ¿Cómo puedes demostrar que estás escuchando a alguien? • ¿Qué hace que te sientas escuchado/a? • ¿Qué pasa cuando alguien no escucha en un grupo? • ¿Cómo influye la escucha en el trabajo en equipo? • ¿Qué es más difícil: hablar o escuchar? ¿por qué? | <p>Participación equitativa</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa que todos participemos por igual? • ¿Es importante que todos tengan su turno? ¿por qué? • ¿Cómo podemos repartir la participación en un grupo? • ¿Qué podemos hacer para que nadie se quede sin participar? • ¿Cómo podemos ayudar a alguien que le cuesta participar? • ¿Qué pasa cuando siempre participan los mismos? • ¿Qué podemos hacer para cambiar eso? |
| <p>Participación en el trabajo en equipo</p> <ul style="list-style-type: none"> • Cuando trabajáis en grupo, ¿qué hace que funcione bien? • ¿Qué pasa cuando todos aportan en un trabajo en equipo? • ¿Qué ocurre cuando alguien no participa en el grupo? • ¿Qué responsabilidades tiene cada persona en un equipo? • ¿Cómo podéis ayudar a que todos participen en un trabajo grupal? • ¿Qué se aprende cuando trabajamos juntos? • ¿Qué hace que un equipo funcione mejor: trabajar solo o en grupo? ¿por qué? • ¿Cómo se nota que un grupo está trabajando bien? | <p>Participación en la vida del centro</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué cosas del colegio crees que se podrían mejorar? • ¿Qué ideas tienes para hacer el colegio mejor? • ¿Qué cambios te gustaría ver en el aula? • ¿Qué materiales o juegos añadirías al colegio? • ¿Qué espacios del cole cambiarías o mejorarías? • ¿Qué actividades te gustaría hacer en el centro? • ¿Qué decisiones crees que deberían contar con la opinión del alumnado? |
| <p>Pensamiento crítico y toma de decisiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo podemos elegir entre varias ideas diferentes? • ¿Qué podemos hacer cuando no estamos de acuerdo? • ¿Cómo podemos tomar decisiones en grupo? • ¿Qué es más importante: ganar una idea o llegar a un acuerdo? | <p>Responsabilidad y compromiso</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué responsabilidad tienes cuando participas? • ¿Qué puedes hacer para mejorar la participación del grupo? • ¿Cómo puedes ayudar a que otros también participen? • ¿Qué puedes cambiar tú para participar más? |

ANEXO VI. BANCO DE RECURSOS PARA LA LÍNEA 4. LENGUAJE INCLUSIVO Y RELACIONES RESPETUOSAS

| | |
|--|--|
| <p>El poder de las palabras</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo pueden ayudarnos las palabras a convivir mejor? • ¿Por qué crees que las palabras tienen tanto poder? • ¿Qué palabras hacen sentir bien a una persona? • ¿Qué palabras pueden hacer daño, aunque parezcan “de broma”? • ¿Las palabras se olvidan rápido o dejan huella? ¿por qué? • ¿Qué diferencia hay entre hablar y comunicarse bien? • ¿Qué hace que una palabra sea importante? | <p>Lenguaje y emociones</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes cuando te hablan con respeto? • ¿Cómo te sientes cuando alguien te habla mal? • ¿Qué palabras te gusta escuchar cuando estás triste? • ¿Qué palabras te animan cuando algo no te sale bien? • ¿Qué frases hacen sentir acompañado/a a alguien? • ¿Cómo cambia tu día cuando alguien te habla con amabilidad? • ¿Qué necesitas escuchar cuando cometes un error? |
| <p>Lenguaje que excluye o daña</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué pasa cuando usamos motes o burlas? • ¿Por qué algunas palabras excluyen a otras personas? • ¿Qué ocurre cuando etiquetamos a alguien? • ¿Qué diferencia hay entre bromear y hacer daño? • ¿Cómo se siente una persona cuando se ríen de ella? • ¿Por qué a veces usamos palabras que dañan sin pensar? • ¿Qué podemos hacer para cambiar eso? | <p>Lenguaje inclusivo y respetuoso</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabras podríamos usar más en nuestra clase? • ¿Cómo podemos pedir algo con respeto? • ¿Cómo podemos corregir a alguien sin hacer daño? • ¿Cómo podemos mostrar desacuerdo sin faltar al respeto? • ¿Qué frases ayudan a resolver un conflicto? • ¿Cómo podemos hablar para que todos se sientan parte del grupo? • ¿Qué significa hablar con respeto? |
| <p>Lenguaje no verbal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Se puede hablar sin palabras? ¿cómo? • ¿Qué gestos hacen sentir bien a los demás? • ¿Qué gestos pueden molestar o excluir? • ¿Cómo influye una sonrisa en la convivencia? • ¿Qué transmite mirar a alguien con atención? • ¿Qué puede decir nuestro cuerpo, aunque no hablemos? • ¿Cómo podemos agradecer algo sin usar palabras? | <p>Adjetivos y forma de nombrar a los demás</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes cuando te describen con un adjetivo positivo? • ¿Qué adjetivos ayudan a valorar a una persona? • ¿Qué ocurre cuando usamos adjetivos peyorativos? • ¿Por qué no es lo mismo describir que etiquetar? • ¿Qué palabras usamos demasiado y deberíamos cambiar? • ¿Qué adjetivos positivos te gustaría escuchar más en clase? • ¿Cómo podemos transformar una palabra negativa en otra respetuosa? |
| <p>Responsabilidad y compromiso</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabra quieres empezar a usar más? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué palabra quieres dejar de usar? • ¿Cómo puedes cuidar mejor tu forma de hablar? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué puedes hacer cuando escuchas palabras que hacen daño? <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo puedes ayudar a que en clase se hable mejor? • ¿Qué pequeño cambio puedes hacer desde hoy en tu lenguaje? • ¿Qué compromiso puedes asumir para mejorar la convivencia con tus palabras? | |

ANEXO VII. BANCO DE RECURSOS PARA LA LÍNEA 5. GESTIÓN DIALOGADA DE CONFLICTOS.

| | |
|---|---|
| <p>Comprender el conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué es un conflicto para ti? • ¿Todos los conflictos son malos? ¿por qué? • ¿Por qué aparecen conflictos en los grupos? • ¿Qué suele pasar justo antes de un conflicto? • ¿Qué cosas pequeñas pueden acabar convirtiéndose en un conflicto grande? • ¿Qué diferencia hay entre un problema y un conflicto? • ¿Qué podemos aprender de un conflicto? | <p>Emociones en el conflicto</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo te sientes cuando discutes con alguien? • ¿Cómo crees que se siente la otra persona? • ¿Cómo se sienten quienes observan el conflicto? • ¿Qué necesitas cuando estás enfadado/a? • ¿Qué te ayuda a calmarte en un momento difícil? • ¿Cómo notas en tu cuerpo que te estás enfadando? |
| <p>Escucha y diálogo</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Por qué es importante escuchar antes de responder? • ¿Qué pasa cuando nadie escucha en un conflicto? • ¿Qué ayuda a entender mejor a la otra persona? • ¿Cómo podemos hablar cuando estamos enfadados? • ¿Qué tono de voz ayuda a resolver mejor un conflicto? • ¿Qué palabras ayudan a calmar una situación? | <p>Reparación del daño</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué significa reparar un conflicto? • ¿Cómo podemos arreglar algo después de una discusión? • ¿Qué vale más: castigar o reparar? ¿por qué? • ¿Cómo sabes si una persona está intentando arreglar lo ocurrido? • ¿Qué acciones ayudan a recuperar la confianza? • ¿Cómo podemos pedir perdón de verdad? • ¿Qué necesitamos para volver a estar bien después de un conflicto? |
| <p>Acuerdos y soluciones justas</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué hace que una solución sea justa? • ¿Cómo podemos llegar a un acuerdo cuando pensamos diferente? • ¿Qué pasa si solo gana una persona? • ¿Cómo podemos buscar soluciones donde todos ganen algo? • ¿Qué acuerdos ayudan a evitar conflictos repetidos? • ¿Cómo podemos repartir turnos, materiales o espacios de forma justa? • ¿Qué normas ayudan a convivir mejor? | <p>Convivencia en espacios compartidos (CRA)</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué conflictos pueden surgir en el patio? • ¿Qué conflictos pueden aparecer al compartir materiales? • ¿Cómo podemos cuidar mejor la biblioteca, el huerto o la sala común? • ¿Qué acuerdos necesitamos para convivir en los espacios compartidos? • ¿Cómo podemos hacer que nadie se quede fuera en el recreo? • ¿Qué podemos hacer cuando varias personas quieren usar lo mismo? • ¿Cómo podemos mejorar la convivencia en los caminos, entradas o salidas del cole? |
| <p>Responsabilidad personal</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Qué haces tú cuando tienes un conflicto? • ¿Qué podrías hacer diferente la próxima vez? • ¿Cómo puedes ayudar a resolver un conflicto sin empeorarlo? • ¿Cómo puedes contribuir a la calma del grupo? • ¿Qué puedes hacer para cuidar mejor la convivencia? • ¿Qué compromiso puedes asumir desde hoy? | <p>Inclusión y pertenencia</p> <ul style="list-style-type: none"> • ¿Cómo influye un conflicto mal resuelto en el grupo? • ¿Qué pasa cuando alguien se queda fuera después de una discusión? • ¿Por qué reparar ayuda a que todos sigamos formando parte del grupo? • ¿Cómo podemos volver a incluir a alguien después de un conflicto? • ¿Qué hace que una clase sea un lugar seguro incluso cuando hay conflictos? |

ANEXO VIII. RÚBRICA DE EVALUACIÓN FINAL DE LA PROPUESTA.

| ITEMS | 1 Inicial | 2 En proceso | 3 Adecuado | 4 Consolidado |
|---|--------------|-----------------|---------------|------------------|
| Participa de forma progresivamente más activa en los círculos de diálogo, sintiéndose parte del grupo | | | | |
| Respeto el objeto de la palabra y los turnos, favoreciendo que todas las voces tengan espacio | | | | |
| Escucha con atención y respeto las aportaciones de sus compañeros/as, mostrando apertura hacia otras perspectivas | | | | |
| Expresa ideas, emociones y opiniones con mayor seguridad dentro de un clima de confianza | | | | |
| Manifiesta sentimiento de pertenencia e inclusión dentro del grupo-clase | | | | |
| Reconoce, respeta y valora positivamente la diversidad presente en el aula y en el entorno rural | | | | |
| Facilita la participación de otras personas mediante actitudes de ayuda, respeto y espera | | | | |
| Utiliza un lenguaje verbal y no verbal respetuoso, evitando expresiones excluyentes o despectivas | | | | |
| Identifica cómo determinadas palabras, gestos o etiquetas pueden favorecer o dificultar la inclusión | | | | |
| Afronta conflictos cotidianos mediante el diálogo, la escucha y la búsqueda de soluciones reparadoras | | | | |
| Coopera con los demás y muestra disposición a construir un clima positivo y seguro | | | | |
| Aplica fuera del círculo aprendizajes vinculados al respeto, la convivencia y la inclusión | | | | |

