

El Servicio de Atención y Apoyo Emocional en los centros educativos: experiencias de una nueva cultura escolar

LAIA MAS-EXPÓSITO^{1AB}, OLGA CANET^{2C}, ROCÍO CASAÑAS^{1AB}, JUAN ANTONIO AMADOR-CAMPOS^{3D},
MERCÈ TRIAY^{4E} Y LLUÍS LALUCAT-JO^{5B}

RESUMEN

El Servicio de Atención y Apoyo Emocional en los centros educativos: experiencias de una nueva cultura escolar. El Servicio de Atención y Apoyo Emocional (SAAE) de los centros educativos del Plan de Barrios de Barcelona sirve para promover un clima escolar positivo y habilidades socioemocionales. Se explora la experiencia de sus profesionales en relación con cambios, facilitadores y barreras, a los dos años de funcionamiento con un estudio cualitativo. Los profesionales aprecian mejoras en los docentes en el manejo positivo de las relaciones y las habilidades socioemocionales; en el alumnado aprecian mejoras en las relaciones. Los facilitadores y barreras percibidos incluyen: la conceptualización integral del servicio y la importancia de la dirección y el claustro. **Palabras clave:** escuela, prácticas restaurativas, competencia socioemocional, relación, grupo focal.

ABSTRACT

The Emotional Care and Support Service in educational centres: experiences of new school culture. The Emotional Care and Support Service (SAAE) of the educational centres of the Barcelona Neighbourhood Plan serve to promote a positive school climate and socio-emotional skills. The experience of its professionals is explored in relation to changes, facilitators, and barriers, after two years of operation with a qualitative study. Practitioners report improvements in teachers' positive relationship management and social-emotional skills; students report improvements in relationships. Perceived facilitators and barriers include the holistic conceptualisation of the service and the importance of management and faculty. **Keywords:** school, restorative practices, social-emotional competence, relationship, focus group.

RESUM

El Servei d'Atenció i Suport Emocional en els centres educatius: experiències d'una nova cultura escolar. El Servei d'Atenció i Suport Emocional (SAAE) dels centres educatius del Pla de Barris de Barcelona serveix per promoure un clima escolar positiu i habilitats socioemocionals. S'explora l'experiència dels seus professionals en relació amb canvis, facilitadors i barreres, als dos anys de funcionament, amb un estudi qualitatiu. Els professionals aprecien millores en els docents en el maneig positiu de les relacions i en les habilitats socioemocionals; respecte els alumnes, aprecien millores en les relacions. Els facilitadors i barreres percebuts inclouen la conceptualització integral del servei i la importància de la direcció i del claustre. **Paraules clau:** escola, pràctiques restauratives, competència socioemocional, relació, grup focal.

Introducción

La comunidad educativa necesita espacios basados en la seguridad y la confianza (Díaz-Vicario y Gairín-Sallan, 2017), así como climas

escolares positivos. El clima escolar es un concepto heterogéneo (Kohl, Recchia y Steffgen, 2013) que incluye elevados niveles de apoyo maestro-estudiante, seguridad y compromiso del estudiante, y que va más allá de la educación

¹Doctora en Psicología, ²Doctora en Pedagogía, ³Catedrático de Evaluación Psicológica, ⁴Psicóloga, ⁵Director Médico, ^ADepartamento de Investigación, ^BAsociación Centro de Higiene Mental Les Corts, Barcelona. ^CFacultad de Ciencias de la Salud, Universitat Ramon Llull, Barcelona. ^DFacultad de Psicología, Universidad de Barcelona ^EServicio de Apoyo y Atención Emocional, Fundació Privada Centre d'Higiene Mental Les Corts, Barcelona.

Contacto: laia.mas@chmcorts.com

Recibido: 4/5/21 - Aceptado: 18/10/21

formal (Graham, Powell y Truscott, 2016). Un clima escolar positivo promueve las habilidades sociales y emocionales (Luengo Kanacri et al., 2017) y previene resultados conductuales negativos (Konishi, Miyazaki, Hymel y Waterhouse, 2017). Considerando todo lo mencionado, cabe señalar la importancia de implementar prácticas escolares que mejoren el clima escolar.

Los enfoques restaurativos son un ejemplo de prácticas dirigidas a la mejora del clima escolar. En el contexto educativo, implican la reorientación de las relaciones interpersonales de toda la comunidad educativa (González, Sattler y Buth, 2019; Reimer, 2019). Se hace prevención del conflicto y este se aborda a través de principios básicos como restauración, inclusión, reintegración y reparación del daño, reforzado por el apoyo de fuertes redes sociales (McCluskey, 2008). Los enfoques restaurativos pueden adoptar múltiples formas y procesos (Frias-Armentia, Rodríguez-Macías, Corral-Verdugo, Caso-Niebla y García-Arizmendi, 2018). Mientras los enfoques restaurativos parciales se suelen implementar para tratar conflictos a través de prácticas restaurativas responsivas, el enfoque restaurativo global (ERG) va más allá y promueve una cultura escolar más inclusiva (Mansfield, Fowler y Rainbolt, 2018; Mayworm, Sharkey, Hunnicutt y Schiedel, 2016) que implica el manejo positivo de las relaciones y los conflictos, e incluye todos los actores de la comunidad educativa (González et al., 2019; Reimer, 2019). La evidencia disponible muestra que la implementación del ERG se asocia con mejoras del clima escolar, la empatía y la autoestima (Wong, Cheng, Ngan and Ma, 2011), la calidad de vida, el bienestar psicológico y la disminución de las conductas de riesgo (Bonell et al., 2018), y del *bullying* (Wong et al., 2011; Bonell et al., 2018).

En nuestro ámbito, la implementación de enfoques restaurativos en el contexto escolar es todavía incipiente. A pesar de que ha habido algunas iniciativas, sus resultados no están disponibles (Pomar y Vecina, 2013) o bien se centran en programas específicos de formación sobre el ERG para maestros (Pomar, 2013; Albertí, 2016). Albertí y Zabala (2018) evaluaron la implementación del ERG en un instituto de educación secundaria de la ciudad de Barcelona. Sus resultados mostraron una disminución significativa de

las faltas leves y graves, y de las expulsiones. No se conocen otros estudios a nivel nacional.

Una iniciativa reciente es la que se ha llevado a cabo desde el Plan de Barrios de la ciudad de Barcelona, creado por el Ayuntamiento para el periodo 2017-2020 y 2021-2024, con el fin de reducir desigualdades sociales entre barrios. Este plan apoya proyectos de intervención integrales en áreas especialmente vulnerables a nivel social y económico, con el objetivo de mejorar la calidad de vida. En relación con la educación, promueve el bienestar de toda la comunidad educativa con la incorporación de profesionales del campo psicosocial en centros educativos públicos de alta complejidad (Gorostiza et al., 2018). El Servicio de Atención y Apoyo Emocional (SAAE) es uno de estos proyectos del Plan de Barrios. Este servicio funciona en un total de 27 centros educativos y se dirige a un total aproximado de 7.700 estudiantes. Los objetivos específicos del SAAE son: a) implementar un clima emocional positivo para la vida escolar y el aprendizaje; y b) desarrollar habilidades sociales y emocionales (Gorostiza et al., 2018; Mas-Expósito, Amador-Campos, Triay y Lalucat-Jo, 2020). La cartera de servicios de los profesionales es amplia y principalmente incluye un trabajo de apoyo a los maestros en el área socioemocional (Mas-Expósito et al., 2020). Este apoyo incluye los principios y elementos esenciales del ERG de Hopkins (2017), cuyo objetivo es mejorar el clima escolar, promoviendo una cultura escolar basada en el manejo positivo de las relaciones y de los conflictos. Los elementos esenciales del enfoque incluyen un cambio de mentalidad a nivel personal e institucional, el trabajo en valores y en habilidades sociales y emocionales, y el uso de una metodología específica de práctica restaurativa como, por ejemplo, los círculos de palabra.

Los círculos de palabra son una práctica restaurativa proactiva que persigue (Hopkins, 2017): 1) la creación de grupo y su cohesión; 2) la creación de entornos amables; 3) el sentimiento de pertinencia; y 4) la participación. La línea estratégica del servicio son los círculos de palabra.

La evaluación del funcionamiento del SAAE es importante. La implementación del ERG en centros educativos de nuestro ámbito es todavía

incipiente (Albertí y Zabala, 2018). Nuestro estudio explora la experiencia de los profesionales sobre el funcionamiento del SAAE después de dos años de implementación en 27 centros educativos del Plan Barrios de Barcelona. Se identifican los cambios asociados, así como los facilitadores y barreras encontradas. Este estudio podría avanzar en el conocimiento de intervenciones dirigidas a la mejora del clima escolar, ayudar a conocer mejor las necesidades de la comunidad educativa, ajustar las intervenciones a esas necesidades y, consecuentemente, ayudar a rediseñar, adaptar y mejorar el SAAE.

Material/Método

Se realizó un estudio descriptivo cualitativo con dos grupos focales. El uso de esta técnica para la evaluación y la planificación de servicios y programas se considera válida (Leung y Savithiri, 2009). Se han considerado los criterios establecidos para la publicación de investigación cualitativa en el diseño y la redacción de resultados del presente estudio (COREQ; Tong, Sainsbury y Craig, 2007).

Participantes

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

El contacto con los participantes se realizó a través de los coordinadores del servicio. Se envió a los profesionales información detallada del estudio por correo electrónico, así como la

hoja de información correspondiente y el consentimiento informado. Todos los profesionales aceptaron participar ($n = 20$).

Los participantes fueron 16 mujeres y cuatro hombres con un rango de edad de entre 26 y 52 años. Quince de ellos habían trabajado en el SAAE desde el primer año. Otros datos sociodemográficos se incluyen en la Tabla 1 del anexo.

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

Los grupos focales se llevaron a cabo con un guión de preguntas semi-estructuradas (ver Tabla 2 del anexo). Un primer borrador del guión fue elaborado por uno de los investigadores. El borrador se presentó a dos de los investigadores, con conocimientos y experiencia en investigación cualitativa, para su revisión en una sesión de trabajo. Los desacuerdos entre investigadores se resolvieron por discusión hasta llegar a un consenso. El guión se presentó después a los coordinadores del SAAE para su revisión. Al inicio de los dos grupos focales, el moderador recordó a los participantes los acuerdos, los objetivos del estudio y sus roles. Después, se firmaron los consentimientos informados.

Análisis de datos

Los grupos focales fueron grabados en audio y transcritos literalmente. Todas las transcripciones fueron revisadas por un investigador (A) para asegurar su contenido y preparar la información para su análisis. Utilizamos el análisis temático (Braun and Clarke, 2006), basado en: 1) lectura y relectura de las transcripciones para familiarizarse con los datos; 2) codificación línea a línea de las transcripciones; 3) búsqueda de similitudes y diferencias en los datos; y 4) agrupación y combinación de códigos en subtemas de forma iterativa. Tres de los investigadores (A, B y C) codificaron de forma independiente alrededor del 20 % de las transcripciones. Los desacuerdos en el proceso de codificación se discutieron hasta llegar a un consenso en los temas finales. En

caso de desacuerdo se volvieron a analizar de manera independiente los datos hasta llegar a un acuerdo final. Todos los datos fueron codificados por el moderador (A). La última fase supuso una sesión de discusión de dos horas entre miembros del equipo de investigación (A, B y C) hasta llegar a un consenso en los temas finales. Todos los datos fueron analizados con software de indexación de datos cualitativos (ATLAS.ti.08). Se utilizó para el proceso de codificación y la creación de la codificación inicial, categorización y para establecer los temas finales.

Consideraciones éticas

El proyecto fue aprobado por el Comité Ético de La Unió Catalana d'Hospitals y fue llevado a cabo considerando los principios éticos de la investigación médica que implica personas humanas, establecida en la Declaración de Helsinki 1975 (revisada en Toquio en 2004). Los participantes recibieron información detallada de forma oral y por escrito en relación a los objetivos y el protocolo del estudio. Los consentimientos informados fueron firmados al inicio de los dos grupos focales. Los datos se utilizaron sólo para los objetivos del estudio. Sólo tres miembros del equipo de investigación (A, B y C) tenían acceso a los datos. Se explicó a los participantes que podían abandonar el estudio en cualquier momento. Se consideró el Reglamento General de Protección de Datos (2016/679) y la Ley Orgánica Española 3/2018 del 5 de diciembre en la Protección de Datos Personales y la Garantía a los Derechos Digitales, para asegurar la confidencialidad y el derecho al acceso, rectificación o cancelación de datos. También se consideró la Regulación (UE) 2016/679 del Parlamento Europeo y del Consejo de 27 de abril de 2016 sobre la protección de las personas físicas en lo que respecta al tratamiento de datos personales y a la libre circulación de dichos datos, y por el que se deroga la Directiva 95/46/CE (Reglamento General de Protección de Datos).

Resultados

Los resultados se presentan en las temáticas siguientes: a) cambios generados en los centros educativos; b) facilitadores en la implementación;

y c) barreras percibidas. Las categorías temáticas se han agrupado en subtemas (ver definición de subtemas en la Tabla 3 del anexo). Después de cada subtema, se ha añadido su definición y se ha indicado, entre paréntesis, el número de contribuciones. El análisis de facilitadores y barreras ha puesto en evidencia diferencias entre centros. Mientras en unos centros la implicación y participación del claustro o la dirección ha sido un facilitador, en otros ha sido una barrera.

Cambios generados

Se perciben principalmente cambios en el claustro (72). El mayor cambio se observa en el cambio de mirada de los docentes en relación al manejo positivo de las relaciones y de los conflictos. El conflicto es visto como una oportunidad de aprendizaje. Los docentes ven al alumnado como el centro de su trabajo educativo y se preguntan qué hay detrás de cada niño/adolescente y de cada conducta. Otros cambios percibidos son el establecimiento de confianza y vínculo entre docentes y profesionales del servicio, así como un trabajo colaborativo entre ellos. Los docentes ven a los profesionales del servicio como un recurso. Se han empoderado y pueden proporcionar apoyo emocional y social al alumnado de forma óptima. Son capaces de tomar decisiones que posibiliten llevar a cabo nuevas intervenciones como, por ejemplo, la revitalización de los patios. El uso de los círculos de palabra como metodología para llevar a cabo las reuniones del claustro es otro ejemplo de su empoderamiento.

“Muchos docentes han cambiado la manera en cómo miran al alumnado”

“Y, después, como mirada, yo creo que también los tutores pueden ver más que hay detrás de cada niño. De qué está pasando detrás de cada uno de ellos”.

Se perciben cambios en la integración de los profesionales del servicio en los diferentes centros educativos (36). Se establecen cada vez más vínculos laborales con los profesionales del servicio, se trabaja más como un equipo interdisciplinar y el profesional del servicio está más integrado en el trabajo del centro educativo. Se han implementado intervenciones promovidas desde el servicio como, por ejemplo, aulas para escuchar las necesidades del alumnado. Los

profesionales del servicio son también un recurso para las familias y las peticiones de intervenciones desde el centro educativo al servicio han aumentado, especialmente para el manejo de conflictos y sesiones de educación socioemocional. También se observa un incremento del trabajo en red, así como sesiones de educación social y emocional dirigidas a otros profesionales de los centros educativos tales como el equipo de monitores de comedor.

“Los tutores entran en las clases... y te ven gestionando un conflicto en un grupo de 25 alumnos. En este momento es cuando se acercan al profesional y este, al mismo tiempo, puede pedir apoyo del docente, que es quien conoce mejor al grupo”.

En el alumnado (18). Los cambios en el alumnado son los más difíciles de observar y requieren de tiempo. Se percibe una mejora en el clima escolar en términos de relaciones interpersonales positivas. El alumnado establece vínculos estrechos con el profesional del servicio y muestra buena disposición a pedir su intervención, a la vez que lo valora positivamente. Estas intervenciones incluyen los llamados “puntos de escucha” implementados desde el SSAE para el cuidado de las necesidades sociales y emocionales del alumnado.

“El mayor cambio es la creación de los puntos de escucha para estudiantes donde pueden hablar en sus propios términos; ellos hablan, ellos toman decisiones...”

Facilitadores

Se destaca la predisposición del claustro (42) a responder de forma favorable a las intervenciones del profesional del SSAE. Esto se evidencia en el establecimiento de vínculos de trabajo con los profesionales y una buena aceptación de estos por parte del claustro. También destacan como facilitadores de la implementación del servicio, el trabajo conjunto de docentes y profesionales del servicio como, por ejemplo, en las tutorías; o el hecho que los profesionales del SSAE se encarguen del manejo positivo de los conflictos, lo que disminuye la carga de trabajo de los docentes. Otros facilitadores son la coincidencia de la mirada de los docentes, en relación a las necesidades socioemocionales del alumnado, con el cambio de mirada que

se promueve desde el SSAE, y el empoderamiento de los docentes en habilidades sociales y emocionales.

“Hay maestros que trabajan allí durante muchos años y que dan la bienvenida a los profesionales del SSAE en las aulas para trabajar con ellos”.

Implementación del servicio (37). El facilitador que ha mostrado mayor consenso es que una de las funciones del profesional del SSAE es la de promover una nueva cultura escolar basada en el manejo positivo de las relaciones y los conflictos. El trabajo desde los elementos esenciales de este enfoque ha facilitado, a su vez, la implementación del servicio. Destaca el uso de los círculos de palabra como línea estratégica del servicio. Esta práctica restaurativa proactiva ha ayudado a clarificar el rol del profesional en los centros educativos. Otros elementos que se perciben como facilitadores en la puesta en marcha y funcionamiento del servicio son el sentimiento de pertinencia de grupo y el trabajo en equipo con el resto de los profesionales del servicio, así como con el resto de los perfiles profesionales del Plan de Barrios de Barcelona (educadores sociales y trabajadores de inserción social), el Equipo de Atención Psicopedagógica, profesionales de proyectos externos con objetivos similares, y las familias.

“Ha habido algunas actividades los miércoles con mucho trabajo vivencial y que nos han ayudado a acercarnos como grupo y sentir que somos un grupo”.

“En mi opinión, fue muy claro en el segundo año de funcionamiento del servicio. La estrategia del servicio fueron las prácticas restaurativas proactivas”.

Alumnado (11). La aprobación del profesional del servicio por parte del alumnado destaca como facilitador de la implementación del servicio. Los estudiantes pueden acceder a un nuevo profesional con el que tienen vínculos interpersonales estrechos y un nivel alto de aceptación. Esto lo corroboran expresiones emocionales tales como abrazos hacia el profesional.

“(...) El proceso es lento, pero cuando llegas a la escuela y ves cómo te miran, cómo te hablan y cómo te tratan...”

La dirección (6). Los facilitadores incluyen una buena predisposición de la dirección en relación

con la implementación del servicio en el centro educativo, y que la visión desde la esfera socioemocional del alumnado, promovida desde el SSAE, encaje con la visión de la dirección.

“(...) también el director o la directora de una de las escuelas. Por ejemplo, en una escuela ha sido un facilitador porque para mí ha sido posible ir a cualquier sitio y hacer mi trabajo; sin embargo, en otra escuela, ha sido una barrera... porque no había compromiso con el servicio”

Barreras

Esta es una de las categorías temáticas con más contribuciones para el análisis (157) y de más consenso entre los participantes.

Implementación del SSAE (74). La búsqueda rápida de resultados se ha identificado como una barrera. Los cambios que se promueven desde el servicio requieren tiempo y, seguramente, se pueden percibir más fácilmente a medio y largo plazo. El hecho de que el servicio se tiene que adaptar a una amplia diversidad de situaciones familiares también destaca como barrera, así como la definición vaga del rol del profesional de este. Otras barreras son la falta de desarrollo del rol del profesional, así como de las funciones específicas del servicio. El profesional del servicio siente un alto nivel de responsabilidad al darse cuenta de su rol en el complejo proceso que supone un cambio en la cultura escolar.

“La necesidad de mostrar que lo que haces tiene resultado... que hay cambios. La principal barrera es que el resultado no es inmediato y entonces tienes que estar muy seguro de lo que estás haciendo”.

Claustro (53). Cabe destacar la reticencia y resistencia del claustro de maestros al cambio de mirada y prácticas educativas. Otra barrera a destacar es el desconocimiento del rol y de las funciones que los profesionales del servicio pueden llevar a cabo. También se consideran barreras la presencia en los docentes de sentimientos de escepticismo y desesperanza frente a una realidad compleja y, por tanto, difícil de cambiar; así como de prácticas educativas más tradicionales y autoritarias que podrían considerarse opuestas a las prácticas restaurativas promovidas por los profesionales del servicio.

“A mí me han dicho: tu trabajo es hasta aquí,

no vayas más allá. Me han retenido por miedo a que salga algo que pueda doler”.

Centros educativos (30). Las barreras identificadas incluyen: la falta de predisposición de la dirección del centro, el hecho que el centro educativo no solicitara la intervención del servicio y la falta de encaje entre las necesidades del centro educativo y la intervención del servicio. Otras barreras son: una jerarquía en los centros educativos que no contempla el profesional del servicio, la falta de aulas o espacios para llevar a cabo intervenciones y la complejidad para adaptar los horarios del profesional del servicio a los de los centros educativos.

“Me tuve que presentar yo misma y explicar lo que estaría haciendo... el claustro no sabía que los profesionales del servicio estarían en los centros educativos y qué estarían haciendo...”

Discusión

El objetivo de este trabajo es explorar las experiencias de los profesionales del SSAE a los dos años de funcionamiento del servicio en 27 centros educativos de alta complejidad del Plan de Barrios de Barcelona. Específicamente, se pretende comprender los cambios asociados al servicio e identificar los facilitadores y barreras que podrían ayudar a mejorarlo.

Se observan cambios especialmente en la mentalidad de los docentes en relación al manejo positivo de las relaciones y los conflictos. Los docentes muestran una visión del alumnado basada en sus necesidades, como centro del proceso educativo. El conflicto es visto como una oportunidad de aprendizaje en la que tanto víctimas como ofensores son parte de la solución. La prevención del conflicto es esencial y, en este sentido, los docentes han dirigido y llevado a cabo medidas activas y participativas. Los profesionales del servicio también perciben un empoderamiento de los docentes en habilidades sociales y emocionales. Todo ello es consistente con el cambio de mirada a nivel personal que se promueve desde el ERG (Hopkins, 2017), y que se ha adoptado como base de la cartera de servicios del profesional del SSAE. Los cambios mencionados podrían estar indicando un proceso dirigido por el profesional del servicio que incluye el cuestionamiento de

creencias sobre las prácticas educativas. Esto implica el análisis de experiencias emocionales, de opiniones y de enfoques éticos, lo que podría haber interferido en las creencias de los docentes y generado emociones que podrían haber sido consideradas como una amenaza para sus aptitudes (Birkeland y Ødemotland, 2018). El profesional del servicio podría estar mostrando un nivel alto de experiencia y expertise apoyando a docentes en el trabajo educativo en la esfera social y emocional.

Los cambios en el alumnado se observan en términos de clima emocional positivo y, específicamente, en la mejora de relaciones interpersonales. Tales cambios podrían estar asociados con el empoderamiento de los docentes en términos de habilidades sociales y emocionales, como se señala en la literatura científica (Barrientos-Fernández, Sánchez-Cabrero y Pericacho, 2020). Estos cambios también se podrían relacionar con la implementación de los círculos de palabra en las aulas, cuyo objetivo es generar un clima positivo a través de la construcción y el mantenimiento de relaciones interpersonales positivas entre el alumnado (Payne y Welch, 2018). Los círculos de palabra parecen haber facilitado la comunicación entre el alumnado en términos de equidad y trabajo colaborativo. Uno de los mayores retos en los centros educativos es cómo adaptar las prácticas educativas, desde una perspectiva inclusiva y democrática (Sanahuja, Moliner y Moliner, 2020) tales como los círculos de palabra (Hopkins, 2017). Los profesionales del SAAE no aprecian cambios en las competencias sociales y emocionales del alumnado, las cuales se consideran fundamentales para su desarrollo (Fernández-Hawrylak, Heras-Sevilla y Cepa, 2020). El desarrollo de tales competencias es uno de los objetivos generales del servicio, junto con la instauración de un clima emocional positivo en los centros educativos y en el aprendizaje. Ambos podrían estar interrelacionados, ya que la evidencia muestra una relación positiva y significativa entre conducta prosocial y habilidades sociales y emocionales (Taylor, Oberle, Durlak y Weissberg, 2017). Los profesionales del SAAE trabajan principalmente dando apoyo a los docentes. Por ello, los cambios en el alumnado podrían no ser tan evidentes o precisar más

tiempo para percibirse. Algunos de los cambios se podrían relacionar con otras actividades del servicio tales como la arteterapia o la psicomotricidad (Albert, 2010; Mendiara, 2008) pero no fueron implementados de forma sistemática en todos los centros educativos. Se necesitaría más información para poder evaluar mejor estas actividades, así como otras actividades promovidas por otros profesionales o por los propios centros educativos.

Futuras investigaciones también podrían considerar la participación en los grupos focales de las direcciones y claustros de profesores, así como del alumnado y las familias para poder explorar mejor la implementación del SAAE desde diferentes puntos de vista. Un cambio en la cultura escolar precisa de la participación de todos los interesados (Turan y Bektas, 2013). La cultura escolar se ha definido como la corriente de normas, valores, creencias, tradiciones y rituales que se construyen a lo largo del tiempo (Peterson y Deal, 1998). El SAAE persigue un cambio en la cultura escolar fundamentado en el manejo positivo de las relaciones y los conflictos, y esto es un proceso que requiere tiempo.

Los facilitadores y barreras relacionados con la implementación del servicio son amplios (Chalkley, Routen, Harris, Cale, Gorely y Sherar, 2018) e incluyen factores a nivel de toda la comunidad educativa (Ahtola, Haatja, Kärnä, Poskiparta y Salmivalli, 2013). Teniendo en cuenta los cambios y facilitadores descritos, se han desarrollado propuestas para superar las barreras en la implementación y funcionamiento del servicio. Así, por ejemplo, se recomienda ajustar el SAAE al contexto (Hoagwood, Kelleher, Murray y Jensen, 2006). Esto se podría conseguir alineando su implementación con la cultura y valores de los centros educativos. Algunos autores (Payne, Gottfredson y Gottfredson, 2006) han destacado el papel instrumental de la dirección de los centros cuando se implementan las intervenciones. Así, el éxito en la implementación del SAAE podría asociarse con unas buenas habilidades de gestión y con el apoyo directo de la dirección (Forman, Olin, Hoagwood, Crowe y Saka, 2009). También es importante alinear las actividades de desarrollo profesional de los docentes con los objetivos e iniciativas de los centros educativos (Forman et al., 2009). Los

profesionales del SAAE recomiendan mejorar el desarrollo profesional de los maestros, especialmente en el manejo positivo de las relaciones y los conflictos. En este sentido, es necesario desarrollar alianzas con el claustro y, en especial, con aquellos docentes con deseos de promover cambios para incrementar su apoyo (To, 2009).

Una conceptualización integral del SAAE es necesaria para el cambio perseguido. Este cambio requiere recursos económicos, materiales y tiempo (Hargreaves, 1997). Tres aspectos son de especial interés en este apartado: 1) Los profesionales del SAAE deben consolidar su posición a través de la comprensión de las políticas educativas, de sus habilidades profesionales y del manejo de las relaciones con los diferentes actores implicados (To, 2009); 2) La inclusión de las familias en la implementación del servicio. Nuestros resultados indican dificultades para acceder a las familias. Estos datos son consistentes con los de otros estudios llevados a cabo en contextos similares (Williams y Sánchez, 2013). Las intervenciones para poder incluir a las familias son importantes, ya que la participación de la familia se asocia a resultados académicos positivos (Hill y Tyson, 2009) y a la mejora de las conductas adaptativas (Jurado y Tejada, 2019), y 3) La colaboración entre los profesionales presentes en los centros educativos. Los profesionales del SAAE proponen mejorar esta colaboración, lo que contribuiría a mejorar el clima escolar, el rendimiento académico y la calidad de los centros educativos (Drossel, Eickelmann, van Ophuysen y Bos, 2019) y del SAAE.

En resumen, este estudio presenta la experiencia de los profesionales del SAAE tras dos años de implementación del servicio en centros educativos situados en áreas especialmente vulnerables de la ciudad de Barcelona. El análisis de los cambios, de las barreras y de los facilitadores, ha permitido elaborar una serie de recomendaciones para la mejora del clima escolar, a través de un cambio en la cultura educativa basada en el manejo positivo de las relaciones y de los conflictos, así como la promoción de habilidades socioemocionales. Estos elementos podrían incidir de forma positiva en el bienestar psicológico y en la salud mental del alumnado y, en definitiva, en su capacidad de resiliencia. Aunque es necesario más tiempo

para el establecimiento de esta cultura educativa, y para la evaluación de su eficacia, a partir de la experiencia acumulada, parece razonable extender esta estrategia a otros centros educativos de alta complejidad.

Bibliografía

- Ahtola, A., Haataja A., Kärnä A., Poskiparta E. y Salmivalli, E. (2013). Implementation of anti-bullying lessons in primary classrooms: how important is head teacher support? *Educational Research*, 55(4), 376-392.
- Albert, R. (2010). Being both: an integrated model of art therapy and alternative art education. *Art Therapy*, 27(2), 90-95.
- Albertí, M. (2016). *Towards a fair school: the incorporation of restorative justice in the school environment* [tesis doctoral no publicada]. Universitat Ramon Llull.
- Albertí, M. y Zabala, O. (2018). Whole school restorative approach. From theory to practice pilot development in Salvador Seguí institute. *Fields of Educational Psychology and Counseling*, 49(3), 91-111.
- Barbour, R. (2007). *Doing focus groups*. London: SAGE Publications Ltd.
- Barrientos-Fernández, A., Sánchez-Cabrero, F. J. y Pericacho Gómez, R. (2020). Competencias sociales y emocionales del profesorado de Educación Infantil y su relación con la gestión del clima de aula. *Estudios sobre Educación*, 38, 59-78.
- Birkeland, A. y Ødemotland, S. (2018). Disorienting Dilemmas - the Significance of Resistance and Disturbance in an Intercultural Program within Kindergarten Teacher Education. *Integrative Psychological and Behavioral Science*, 52, 377-387.
- Bonell, C., Allen, E., Warren, E., McGowan, J., Bevilacqua, L., Jamal, F. y Viner, R. M. (2018). Effects of the Learning Together intervention on bullying and aggression in English secondary schools (INCLUSIVE): a cluster randomised controlled trial. *Lancet*, 8(392), 2452-2464.
- Braun, V. y V. Clarke. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77-101.
- Chalkley, A. E., Routen, A. C., Harris, J. P., Cale,

- L. A., Gorely, T. y Sherar, L. B. (2018). A retrospective qualitative evaluation of barriers and facilitators to the implementation of a school-based running programme. *BMC Public Health*, 18, 1189.
- Díaz-Vicario, A. y Gairín Sallán, J. A. (2017). Comprehensive approach to managing school safety: case studies in Catalonia, Spain. *Educational Research*, 59(1), 89-106.
- Drossel, K., Eickelmann, B., van Ophuysen, S. y Bos, W. (2019). Why teachers cooperate: an expectancy-value model of teacher cooperation. *European Journal of Psychology of Education*, 34(1), 187-208.
- Fernández-Hawrylak, M., Heras-Sevilla, D. y Cepa Serrano, A. (2020). Evaluation of the Effectiveness of the Emotional Education Program EMO-ACTION within a Preschool Setting. *Estudios sobre Educación*, 39, 87-107.
- Frias-Armentia, M., Rodríguez-Macías, J. C., Corral-Verdugo, V., Caso-Niebla, J. y García-Arizmendi, V. (2018). Restorative justice: A model of school violence prevention. *Science Journal of Education*, 6(1), 39-45.
- Forman, S. G., Olin, S. S., Hoagwood, K. E., Crowe, M. y Saka, N. (2009). Evidence-based intervention in schools: Developers' views of implementation barriers and facilitators. *School Mental Health*, 1(1), 26-36.
- González, T., Sattler, H. y Buth, A. J. (2019). New directions in whole-school restorative justice implementation. *Conflict Resolution Quarterly*, 36(3), 207-220.
- Gorostiza, G., Comas, M., Escoin, J., Vera, A., González Tavorai, Y., Esclapés, E., Cugat, M. y Albertí, M. (2019). Deal with the well-being of childhood. A priority of the teams of the Neighborhood Plan in the educational centers of the city of Barcelona. *Fields of Educational Psychology and Counselling*, 50(3), 156-172.
- Graham, A., Powell, M. A. y Truscott, J. (2016). Facilitating student well-being: relationships do matter. *Educational Research*, 58(4), 366-383.
- Guest, G., Namey, E. y McKenna, K. (2017). How Many Focus Groups Are Enough? Building an Evidence Base for Nonprobability Sample Sizes. *Field Methods*, 29(1), 3-22.
- Hargreaves, A. (1997). *Rethinking educational change with heart and mind: 1997 ASCD year-book*. Virginia: Association for Supervision and Curriculum Development.
- Hill, N. E. y Tyson, D. F. (2009). Parental involvement in middle school: A meta-analytic assessment of the strategies that promote achievement. *Developmental Psychology*, 45(3), 740-763.
- Hoagwood, K. E., Kelleher, K., Murray, L. K. y Jensen, P. S. (2006). Implementation of evidence-based practices for children in four countries: a project of the World Psychiatric Association. *Brazilian Journal of Psychiatry*, 28(1), 59-66.
- Hopkins, B. (2017). *Restorative Classroom Practices. Restorative approaches in your day-to-day work*. Berkshire: Transforming Conflict and National Centre for Restorative Justice in Youth Settings.
- Jurado de los Santos, P. y Tejada Fernández, J. (2019). Disrupción y fracaso escolar. Un estudio en el contexto de la Educación Secundaria Obligatoria en Cataluña. *Estudios sobre Educación*, 36, 135-155.
- Kohl, D., Recchia, S. y Steffgen, G. (2013). Measuring school climate: an overview of measurement scales. *Educational Research*, 55(4), 411-426.
- Konishi, C., Miyazaki, Y., Hymel, S. y Waterhouse, T. (2017). Investigating associations between school climate and bullying in secondary schools: Multilevel contextual effects modeling. *School Psychology International*, 38(3), 240-263.
- Leung, F. H. y Savithiri, R. (2009). Spotlight on focus groups. *Canadian Family Physician*, 55(2), 218-219.
- Luengo Kanacri, B. P., Eisenberg, N., Thartori, E., Pastorelli, C., Uribe Tirado, L. M., Gerbino, M. y Caprara, G. V. (2017). Longitudinal Relations Among Positivity, Perceived Positive School Climate, and Prosocial Behavior in Colombian Adolescents. *Child Development*, 88(4), 1100-1114.
- Mansfield, K. C., Fowler, B. y Rainbolt, S. (2018). The potential of restorative practices to ameliorate discipline gaps: The story of one high school's leadership team. *Educational Administration Quarterly*, 54(2), 303-323.
- Mas-Expósito, L., Amador-Campos, J. A., Triay M. y Lalucat-Jo L. (2020). Avaluació de dos anys de funcionament d'un servei de suport i

- atenció emocional en centres educatius d'alta complexitat del Pla de Barris de la ciutat de Barcelona. *Educació Social*, 76. Recuperado de <https://www.raco.cat/index.php/Educacio-Social>
- Mayworm, A. M., Sharkey, J. D., Hunnicutt, K. L. y Schiedel, K. C. (2016). Teacher Consultation to Enhance Implementation of School-Based Restorative Justice. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 385-412.
- McCluskey, G. (2008). Exclusion from school: What can "included" pupils tell us? *British Educational Research Journal*, 34(4), 447-466.
- Mendiara Rivas, J. (2008). Educational Psychomotricity: a natural approach. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 62(22), 199-220.
- Payne, A. A., Gottfredson, D. C. y Gottfredson, G. D. (2006). School Predictors of the Intensity of Implementation of School-Based Prevention Programs: Results from a National Study. *Prevention Science*, 7(2), 225-237.
- Payne, A. A. y Welch, K. (2018). The Effect of School Conditions on the Use of Restorative Justice in Schools. *Youth Violence and Juvenile Justice*, 16(2), 224-240.
- Peterson, K. y Deal, T. (1998). How leaders influence the culture of schools. *Educational Leadership*, 56(1), 28-30.
- Pomar, M. (2013). Las prácticas restaurativas en la formación inicial de maestros. Una experiencia de aplicación. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 76(27), 83-99.
- Pomar, M. y Vecina, C. (2013). Prácticas restaurativas: construyendo la comunidad desde los centros de enseñanza. *Educación y Cultura*, 24, 213-224.
- Reimer, K. E. (2019). Relationships of control and relationships of engagement: How educator intentions intersect with student experiences of restorative justice. *Journal of Peace Education*, 16(1), 49-77.
- Sanahuja A., Moliner O. y Moliner, L. (2020). Inclusive and democratic practices in primary school classrooms: A multiple case study in Spain. *Educational Research* 62(1), 111-127.
- Stewart, D. W., Shamdasani, P. N. y Rook, D. W. (2015). Focus groups: *Theory and practice*. Thousand Oaks: SAGE.
- Taylor, R. D., Oberle, E., Durlak, J. A. y Weissberg, R. P. (2017). Promoting Positive Youth Development Through School-Based Social and Emotional Learning Interventions: A Meta-Analysis of Follow-Up Effects. *Child Development*, 88(4), 1156-1171.
- To, S. (2009). Empowering school personnel for positive youth development: the case. *Adolescence*, 44(174), 465-477.
- Tong, A., Sainsbury, P. y Craig, J. (2007). Consolidated criteria for reporting qualitative research (COREQ): a 32-item checklist for interviews and focus groups. *International Journal for Quality in Health Care*, 19(6), 349-357.
- Turan, S. y Bektas, F. (2013). The relationship between school culture and leadership practices. *Eurasian Journal of Educational Research*, 52, 155-168.
- Williams, T. T. y Sánchez, B. (2013). Identifying and Decreasing Barriers to Parent Involvement for Inner-City Parents. *Youth & Society*, 45(1), 54-74.
- Wong, D. S., Cheng, C. H., Ngan, R. M. y Ma, S. K. (2011). Program effectiveness of a Restorative Whole-school Approach for tackling school bullying in Hong Kong. *International Journal of Offender Therapy and Comparative Criminology*, 55(6), 846-862.

Anexos

Tabla 1. Características sociodemográficas de los participantes en los grupos focales.

Características	N
Jornada laboral	
Completa	17
Parcial	3
Número de centros educativos en los que trabajan	
1	13
2	7
Categoría profesional	
Psicólogo	8
Educador social	4
Dos categorías profesionales del campo psicosocial	3
Maestro	2
Pedagogo	1
Otros	1

Tabla 2. Guión de las preguntas semi-estructuradas de los grupos focales

Número	Preguntas
1	¿Cómo recordáis vuestra acogida como profesionales del SAAE por parte de los diferentes centros educativos?
2	¿Cómo explicaríais en vuestras palabras vuestra experiencia como profesionales del SAAE en los centros educativos?
3	¿Cómo habéis vivido la implementación del Servicio hasta el momento?
4	¿Qué cambios creéis que el SAAE ha producido en los dos primeros años de funcionamiento?
5	¿Cuáles han sido los principales facilitadores en la implementación del SAAE en los centros educativos en los que trabajáis?
6	¿Cuáles han sido las principales barreras?
7	¿Teneis algún otro comentario que os gustaría hacer?

SAAE: Servicio de Atención y Apoyo Emocional

Tabla 3. Definición subtemas.

Nombre	Descripción
Claustro	Equipo docente de cada centro educativo.
Alumnado	Todos aquellos niños y adolescentes en etapa escolar que reciben la intervención del servicio.
Dirección	Grupo de docentes que lideran los centros educativos.
Centros educativos	Todas las instituciones para la educación de niños y adolescentes en las que el SAAE despliega su intervención.

SAAE: Servicio de Apoyo y Atención Emocional