

educación

e

lugares de **convivencia**



Comunidad
de Madrid

lugares de **convivencia**



**Comunidad
de Madrid**

Consejo Escolar

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN,
CIENCIA Y UNIVERSIDADES



Esta versión forma parte de la Biblioteca Virtual de la Comunidad de Madrid y las condiciones de su distribución y difusión se encuentran amparadas por el marco legal de la misma.



comunidad.madrid/publicamadrid

créditos

CONSEJERÍA DE EDUCACIÓN, CIENCIA Y UNIVERSIDADES

Consejera de Educación, Ciencia y Universidades
Mercedes Zorzalejo Carbajo

CONSEJO ESCOLAR DE LA COMUNIDAD DE MADRID

Presidenta
Pilar Ponce Velasco

Vicepresidente
José Manuel Arribas Álvarez

Secretario
Jaime Juan García



Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-SinDerivadas 3.0 Unported

Lugares de convivencia

© Comunidad de Madrid
Edita: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
Calle General Díaz Porlier, 35, 1.ª planta. 28001 Madrid
Tel.: 91 420 82 15
consejoescolar@madrid.org

Las imágenes de menores han sido publicadas con la autorización de sus tutores legales.

Maquetación: Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid
Edición: 05/2026
ISBN: 9788445142424

Soporte y formato de edición: publicación en línea en formato pdf

Publicado en España - *Published in Spain*



índice

Agradecimientos	5
Presentación	7
capítulo 1	
El enfoque preventivo, participativo y restaurativo de la convivencia escolar	10
capítulo 2	
La planificación y evaluación de la convivencia	20
capítulo 3	
La participación de la comunidad educativa	33
capítulo 4	
La formación para la mejora de la convivencia	43
capítulo 5	
La acción tutorial	52
capítulo 6	
La coordinación de los profesores y el currículo de la convivencia	59
capítulo 7	
Los lugares físicos de convivencia	66
capítulo 8	
La detección de dificultades de convivencia escolar, seguimiento y acompañamiento de alumnos en situaciones de riesgo	79
capítulo 9	
El fomento de redes, difusión de buenas prácticas y colaboración con el entorno	86
capítulo 10	
Propuestas de futuro	94
capítulo 11	
Enlaces de interés	110

Agradecimientos

La materialización de esta obra, dedicada al análisis y la mejora de los **lugares de convivencia** en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, no habría sido posible sin la generosidad intelectual y el compromiso profesional de quienes, desde distintos ámbitos, contribuyen de forma constante a la realidad educativa de nuestra región.

Nuestro agradecimiento se dirige a todos los expertos que han participado en esta publicación. Su contribución trasciende la elaboración de un capítulo y se manifiesta en la aportación reflexiva y fundamentada de experiencias, enfoques teóricos y prácticas contrastadas, fruto de la colaboración y del diálogo profesional desarrollados en las sesiones de debate de Lugares de Convivencia. Todas ellas tienen como finalidad última favorecer el bienestar de cada alumno y de cada profesor en los centros educativos.

Este libro nace como una recopilación de aportaciones esenciales que, gracias al rigor y al compromiso de sus autores, adquieren continuidad y proyección en otros formatos de difusión académica. Cada una de estas contribuciones dará lugar a un artículo específico que será publicado en el [número 17 de la revista Debates](#) del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, en una edición dedicada a «**lugares de convivencia**». Asimismo, estos trabajos quedarán recogidos en la página web del Observatorio para la Convivencia, como referencia estable para el estudio, la reflexión y la mejora de la convivencia en los centros educativos.

Queremos expresar nuestro reconocimiento a **Luis Abad Merino**, Subdirector General de [Inspección Educativa](#), por su visión institucional y experta, así como a **Adriano Lorenzo Rubio**, cofundador de la [Unidad de Agentes Tutores de la Policía Local de Alcobendas](#), por su contribución en el ámbito de la seguridad y la prevención.

Agradecemos de manera especial la mirada innovadora sobre la arquitectura escolar de **Irene Ros-Martín**, profesora de la [Universidad Rey Juan Carlos](#), cuya aportación invita a comprender los entornos escolares como elementos educativos que influyen de manera directa en el bienestar y la convivencia. Del mismo modo, reconocemos la trayectoria de **José Antonio Luengo Latorre**, catedrático de Enseñanza Secundaria en la especialidad de Orientación Educativa y coordinador de la [Unidad de Formación e Investigación en Salud Mental del ISMIE](#), cuya experiencia y conocimiento en este ámbito aportan un marco sólido y riguroso para el acompañamiento de alumnos y profesores en los centros educativos.

Nuestro reconocimiento se extiende a quienes trabajan en la gestión y coordinación de la convivencia desde entidades educativas y fundaciones. Agradecemos la aportación de **Elia Écija Serrano**, asesora jurídica de [Escuelas Católicas de Madrid \(ECM\)](#), por su contribución al análisis normativo y organizativo de la convivencia en los centros, así como la de **Margarita García García**, responsable del área de orientación de la [Fundación Educación y Evangelio](#), cuya experiencia refuerza la importancia del acompañamiento y la orientación como ejes de la cultura de centro.

De manera muy especial, queremos agradecer a los directores, jefes de estudios, orientadores y docentes que, desde la práctica diaria, han compartido sus proyectos, iniciativas y experiencias en torno a los lugares de convivencia. Gracias a **Juan de Vicente Abad**, catedrático de orientación educativa del [IES Miguel Catalán](#) de Coslada, por su aportación desde la orientación; a **Eva M^a Villajos Martínez**, directora del [CEIP Cardenal Cisneros](#) de Torrelaguna, y a **María Jesús Sanz Anaya**, directora del [CEIPSO Ángel González](#) de Leganés, por abrir las puertas de sus centros de educación primaria; y a **Jorge Ávila Martín**, por su labor en la coordinación del bienestar en el [Colegio Paraíso Sagrados Corazones](#) de Madrid.

Agradecemos al equipo docente del [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#) —**Vanesa Sánchez Ruiz, Marta Elena González de Eiris y Margarita Fábregas Galán**— por compartir una experiencia educativa coherente, comprometida y centrada en el cuidado de las personas. Reconocemos igualmente la aportación de **José María Prieto Grande**, representante de la titularidad del [Colegio San Gabriel de Carabanchel](#), en el ámbito del liderazgo educativo, así como la visión integradora de **Julia Paloma González Henche**, directora del [CEIPSO Maestro Rodrigo de Aranjuez](#).

Valoramos de manera muy positiva las aportaciones sobre la gestión de equipos directivos de **Carlos Tribaldo Sánchez y Ana María Morales Cas**, miembros del equipo directivo del [IES Carpe Diem de Fuenlabrada](#); la sensibilidad hacia el acompañamiento emocional aportada por **Selica Fernández Rodríguez**, secretaria del [IES Joan Miró](#) de San Sebastián de los Reyes; y la experiencia en ciberconvivencia de **María Jesús Campos Fernández**, del [IES Parque de Lisboa](#) de Leganés.

Finalmente, agradecemos al [CEIP Miguel Blasco Vilatela](#) de Madrid la aportación de **María Jesús Borrego Santiago**, jefa de estudios y profesora de Lengua, por su reflexión sobre la responsabilidad compartida de la comunidad educativa; al [Colegio Montpellier de Madrid](#), la contribución de **Dori Díaz Montejo**, jefa del Departamento de Orientación; y al [IES Alto Jarama](#) de Torrelaguna, la de su director **Enrique Gómez Avilés**, al reflexionar sobre cicatrices y aprendizajes, pone en valor el proceso formativo como camino de crecimiento personal.

A todos ellos, **gracias** por su contribución a la mejora de la convivencia en los centros educativos y por su compromiso con una educación basada en el respeto, la responsabilidad compartida y el desarrollo integral de las personas.

Presentación

Una de las funciones que ostenta el Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid es el secretariado del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Desde el Consejo, con cada acción, publicación o jornada buscamos mejorar la calidad de la educación madrileña, siguiendo el objetivo que nos marca la propia ley del Consejo. En esta mejora de la educación, tiene un lugar preferente cuidar la convivencia escolar en coherencia, además, con el apoyo que debemos al Observatorio de Convivencia.

En el pleno del Observatorio para la Convivencia del 18 de febrero de 2025, se decidió crear un grupo de trabajo sobre “lugares de convivencia” que coordinamos desde el Consejo Escolar. La experiencia de este grupo, la calidad de los ponentes y la implicación y reflexión de todos los que han formado parte de él ha sido extraordinaria y nos ha dejado un importante legado que se va a trasladar a la comunidad educativa madrileña por distintas vías.

En primer lugar, con el libro que tienen delante. En él se recoge, a modo de resumen ejecutivo, las principales cuestiones que fueron tratadas en cada sesión y que surgieron tanto de los ponentes como del resto de participantes y vocales del Observatorio durante el debate de cada sesión. Siguiendo los principales bloques en los que se trabajó, encontrarán reflexiones de los expertos, experiencias y buenas prácticas que hemos intentado sintetizar y que son referentes de convivencia y bienestar.

Este volumen recoge, además, las 50 propuestas de futuro que surgieron de la escucha, el diálogo y la reflexión de las sesiones mantenidas. Todas ellas fueron trabajadas, debatidas y consensuadas por el grupo de trabajo. Finalmente, fueron aprobadas por la Comisión Permanente del Observatorio del 9 de octubre de 2025.

Estas 50 propuestas demuestran cómo, cuando nos centramos en lo importante, se manifiestan con facilidad los consensos y afloran los acuerdos. Seguramente, nada puede haber más importante que el bienestar y el desarrollo personal de los alumnos madrileños.

Por último, el [número 17 de la Revista Debates](#) recogerá los artículos y buenas prácticas de todos los ponentes de esta comisión de trabajo, además de muchas otras contribuciones que reflejan el gran trabajo que se realiza en el ámbito de la convivencia en la Comunidad de Madrid.

Atribuimos a Winston Churchill la frase “damos forma a nuestros edificios y, a partir de ese momento, ellos nos dan forma”. Cuando iniciamos este grupo de trabajo, partíamos de la convicción de que cuidar los entornos en los que estamos es un modo de cuidar nuestras vidas. Queríamos explorar cómo los ambientes escolares, las aulas, los patios, los pasillos, etc., podrían contribuir a mejorar la convivencia. Hemos de reconocer que nuestra mirada sobre la convivencia escolar nos ha permitido comprender la enorme influencia de las construcciones educativas en la seguridad y en el bienestar de quienes conviven en él, pero también que, más allá de su dimensión material, la convivencia escolar se trabaja en muchos ámbitos, en muchos momentos en los que el compromiso de la comunidad educativa y la implicación de profesores y alumnos, consiguen que el centro se viva como un lugar amigable, del que todos se sienten parte, con el que se identifican; ese lugar en el que te sientes como en casa, donde siempre hay alguien a quien puedes acudir y siempre hay alguien dispuesto a ayudarte.

Los proyectos de alumnos ayudantes que acompañan y cuidan a sus iguales, los rincones que generan diálogo y serenidad, la importancia de prevenir los conflictos, de acoger y sentirse acogido, de formar parte, de construir puentes y de restaurar la convivencia cuando se ha roto, son algunas de las cuestiones que encontraréis a lo largo de estas páginas y que compusieron las cinco sesiones de trabajo. A ellas se sumó una visita al Colegio Luz Casanova de Embajadores, que nos permitió compartir una mañana de trabajo con profesores y alumnos y comprobar la implicación de un centro con la convivencia y el bienestar de los alumnos.

Decía al principio que con este trabajo sobre convivencia hemos contribuido a la mejora de la calidad de la educación, objetivo del Consejo Escolar. Y así es, porque hemos comprobado cómo un entorno seguro para los alumnos, una escuela que genera bienestar, sentido de pertenencia e identidad, mejora el rendimiento académico de los alumnos, abre sus propias fronteras y lleva a toda la comunidad educativa y, desde luego, a las familias, a un compromiso real y constante por la educación. “Nadie se va de un sitio donde se siente querido” nos decía uno de los participantes. Esta frase resume muy bien lo que hemos visto y vivido en estas semanas de trabajo: si te sientes querido en un centro, si te sientes acogido y parte de él, no te vas, ni física ni mentalmente. La convivencia no es algo que quepa en un papel o una palabra manida, es un valor que debe inundar todo el centro educativo, impregnar a toda la comunidad educativa para que todos y cada miembro de ésta se sienta querido, acogido y no se quiera ir, sino que busque siempre reforzar el centro y ayudar a sus compañeros, sean estos alumnos, profesores o familias.

Desde el Consejo Escolar queremos agradecer al Observatorio para la Convivencia la confianza depositada en el Consejo para coordinar este grupo de trabajo y a todos los que han formado parte de él su extraordinaria implicación, su generosidad, su entusiasmo y conocimiento experto de la educación que nos han transmitido.

Gracias también al equipo técnico del Consejo Escolar, en particular a Susana Martínez Collado, asesora técnica docente que estuvo a cargo del grupo y que ha conseguido sintetizar todo el trabajo del grupo en esta excelente publicación; y a nuestro vicepresidente, José Manuel Arribas Álvarez, que desde su espléndido compromiso y conocimiento de la convivencia escolar, pone siempre cabeza y corazón a todos nuestros proyectos, para que puedan ser de utilidad a toda la comunidad educativa

Esperamos que este libro les resulte de utilidad y que sirva de inspiración y apoyo para convertir a los centros educativos de la Comunidad de Madrid en lugares de convivencia seguros en los que el bienestar de sus miembros sea su seña de identidad.

María Pilar Ponce Velasco

Presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

capítulo 1

El enfoque preventivo, participativo y restaurativo de la convivencia escolar



Introducción

Vivimos un momento en el que la convivencia escolar ha dejado de entenderse como un asunto accesorio o reactivo para ocupar un lugar prioritario en el proyecto educativo. Se trata de cuidar cada día las condiciones que hacen posible aprender con calma y ofrecer referencias claras ante lo que va apareciendo en la vida del centro. Para ello, resultan fundamentales la calidad de los vínculos, los estilos de comunicación, la organización y, sobre todo, la experiencia del alumno cuando aprende con seguridad y reconocimiento.

Comprender el sentido profundo de la convivencia implica pensar en el papel del centro como marco de desarrollo personal y social. En este sentido, es particularmente iluminadora la idea que formula Dettoni (2024):

«... comprendiendo la escuela como el lugar seguro donde los niños, además de aprendizajes de índole intelectual y práctico, también aprendan valores y principios que les guiarán en la edad adulta hacia la bondad, la belleza y la verdad».

Aprender a convivir constituye un componente esencial de la educación integral. Así lo recoge la tradición pedagógica consolidada por el informe de la UNESCO sobre la educación para el siglo XXI, en el que la convivencia se sitúa al mismo nivel que aprender a conocer, aprender a hacer y aprender a ser.¹ No es una equivalencia retórica. Lo que el alumno vive en el centro —el trato que recibe, la mirada con la que se le acompaña, la respuesta del adulto cuando se desorienta o el modo en que se repara un daño— configura aprendizajes duraderos que trascienden la etapa escolar.

En los centros de la Comunidad de Madrid, la convivencia se asume como eje vertebrador del proyecto educativo. La normativa vigente refuerza este enfoque y orienta la acción preventiva como criterio ordinario de funcionamiento. De este modo, la convivencia adquiere un sentido plenamente educativo y se trabaja con un estilo relacional cuidado.

En los últimos años, a través del Observatorio para la Convivencia y de diversas iniciativas de mejora impulsadas en los centros, se ha consolidado un cambio en la forma de entender la convivencia escolar, que puede sintetizarse en tres ejes que se complementan y se respaldan mutuamente: **prevención, participación y restauración.**

1. Delors, J., et al. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa/PDF/109590spao.pdf.multi

- **Prevención.** Se crean condiciones que reducen la escalada antes de que aparezca el daño.
- **Participación.** La voz y las responsabilidades se organizan de forma ordenada, reforzando el sentido de pertenencia dentro de límites educativos reconocibles.
- **Restauración.** Ante el desacuerdo, se atienden sus consecuencias y se promueve la reparación, sin debilitar la norma.

Este capítulo presenta este marco compartido y lo ilustra con aportaciones de centros que avanzan ya en esta línea y que han colaborado en la elaboración de este libro, con el propósito de situar un lenguaje común que posteriormente se concretará en medidas y prácticas a lo largo del resto de capítulos.

El enfoque preventivo. Anticiparse para cuidar

Desde el Programa de Convivencia de [Escuelas Católicas de Madrid \(ECM\)](#) se sostiene que **todo es convivencia**. Esto significa que todas las acciones y omisiones —y, por tanto, todas las decisiones— afectan al clima del centro.

Entre los múltiples aspectos que influyen se encuentran:

- Cómo nos saludamos.
- Cómo nos hablamos, en situaciones normales y en momentos de tensión.
- Cómo cuidamos las incorporaciones, los cambios y la permanencia de los vínculos.
- Qué metodologías y programas de aprendizaje utilizamos.
- Cómo atendemos e incluimos la diversidad.
- Cómo desarrollamos las diferentes disciplinas artísticas.
- Cómo fomentamos y practicamos deporte.
- Cuántas salidas y viajes organizamos y con qué intención.
- De manera especial, cómo ordenamos y utilizamos zonas comunes para favorecer un tono más calmado y el respeto en la dinámica diaria.



Cultura positiva de convivencia. ECM.

Tomar conciencia de estos elementos resulta necesario para desarrollar y asentar una cultura positiva de cuidado que refuerce el bienestar y la protección. Desde este planteamiento, la **Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de Protección Integral a la Infancia y la Adolescencia frente a la Violencia**, establece en su artículo 31.3 lo siguiente:

Las administraciones educativas establecerán las pautas y medidas necesarias para el establecimiento de los centros como entornos seguros y supervisarán que todos los centros, independientemente de su titularidad, apliquen los protocolos preventivos de actuación en casos de violencia.²

La prevención exige crear una base en la que los riesgos se minimicen y los factores de protección se refuercen de manera constante. Esto supone organizar el centro de modo que cuente con guías de actuación firmes, que favorezcan el bienestar y el aprendizaje y refuercen, además, el sentido de pertenencia.

Con base en lo anterior, desde el **IES Carpe Diem** se señala la importancia de anticiparse y dotar a todos los alumnos de herramientas personales imprescindibles para transitar con mayor seguridad por la Educación Secundaria y prepararlos para la vida adulta. Para mantener esa prevención, el profesor requiere formación específica y rigurosa que le permita trabajar en el aula las interacciones que suelen producirse de manera sistemática (Moya y Luengo, 2019). El desarrollo profesional del profesor, decisivo para preservar dicha prevención, se aborda con mayor detalle en el capítulo 4.



Actividad cooperativa orientada al desarrollo socioemocional del alumno. IES Carpe Diem.

2. España. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, BOE núm. 134, 5 de junio de 2021 (BOE-A-2021-9347).

Lugares que previenen

La prevención se expresa también en lo **visible**. Las zonas del centro pueden favorecer relaciones respetuosas y ganar en orden cuando se gestionan bien.

Cuando el centro planifica lugares pensados para calmar y regular, la prevención se integra de manera natural en el funcionamiento. Contar con una **zona de calma y de autorregulación** permite que el alumno, cuando se siente desbordado, encuentre ese lugar que le ayude a recuperar el equilibrio y a reincorporarse al grupo con mayor control. Al mismo tiempo, el profesor cuenta con un recurso concreto para intervenir sin elevar la tensión y evitar que una dificultad momentánea se convierta en un incidente mayor.

Aunque existe un capítulo específico dedicado a los lugares de convivencia, en este apartado se recogen aquellos que, por su finalidad y uso, afianzan de manera directa la prevención.

En centros como el [Colegio Paraíso Sagrados Corazones](#) se describen experiencias que muestran cómo la convivencia se fortalece cuando se crean lugares que ayudan a ordenar la vida del centro y canalizar el malestar, especialmente cuando se acompaña de normas formuladas en positivo y prácticas rutinarias bien asentadas.

Un rincón de la paz se define como un lugar físico y simbólico dentro del aula o del centro educativo, diseñado para facilitar la comunicación, la expresión emocional y la resolución pacífica de desacuerdos.

Educación emocional como protección

Una prevención efectiva se apoya en el desarrollo de competencias socioemocionales, porque la mejor manera de prevenir es enseñar a los alumnos a identificar y comprender sus emociones antes de actuar: cuando amplían su vocabulario emocional y aprenden a regularse, ganan autocontrol y se abre la posibilidad del diálogo.

Se puede trabajar con herramientas simples, aplicadas con regularidad —por ejemplo, **el árbol o el semáforo**—, que orientan al alumno a identificar la emoción y elegir una respuesta más adaptada. Además, le da la posibilidad de parar, pensar y expresar lo que siente, y recurrir a un adulto si lo necesita.

Dentro de este apartado también se incorpora el Programa [En Sus Zapatos](#), un método de alfabetización emocional a través del **Teatro de Conciencia**, creado por Pax Dettoni y desarrollado por la Asociación Teatro de Conciencia para promover bienestar, prevenir violencia y acoso y fomentar convivencia.



Programa En Sus Zapatos. CEIPSO Ángel González.

Centros como el [CEIPSO Ángel González](#) y el [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#) explican cómo lo aplican, a partir de líneas de actuación que orientan la práctica diaria:

- **Identificación y gestión emocional.** El alumno aprende a reconocer lo que siente para elegir respuestas respetuosas consigo mismo y con los demás, especialmente ante rabia, miedo o tristeza.
- **Empatía activa.** Aprende a ponerse en el lugar del otro y a responder en consecuencia.
- **Resolución positiva del desacuerdo.** Se trabajan la asertividad, la negociación y la comunicación no violenta. Además, se incorporan prácticas restaurativas para cerrar los desacuerdos.

La educación emocional funciona mejor cuando los adultos actúan con pautas compartidas. El alumno aprende primero con el apoyo del profesor y, poco a poco, gana autonomía para regularse. Por ello, la prevención exige acuerdos comunes y herramientas que permitan acompañar con solvencia.

Cohesión del grupo y tutoría preventiva

El papel preventivo de la tutoría se potencia cuando contribuye a construir pertenencia y acuerdos consensuados dentro del grupo. Los recursos físicos y las estrategias de educación emocional son más efectivos cuando se apoyan en un grupo que se reconoce como participante activo de un proyecto colectivo. El análisis detallado de la acción tutorial y su incidencia en la prevención se aborda en el capítulo 5.

Prevención en el entorno digital

El entorno digital forma parte de la vida actual del alumno y se integra tanto en sus relaciones como en su manera de aprender y comunicarse. Por ello, la prevención exige educar para que el alumno se relacione con responsabilidad y respeto, y para que sepa pedir orientación ante situaciones que supongan peligro, dificultad o confusión.

Según [José Antonio Luengo](#), la prevención en el ámbito digital requiere directrices explícitas y coordinación con las familias para lograr mayor efectividad. En centros como el [IES Parque de Lisboa](#) tienen muy presente que las redes sociales conviven con las relaciones presenciales, lo que exige un acompañamiento educativo conjunto de profesores y familias para guiar a los alumnos a cuidar la privacidad y a actuar con responsabilidad.

A punto de entrar en el segundo cuarto del siglo XXI, es imprescindible significar la huella del contexto digital en la configuración y naturaleza de las relaciones interpersonales. La educación en la era digital requiere compromiso y determinación, y una planificación que se pueda mantener, marcada por lo que la evidencia científica informa que funciona y genera impacto. Por eso conviene priorizar modelos contrastados y evitar intervenciones aisladas, aplicando los modelos de prevención de riesgos y de promoción de comportamientos saludables (aportación de José Antonio Luengo).

El centro tiene respaldo normativo³ y educativo para intervenir y prevenir cuando una conducta digital afecta a la vida escolar, asegurando la protección de la comunidad educativa y promoviendo un uso responsable de la tecnología.

El enfoque participativo. Corresponsabilidad y pertenencia

La participación refuerza la convivencia cuando la comunidad educativa se implica en las decisiones y actividades del centro. Preserva la autoridad educativa al tiempo que articula canales definidos para que todos sean escuchados y puedan contribuir de manera respetuosa.

Luis Abad destaca la relevancia del sentido de pertenencia como factor protector. Este sentido se desarrolla cuando los alumnos sienten que sus opiniones son valoradas y que tienen un lugar dentro de la comunidad escolar. No basta con asistir; deben sentirse escuchados y tenidos en cuenta, lo que contribuye al desarrollo de su identidad y a su integración plena en la comunidad escolar.

A modo de ejemplo, algunos centros expresan esta identidad compartida mediante lemas que refuerzan la pertenencia, como «**Somos Núñez**» (CEIP Manuel Núñez de Arenas), «**One team, one dream**» (CEIPSO Maestro Rodrigo) o «**Soñamos, innovamos, inspiramos... para cambiar el mundo**» (IES Parque de Lisboa).

La participación no es solo estar presente; significa aprender activamente a convivir, practicar normas de respeto, cooperación y responsabilidad de manera constante.

Cuando hay pertenencia, aumenta la corresponsabilidad: el alumno cuida lo común porque lo siente propio.



Lema del centro. IES Parque de Lisboa.

3. Comunidad de Madrid. Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid, BOCM núm. 89, 15 de abril de 2019, art. 31.2 (p. 27).

Para que esta participación se convierta en un aprendizaje de ciudadanía, necesita estructuras permanentes dentro del centro. Esta dimensión se concreta en órganos y dinámicas institucionales. El **Consejo Escolar**, junto con otros canales de coordinación del centro, **permiten articular una visión compartida**, de manera que el alumno entiende que las reglas y decisiones son parte de un sistema comprensible que beneficia a todos. Estas estructuras permiten que iniciativas como el **Aprendizaje y Servicio**⁴ se desarrollen y vinculen el aprendizaje con la contribución social, promoviendo cooperación, responsabilidad y fortaleciendo la convivencia escolar.

La perspectiva restaurativa y la reconstrucción de los vínculos

La perspectiva restaurativa orienta la intervención hacia la recomposición, siempre que sea posible, de las condiciones que permiten retomar una convivencia segura y respetuosa, atendiendo tanto a la conducta como a sus efectos. Las reglas del centro siguen vigentes, pero además de establecer límites, se busca que el alumno entienda cómo sus acciones afectan a otros y aprenda a reconducirlas. Para que estas actuaciones no dependan de improvisaciones, conviene que el centro cuente con procedimientos con una estructura clara. **Juan de Vicente** lo resume en tres momentos que ayudan a ordenar la intervención:

1. **Creación de vínculos** al inicio del curso, mediante hábitos y un estilo relacional sin contradicciones.
2. **Mantenimiento de vínculos** durante el curso, revisando y adaptando los acuerdos para que la convivencia diaria sea estable y consistente.
3. **Reparación de vínculos** cuando surgen tensiones, para que el grupo pueda reconstruir la confianza.

Para este último punto, en el **CEIP Manuel Núñez de Arenas**, utilizan el *Puente de la Mediación*, para facilitar el diálogo y la negociación entre las partes, en este caso de manera más autónoma, sin que haya un adulto que guíe el proceso. Al final, se hace una breve reflexión sobre lo ocurrido para completar la reparación. El puente, además, los acerca físicamente y, al llegar al centro del camino, es habitual que se abracen o que choquen las manos; un gesto amigable que suele marcar el momento de cambio y facilita volver al grupo en mejores condiciones.



Puente de Mediación. CEIP Manuel Núñez de Arenas.

Este tipo de recurso facilita que los alumnos aclaren qué ha pasado y piensen alternativas sobre qué podrían haber hecho en ese momento para que la situación no se agravara. Así, la reparación no se vuelve pesada y la vuelta al grupo queda sin arrastre emocional.

4. **Aprendizaje y Servicio.** <https://www.aprendizajeservicio.net/que-es-el-aps/>

Responsabilidad y emoción: aprender a reparar

La restauración funciona mejor cuando el alumno comprende cómo su conducta afecta a los demás. La escuela es un contexto emocional donde los hechos dejan huellas que se integran en la forma en que cada persona se relaciona con los demás y consigo misma.

«Las emociones no son un obstáculo para la razón, sino un componente esencial en la construcción de la conducta ética y de la toma de decisiones responsables».
António Damásio, *El error de Descartes*.⁵

Reconocer este papel de las emociones permite que los alumnos asuman responsabilidades de manera consciente. Herramientas como la escucha activa y la devolución orientada a la mejora facilitan la expresión, la reflexión y la reparación del daño sin afectar la dignidad de nadie. En el **IES Alto Jarama**, la aplicación de este enfoque dialogado ha mostrado mejoras en el comportamiento de los alumnos y una reducción de conductas sancionables.

La metáfora del *kintsugi*, la técnica japonesa que repara la cerámica rota con oro, permite comprender este proceso: así como las piezas quebradas recuperan su valor y se transforman en únicas, los errores y cicatrices de cada persona pueden convertirse en oportunidades para crecer y fortalecer la convivencia.

De esta manera, la responsabilidad personal, la emoción y la reparación con enfoque restaurativo se combinan para que las dificultades se transformen en aprendizajes compartidos, generando un clima más respetuoso y conciliador para todos.

Conclusión

Esta manera de entender la convivencia ofrece una respuesta consistente porque combina cuidado y corresponsabilidad y sitúa el aprendizaje como finalidad educativa. La prevención crea condiciones favorables a lo largo del curso, con lugares que invitan a la calma y una educación emocional mantenida, junto con hábitos de comunicación y cohesión del grupo. La participación impulsa al alumno a asumir un papel activo y responsable y refuerza la pertenencia. La dimensión restaurativa completa esta parte, ya que aporta vías educativas para reparar el daño y recomponer la confianza, y mantiene la norma y el acompañamiento del profesor.

5. Damásio, A. (2013). *El error de Descartes: la emoción, la razón y el cerebro humano*. Booket.

La experiencia de centros de la Comunidad de Madrid presentada a lo largo del capítulo muestra que este camino es realista y eficaz cuando se mantiene en el tiempo. La excelencia educativa requiere calidad relacional para hacerse más firme, y un centro que enseña a convivir con límites comprensibles prepara a sus alumnos para una ciudadanía responsable, comprometida con el bien común y basada en el respeto.

Referencias

- Batlé, R. (2016). 10 razones para practicar Aprendizaje-Servicio. Recuperado de <https://ined21.com/aprendizaje-servicio/>
- Damáso, A. (2013). El error de Descartes: La emoción, la razón y el cerebro humano. Booket.
- De Vicente Abad, J. (2021). Convivencia restaurativa. SM.
- Dettoni, P. (2024). Edúcame con lo que soy y para lo que seré. Teatro de Conciencia.
- España. (2021, 4 de junio). Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia. Boletín Oficial del Estado. https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2021-9347
- Harari, Y. N. (2018). 21 lecciones para el siglo XXI. Debate.
- Luengo, J. A. (2025). Los modelos de prevención en la escuela [Entrada de blog]. Blog de la Psicología del Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. Recuperado de <https://blogpsicologia.copmadrid.org/los-modelos-de-prevencion-en-la-escuela/>
- Moya, J., & Luengo, F. (2019). Capacidad profesional docente: Buscando la escuela de nuestro tiempo. Anaya.
- Teatro de Conciencia. (s. f. -a). ¿Qué es En Sus Zapatos? Recuperado de <https://programaensuszapatos.org/que-es/>
- Teatro de Conciencia. (s. f. -b). Teatro de Conciencia. Recuperado de <https://teatrodeconciencia.org/>

capítulo 2

La planificación y evaluación de la convivencia





La Con-Vivencia es la suma de muchas vivencias que interactúan. Colegio Montpellier.

Introducción

Tras delimitar en el capítulo anterior un planteamiento preventivo, participativo y restaurativo, el paso decisivo consiste en hacerlo **viable**. Muchos centros ponen en marcha programas valiosos —mediación, apoyo entre iguales, educación emocional— y, aun así, aparece una dificultad frecuente: lo que suma en calidad educativa puede perder fuerza si no se ordena, si no se integra en el calendario y si no se realiza un seguimiento con información relevante durante el curso.

Planificar la convivencia supone aceptar que la vida del centro, con sus ritmos, sus acuerdos, incluidos los tránsitos, forma parte de la acción educativa. Evaluar, por su parte, ofrece un apoyo decisivo para mantener lo que funciona y adaptar lo que necesita mejorar. Esta evaluación no se orienta a juzgar a las personas ni a convertir el bienestar en una cifra aislada. Sirve para mirar con atención, aprender de lo vivido y anticipar necesidades con mayor precisión.

Este capítulo sintetiza aportaciones prácticas para ofrecer una referencia operativa, asumible y alineada con la organización diaria. Como ejes de trabajo, se proponen cuatro elementos como principios organizadores: **el ciclo de mejora continua, la integración de la documentación institucional, el seguimiento sistemático y la elaboración de la memoria anual**.

Planificar para sostener un plan vivo

Llevar los principios del centro a la práctica exige convertirlos en decisiones aplicables y revisables. Planificar la convivencia implica contar con una guía operativa que permita anticipar retos previsibles y desplegar medidas durante el curso, como referencia de uso y no solo como documento. El marco vigente en la Comunidad de Madrid¹ refuerza el papel del plan de convivencia como documento operativo. Debe incorporar medidas educativas y preventivas, procedimientos de actuación y pautas de intervención bien definidas, con sentido formativo y proporcionado.

En la práctica, los planes de centros se hacen efectivos cuando las medidas:

- se convierten en actuaciones definidas,
- se asignan a responsables claros,
- se sitúan en tiempos reales,

1. Decreto 32/2019 (Comunidad de Madrid), art. 31.2.

- se traducen en rutinas verificables,
- se revisan con información suficiente para decidir.

Para la [Inspección Educativa](#), el plan de centro cobra sentido cuando se integra en la organización y se traduce en actuaciones concretas y evaluables. Desde [Escuelas Católicas de Madrid](#) se insiste igualmente en que la planificación de la convivencia debe formar parte del proyecto educativo y de la cultura institucional del centro, evitando planteamientos meramente formales o dependientes de iniciativas aisladas. Una norma cambia la vida del centro cuando se concreta, se aplica y se revisa.

Para los centros implica tener en cuenta que **un plan es eficaz cuando se utiliza**. Un plan vivo explicita prioridades, define responsabilidades, ordena tiempos y prevé cómo se comprobará el grado de cumplimiento, junto con el efecto de las actuaciones. De este modo, se convierte en referencia habitual para la toma de decisiones y no en un texto al que se recurre solo ante una situación difícil. Esta integración permite que las actuaciones perduren en el tiempo y facilita un seguimiento con responsables definidos y un reparto equilibrado.

La planificación gana solidez cuando se entiende como un ciclo anual de mejora. Ordena el trabajo y permite aprender de la experiencia. Puede organizarse en seis pasos:

- **Diagnóstico inicial.** Qué está ocurriendo en el centro y en qué momentos se intensifica la tensión.
- **Priorización.** Qué objetivos de convivencia se consideran más relevantes y asumibles este curso.
- **Programación.** Qué acciones concretas se van a implementar, con qué responsables y en qué plazos.
- **Implementación.** Cómo se asegura la puesta en práctica de lo previsto y qué apoyos organizativos o formativos se requieren.
- **Seguimiento.** Qué evidencias se recogen a lo largo del curso y cómo se analizan para orientar las decisiones.
- **Evaluación final y ajuste.** Qué conclusiones se obtienen y qué cambios se introducen de cara al curso siguiente.

Este proceso gana calidad cuando se aborda de forma participativa: incorporando lo que ve el claustro, la tutoría y la orientación, y recogiendo también aportaciones de los alumnos y de las familias.

Diagnóstico y priorización. Mirar con datos y criterio

La solidez de un plan depende en gran medida del **diagnóstico**. Diagnosticar implica identificar patrones significativos y situarlos en su contexto. En convivencia, esos patrones se comprenden mejor cuando se atiende tanto a la interacción entre las personas como a la organización del centro, incluida la manera en que se formulan y se sostienen las normas. Por ello, el diagnóstico ha de apoyarse en datos cuantitativos y en información cualitativa, incorporando también la observación directa de lo que ocurre en los momentos de tránsito y en otros lugares compartidos, incluida la dinámica de las aulas.

En línea con la aportación del **IES Carpe Diem**, estas fuentes se entienden como un modo de recoger información útil para tomar decisiones realistas en el curso.

Cuando este proceso se integra en la organización habitual del centro y se realiza de forma compartida, resulta más fácil orientar actuaciones eficaces y dar permanencia a los acuerdos.

Fuentes básicas de diagnóstico

Para realizar un diagnóstico riguroso, conviene apoyarse en un conjunto mínimo de fuentes que permita comprender la realidad educativa desde distintos puntos de vista:

a) Registros de convivencia y absentismo

Incluyen partes, incidencias, medidas adoptadas, reincidencias, absentismo y retrasos, junto con datos de activación de protocolos cuando proceda. Un aumento de registros puede reflejar más necesidades de intervención. También puede indicar mejora en la detección y una recogida más consistente, lo que facilita intervenciones mejor orientadas.

b) Observación de lugares y tiempos

Muchas tensiones emergen en determinados momentos de la jornada como entradas, salidas, recreos, comedor o desplazamientos. **Observar no significa «vigilar más»**, sino comprender mejor qué ocurre y en qué condiciones sucede. La observación planificada permite detectar dinámicas recurrentes y valorar si conviene rectificar la organización o reforzar la presencia adulta, en función de las actividades que se proponen.

c) Información procedente de tutorías y orientación



Recurso apoyo emocional Emotion Miró. IES Joan Miró.

La información cualitativa aporta matices que no suelen aparecer en un registro formal. Permite interpretar lo que el alumno expresa y también lo que evita expresar, además de recopilar impresiones de las familias y observaciones de los profesores sobre el grupo y la vida del aula. El equipo de orientación, por su parte, aporta lectura técnica y conocimiento de factores personales y contextuales que conviene tener presentes.

El **Emotion Miró**, en el **IES Joan Miró**, es un recurso de apoyo emocional al que el alumno puede acudir (por ejemplo en los recreos) para relajarse, reducir estrés o ansiedad, hablar con un adulto y recibir recursos de bienestar emocional, además de apoyo en orientación académica y profesional.

En este apartado aporta valor de diagnóstico porque convierte la escucha en información útil para mejorar la convivencia. Al estar disponible en los recreos y ofrecer acceso voluntario, facilita que aparezcan necesidades y preocupaciones que en otros contextos suelen quedar en silencio. Así, el centro obtiene un mapa más fiel de cómo se vive el día a día.

La información se organiza mediante observación y acompañamiento de los adultos que atienden el recurso, un registro confidencial que permite continuidad y detección de tendencias, y coordinación con el departamento de Orientación. De esta forma se favorece el seguimiento y permite activar apoyos adicionales cuando se requiera. Emotion Miró se integra con otras dinámicas del centro. Puede acoger tutorías individuales, entrevistas con familias o encuentros coordinados con mediación. Así, además de cuidar, aporta conocimiento práctico.

d) Cuestionarios breves y no invasivos

Aplicados con el fin de obtener resultados, ofrecen una fotografía complementaria del clima de convivencia. Su valor se aprecia cuando contribuyen a formular preguntas útiles que orientan la reflexión del centro. En distintas experiencias que nos aportan los centros se utilizan cuestiones como las siguientes:

- ¿Se perciben los adultos disponibles?
- ¿Se percibe justicia en la aplicación de normas?
- ¿Hay alumnos que evitan ciertos lugares?
- ¿Se reconocen canales de atención?

Dentro de esta línea, centros como el **CEIP Cardenal Cisneros** incorporan también herramientas sociométricas para entender el clima relacional del grupo e identificar

posibles situaciones de aislamiento o rechazo. De 4.º a 6.º de Primaria se aplica el test [Soci-escuela](#), con el objetivo de reunir la mayor cantidad de información posible para prevenir y detectar problemas de convivencia y actuar a tiempo. En 1.º, 2.º y 3.º de Primaria se aplica un sociograma común.

Integrados en el diagnóstico, estos instrumentos permiten contrastar percepciones y reconocer aspectos que no siempre se recogen en los registros formales.

Priorización: decidir para no dispersarse

La dispersión constituye una de las dificultades más frecuentes al planificar la convivencia. Un centro puede acumular documentos y proyectos diversos que, en lugar de reforzarse entre sí, se solapan y dificultan una actuación continuada. En este sentido, conviene definir pocas prioridades bien acotadas para generar unidad.

Priorizar no es renunciar a la ambición; es proteger la eficacia.²

El proyecto *10 meses, 10 emociones* del [CEIP Cardenal Cisneros](#) parte de una idea central que guía el curso y, a partir de ahí, ordena las actuaciones para que todas apunten en la misma dirección. Surge de un proceso formativo compartido por un grupo amplio de profesores, lo que favorece una comprensión común y una implicación continuada. A partir de ese recorrido, la educación emocional se consolida como prioridad y se incorpora, de forma progresiva, a distintas actuaciones educativas.

De esta experiencia deriva un plan de prevención del acoso escolar basado en el desarrollo de la competencia emocional. Se concreta en propuestas sistemáticas y recursos para los profesores. La existencia de un banco de actividades compartido favorece la continuidad del proyecto, incluso cuando cambian equipos o responsabilidades.



Proyecto 10 meses 10 emociones. CEIP Cardenal Cisneros.

En este proyecto resulta relevante la lógica que lo sostiene. Tras una identificación precisa de necesidades, se establece una prioridad que actúa como referencia compartida y permite sostener acciones con seguimiento. Así entendida, la priorización **convierte lo observado en una línea de trabajo con recorrido**.

La priorización, por tanto, puede orientarse a partir de tres preguntas guía:

- ¿Qué es lo más urgente y lo más importante, más allá de lo más visible?

2. Villaoslada Herrán, E., & Torrego Seijo, J. C. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Tabanque: Revista pedagógica, (18), 31–48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>

- ¿Qué puede sostenerse con los recursos y tiempos disponibles?
- ¿Qué objetivos conectan con la identidad educativa del centro y con su manera de entender la convivencia?

Programar la convivencia

Una vez realizado el diagnóstico y definidas las prioridades, la convivencia se concreta cuando se traduce en una programación minuciosa. Se especifica qué se hará, quién lo hará, cuándo se hará y cómo se comprobará si se está haciendo. Programar no equivale a llenar la agenda, sino a asegurar que lo acordado pueda mantenerse con una organización realista y un reparto definido de responsabilidades.

En los centros participantes aparece un criterio recurrente: la convivencia mejora cuando deja de depender de iniciativas individuales y se convierte en un marco compartido de acción. Para ello, la programación debe ser explícita y viable, además de ser conocida por la comunidad educativa. Cuando cada persona sabe qué esperar y qué se espera de ella, el centro actúa con más unidad y se reducen mensajes contradictorios.

Roles y responsabilidades: quién hace qué

Los planes de convivencia se fortalecen cuando definen responsabilidades sin generar rigidez. No se trata de convertir la convivencia en «asunto de un equipo» y liberar al resto, sino de ordenar la participación para que cada actor sepa qué papel desempeña en el centro.

Un esquema operativo, adaptable a cada realidad, puede contemplar:

- **Equipo directivo.** Impulsa la línea de convivencia y asegura coherencia en la organización. Facilita tiempos y recursos, y garantiza que las decisiones se tomen con criterios compartidos.
- **Coordinación de convivencia o comisión.** Realiza seguimiento del plan, revisa datos, propone ajustes, coordina actuaciones y recoge necesidades formativas.
- **Coordinador de Bienestar.** Referente para ordenar la prevención y el cuidado.
- **Tutoría.** Resulta decisiva para la prevención y el acompañamiento. Sostiene el trabajo con el grupo, cuida la relación con familias y refuerza el trabajo socioemocional.

- **Orientación.** Aporta análisis técnico y enfoque educativo. Acompaña situaciones complejas y apoya el diseño de medidas. También contribuye a la coherencia de los protocolos.
- **Profesores.** Mantienen el día a día del centro con un estilo común en normas y trato. Esa unidad de actuación influye de forma directa en la percepción de justicia y en la confianza de los alumnos.
- **Alumnos.** Participan con roles adaptados a la etapa (tutoría entre iguales, delegados, mediación, corresponsabilidad en acuerdos).
- **Familias.** Forman parte de la comunidad educativa con participación informada y canales regulares para colaborar.

Cuando estos roles están bien definidos, el centro gana agilidad en la respuesta y equilibrio en el reparto de tareas.

Calendario realista para organizar el curso

Conviene fijar prioridades, distribuir las y prever momentos de revisión. Un modelo simple y eficaz, basado en experiencias como la del [CEIP Cardenal Cisneros](#), puede organizar el curso por trimestres, con actuaciones y revisiones que acompañen el ritmo escolar.

Inicio de curso

- Revisión de acuerdos de aula y del centro.
- Presentación de adultos de referencia, orientación o recursos internos.
- Actividades de acogida y cohesión (especialmente en cambios de etapa).
- Ajuste del plan a partir del diagnóstico inicial.

Primer trimestre

- Implementación de acciones prioritarias (educación emocional, mediación, tutorías específicas, convivencia digital).
- Primer seguimiento. Qué se está haciendo y qué dificultades aparecen.

Segundo trimestre

- Ajustes organizativos si el diagnóstico identifica necesidades concretas (recreos, pasillos, comedor, redes).
- Refuerzo de formación interna o acompañamiento docente si se detectan necesidades.

Tercer trimestre

- Evaluación final y redacción de memoria.
- Propuestas de mejora y planificación preliminar del curso siguiente.
- Cierre con devolución a la comunidad educativa.

Esta organización reduce la dependencia de momentos puntuales y favorece un trabajo ordenado que se adapta al ritmo del curso. A la vez, evita que el plan se perciba como una exigencia extra, porque se integra en momentos ya existentes de revisión y coordinación.

Integración documental

Una de las aportaciones más claras por parte de los centros señala que las actuaciones de convivencia se sostienen cuando se incorporan en los documentos que regulan la actividad escolar. Dicho de forma directa: **cuando están integradas, no se diluyen.**

Esto implica revisar y coordinar: **Plan de Convivencia, Normas de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad y la programación de Actividades Complementarias y Extraescolares**, entre otros. Esta integración cumple una función esencial. Da visibilidad a la prioridad y facilita su seguimiento. Además, contribuye a que las iniciativas se vivan como un acuerdo del centro, y no como algo sostenido solo por quienes las impulsan.

Seguimiento y evaluación con evidencias

La planificación se completa cuando el centro realiza seguimiento y evalúa con evidencias. Evaluar consiste en responder con rigor a una pregunta central: ¿está mejorando el centro y por qué? Para que la evaluación sea útil, requiere una lectura pedagógica y una combinación de datos. El recuento de incidencias o sanciones se complementa con indicadores sobre qué ocurre y con qué frecuencia, junto con



Sensación de pertenencia. Colegio San Gabriel..

información cualitativa que permita comprender cómo se vive la convivencia y en qué situaciones se intensifica.

Qué evaluar, indicadores prácticos y significativos

Una evaluación equilibrada combina indicadores cuantitativos (registros) con indicadores cualitativos (percepción y observación). Desde [Escuelas Católicas de Madrid](#) y el [Colegio San Gabriel](#) se recogen aportaciones que apuntan a cinco apartados operativos, sin necesidad de desarrollar todos en cada caso:

1. Incidencias y recurrencias

- Número de incidencias registradas, tipologías, grupos, lugares y momentos.
- Reincidencias y evolución tras medidas educativas.

2. Clima de aula y percepción de seguridad

- Sensación de pertenencia, respeto, justicia y apoyo adulto.
- Percepción de los alumnos sobre vías de derivación.

3. Prevención y participación

- Implementación de tutorías y programas (emociones, convivencia digital).
- Participación de los alumnos y las familias.

4. Respuesta educativa ante conflictos

- ¿Se interviene del mismo modo en casos similares?
- Tiempo de respuesta y coordinación entre figuras del centro.

5. Bienestar y malestar emocional

- Señales de desajuste detectadas por tutoría y orientación.
- Uso de recursos de apoyo emocional cuando existen (como Emotion Miró).

Lo importante es que se mantengan comparables a lo largo del tiempo, porque esa comparación permite reorientar.

Siguiendo ese esquema, el [Colegio Montpellier](#) aporta una idea valiosa para orientar la evaluación:

Las iniciativas no tienen por qué ser las mejores, pero sí las que al centro le funcionan en ese momento, observando al alumno, a las familias, a los educadores y al entorno.



Participación. ECM.

Esta mirada sitúa la evaluación donde debe estar, en la utilidad pedagógica y en la adaptación a la realidad del centro, sin perder exigencia.

Cómo recoger información de forma ágil y útil

La recogida de evidencias debe ser sencilla y aportar retorno. Algunas prácticas que ayudan:

- Registro unificado de incidencias, con categorías comunes.
- Informes breves de seguimiento por trimestre, con una o dos páginas, que recojan avances, dificultades y ajustes.
- Cuestionarios breves, de cinco a diez ítems, dirigidos a alumnos y profesores, aplicados una o dos veces al año.
- Reuniones de revisión al final de cada trimestre, con datos disponibles y preguntas guía.
- Observación planificada de lugares comunes en semanas determinadas, con devolución en el equipo correspondiente.

Lo decisivo es que la información recogida se traduzca en acuerdos y en decisiones que el centro asuma como propias.

Devolver resultados. Comunicar para implicar

Una evaluación cobra sentido cuando se devuelve a quienes forman parte del centro. Conviene comunicar resultados con prudencia, cuidando especialmente la confidencialidad en casos concretos:

- Al claustro. Aprendizajes y criterios comunes, con acuerdos concretos.
- A las familias. Líneas prioritarias y canales de colaboración (sin exponer casos).
- A los alumnos. Mensajes básicos para que la recepción de información sea efectiva.

La devolución refuerza la confianza y facilita que las mejoras se mantengan.

Memoria anual y mejora continua. Cerrar para aprender

La memoria anual de convivencia adquiere valor cuando da estructura a lo vivido durante el curso.

Una memoria útil debería recoger:

- Qué se planificó y qué se llevó a la práctica.
- Qué indicadores muestran avance y cuáles señalan dificultad.
- Qué momentos, lugares o grupos concentraron tensión.
- Qué medidas funcionaron y por qué.
- Qué ajustes se proponen para el curso siguiente (prioridades, organización, formación, coordinación).

La memoria cumple una función estratégica: conecta un curso con el siguiente y hace que lo aprendido quede incorporado como conocimiento del centro. Además, protege a la organización frente a cambios inevitables, porque conserva acuerdos, aprendizajes y decisiones de manera accesible. Cuando se comparte de forma adecuada, refuerza la cultura de mejora. El centro evalúa lo que va viviendo, aprende, revisa y vuelve a intentarlo con más precisión y con mayor unidad.

Conclusión

Planificar y evaluar la convivencia es una manera de cuidar el clima educativo con rigor y sentido práctico. La convivencia mejora cuando el centro mira su realidad con datos y lectura pedagógica, elige prioridades concretas y las sintetiza en actuaciones asumibles, con responsabilidades definidas. Un seguimiento continuo ayuda a ajustar a tiempo.

Las experiencias recogidas muestran, además, que las iniciativas se sostienen cuando encajan en su funcionamiento diario, hasta convertirse en acuerdos comunes. Entonces el plan de convivencia **pasa a ser una cultura compartida, una forma de educar en comunidad.**

Referencias

- Espinosa Bayal, M. Á. (2022). Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar. Ministerio de Educación y Formación Profesional. https://www.libreria.educacion.gob.es/ebook/174386/free_download/
- Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar. (2020, mayo). La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Juventud. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050094.pdf>
- UNICEF España. (2024, 13 de noviembre). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. UNICEF España. <https://www.unicef.es/educa/biblioteca/guia-mejora-clima-escolar-centros-educativos>
- Uruñuela Nájera, P. M.^a (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.
- Villaoslada Herrán, E., & Torrego Seijo, J. C. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos. Tabanque: Revista pedagógica, (18), 31–48. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/1138351.pdf>

capítulo 3

La participación de la comunidad educativa



Introducción

La vida del centro mejora cuando la convivencia se entiende como tarea compartida y se aprende en la práctica diaria. En este punto, **la participación deja de ser un gesto puntual y pasa a ser un modo de relación**. No consiste solo en recibir información o acudir a actos del calendario escolar: toma cuerpo cuando la comunidad educativa construye acuerdos, los sostiene, los revisa y, en ese proceso, los alumnos descubren que su voz cuenta y que ejercerla exige responsabilidad.¹

Participar implica comprender lo que está en juego y asumir compromisos concretos, ofreciendo oportunidades reales para que familias, alumnos, profesores y personal del centro colaboren en el clima social. A la vez, conviene delimitar con claridad qué asuntos se abren a la participación y cuáles corresponden a responsabilidades profesionales. Cuando esta frontera se cuida, la participación resulta sostenible: no invade ni se vacía; orienta hacia el bien común.

Cauces de participación y toma de acuerdos

Fomentar la participación de toda la comunidad educativa exige canales de escucha y diálogo donde las propuestas para mejorar las relaciones puedan convertirse en acuerdos tras una deliberación fundamentada. Estos cauces educan porque enseñan a dialogar con método, a priorizar y a sostener lo pactado sin depender de impulsos puntuales.

Escucha y debate en el aula: asambleas como rutina formativa

Las asambleas de aula son uno de los recursos más eficaces para educar en la participación desde edades tempranas, porque convierten lo relacional en una experiencia compartida. En ellas se trabajan acuerdos y responsabilidades, y se aprende a escuchar, a esperar turnos y a mantener una conversación respetuosa. Además, favorecen aprendizajes vinculados a valores democráticos, como la tolerancia y la empatía; también refuerzan el respeto al otro.

En el [CEIPSO Ángel González](#) las asambleas en Primaria se diferencian de las de Infantil; en Infantil los encuentros se centran en aprender a expresarse y, en Primaria, adquieren un formato más completo, con presencia activa de los alumnos. En esas sesiones no solo se deciden asuntos relacionados con la clase y el centro, sino que también se reparten responsabilidades, por ejemplo, cuidar el material o echar una

1. UNICEF España. (2024). *Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos*. UNICEF España.

mano a un compañero, se atienden desacuerdos y se fija un objetivo común de mejora que el grupo se compromete a perseguir.

Para reforzar la implicación, se utiliza un **sistema de canicas**. Cada vez que el grupo cumple con un objetivo o actúa de manera positiva, se añade una canica a un bote. Al alcanzar 22 canicas, el grupo lo celebra, y lo significativo es que las propuestas de celebración nacen de los propios alumnos: pueden elegir una hora libre —*hora estrella*—, una pequeña fiesta o juegos de mesa.

Tanto en el [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#) como en [ECM](#), **las asambleas se realizan con los alumnos en círculo**, de modo que todos se ven y se escuchan. Esa disposición facilita que cada intervención cuente por igual y reduce el riesgo de que alguien quede al margen. La comunicación se vuelve más directa y la asamblea se convierte en un lugar para impulsar el aprendizaje y el bienestar del grupo.



Disposición circular. ECM.

Cauces de participación con las familias

La participación familiar resulta más provechosa cuando se entiende como una alianza duradera, no como intervenciones puntuales. En el **CEIP Cardenal Cisneros**, la relación con las familias se plantea a través propuestas integradas en la organización del centro, combinando comunicación transparente (incluida la **web** y la visibilización de la PGA) con encuentros presenciales de diálogo —por ejemplo, **Café en el cole** por niveles— y trabajo coordinado con la asociación en iniciativas solidarias y culturales.

A partir de experiencias como estas, pueden distinguirse formas complementarias de participación familiar, combinables según la organización del centro:

- **Participación informada**, con comunicación frecuente sobre acuerdos, avances y logros, e incidencias.
- **Participación formativa**, mediante talleres y encuentros sobre aspectos que influyen en el clima del centro (por ejemplo, Escuela de Padres planificada tras una consulta previa).
- **Participación colaborativa**, con aportación y deliberación en cuestiones concretas, especialmente cuando se requiere seguimiento.
- **Participación en proyectos** con presencia de familias en iniciativas que generan identidad comunitaria (jornadas solidarias, celebraciones o semanas temáticas).

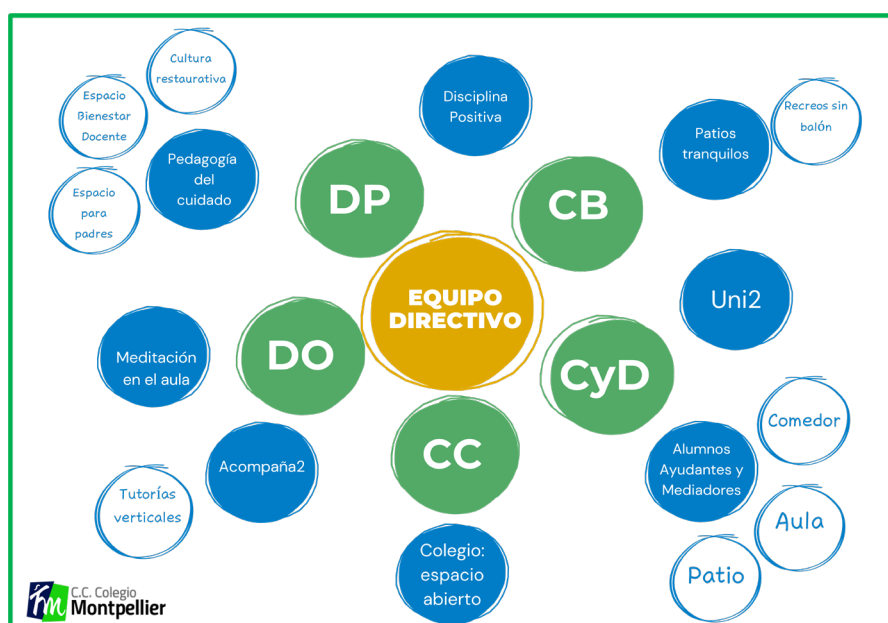
De la propuesta al acuerdo: materializar la participación

Para que la participación no se quede en palabras, conviene transformar propuestas en acuerdos verificables. Un itinerario simple ayuda a evitar la improvisación: primero se recogen inquietudes y sugerencias (aula, familias, ámbitos comunes); después se preparan las propuestas —sin personalizar, orientadas a mejora— y se debate con turnos, reglas y tiempos definidos. El acuerdo se formula con concreción (qué se hará, quién se encargará, cuándo se revisa) y, por último, se hace seguimiento con devolución: constancia escrita mínima, revisión y respuesta a las propuestas planteadas.

Este proceso fortalece la participación porque transmite una certeza básica: **lo decidido se intenta de verdad y se revisa cuando toca.**

Comisión de Convivencia como órgano de corresponsabilidad

Impulsar Comisiones de Convivencia y velar por su adecuado funcionamiento permite convertir la participación en una gestión conjunta. En el [Colegio Montpellier](#) la Comisión de Convivencia actúa como un órgano de participación que reúne aportaciones diversas, fija prioridades y supervisa y controla los acuerdos alcanzados, implicando así a toda la comunidad educativa.²



Lo importante en un centro educativo no son los sucesos, sino los procesos Colegio Montpellier.

Planificación de iniciativas en la Comisión de Convivencia

La Comisión de Convivencia dispone de un plan anual con acciones definidas, para que la participación no se limite a buenas intenciones. En el [CEIPSO Maestro Rodrigo](#), la Comisión está coordinada por la persona responsable de bienestar e integrada por profesores de las tres etapas educativas, lo que facilita continuidad entre Infantil y Secundaria; desde ahí, promueve iniciativas que estructuran el trabajo de convivencia del centro.

2. Torrego, J. C., & Villaoslada Herrán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid

Programa Embajadores de Bienestar

Dentro de las iniciativas de la Comisión del **CEIPSO Maestro Rodrigo**, el **Programa Embajadores de Bienestar** convierte la participación en una tarea específica de apoyo. Su papel se entiende desde el servicio: estar cerca, escuchar con atención y ofrecer una primera ayuda cuando surge un malentendido, un enfado o una situación que deja a alguien en una posición incómoda. A veces basta con acompañar y facilitar que se expresen; otras veces conviene pedir colaboración a un profesor para que el centro lo atienda correctamente. En su formación se trabaja una distinción decisiva: no se trata de señalar a nadie, sino de dar un paso al frente cuando hay daño o cuando alguien lo está pasando mal. De esta manera, el programa refuerza hábitos de acompañamiento y respeto, y facilita que las situaciones delicadas se detecten a tiempo y se aborden con cuidado.

El centro propone que asuman esta función delegados y subdelegados de 5.º y 6.º de Primaria y de ESO, junto con otros alumnos interesados en sumarse. La organización se organiza semanalmente; así, el rol se asigna de forma rotativa y no se mantiene como obligación.



Programa Embajadores de Bienestar. CEIPSO Maestro Rodrigo.



Cruzando el umbral. Colegio San Gabriel.

Resolver desacuerdos con participación

La implicación de la comunidad educativa en la gestión de conflictos favorece una convivencia que no solo se limita a reaccionar, sino que se anticipa y resuelve las situaciones que se presenten. Participar, en este contexto, no es repartir culpas ni convertir al grupo en tribunal; es aprender a recomponer.

En el [Colegio San Gabriel](#) se destaca, por ejemplo, el **valor del umbral**. Importa la presencia adulta que recibe, saluda, mira y acompaña en la entrada y en la salida. Ese gesto, tan simple, cambia el tono del inicio y el cierre de la jornada y facilita expresar lo que ocurre cuando algo no va bien.

Alumnos como agentes de convivencia

Participar implica asumir compromisos y reconocer que la conducta propia tiene efectos sobre los demás. La responsabilidad del alumno se construye cuando el centro le confía tareas significativas y, a la vez, le ofrece respaldo para sostenerlas. Así, el alumno aprende a responder con criterio porque entiende que su papel importa al grupo.

Figura de alumno ayudante

El alumno ayudante es un compañero con un rol definido de apoyo: acompaña en la acogida, orienta en momentos de duda y ofrece una primera escucha entre iguales. No sustituye al adulto ni interviene en situaciones complejas; su función es facilitar la integración, prevenir roces pequeños y avisar o derivar cuando hace falta.

El [Colegio Paraíso Sagrados Corazones](#) destaca el valor de esta figura a través de los Rincones de la Paz. Conviene resaltar su aportación a la vida comunitaria: cuando cada parte asume su cometido, el funcionamiento depende menos de la improvisación.

Para que este tipo de participación sea sostenible, suelen cuidarse condiciones básicas:

- Formación básica del alumno para desempeñar el rol (habilidades de escucha y señales para saber cuándo pedir ayuda).
- Supervisión adulta, que acompaña sin quitar protagonismo.
- Concretar sus funciones, para evitar confusiones y cuidar el uso del papel asignado.
- Rotación y acceso equitativo, para que la responsabilidad no quede siempre en los mismos.
- Reconocimiento no competitivo, entendiendo el rol como servicio y no como poder.



Normas de aula. CEIP Manuel Núñez de Arenas.

Normas de convivencia y normas de aula: creación, seguimiento y revisión participada

Implicar al alumno en la creación y seguimiento de las normas —en especial las de aula— favorece la autonomía y la responsabilidad, y ayuda a crear relaciones más positivas. Cuando las normas se imponen sin comprensión, se cumplen por miedo o se discuten sin fin; cuando se construyen con participación, se sostienen con más coherencia.

Las asambleas del [CEIPSO Ángel González](#) ilustran cómo este seguimiento puede quedar integrado en el aula: el grupo acuerda objetivos, revisa avances y celebra logros. Cuando un aula aprende a mantener acuerdos, resulta más fácil que el centro construya una cultura común.

El [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#) desarrolla un proyecto que refuerza esta lógica: **LÓVA** (La Ópera, un Vehículo de Aprendizaje). Al organizarse como compañía y asumir roles necesarios —dirección, interpretación, escenografía, producción o comunicación— los alumnos comprueban que el resultado depende del compromiso de cada uno y que los errores pueden analizarse sin poner en riesgo el vínculo.



Celebración del día de la Paz. Colegio San Gabriel.

Proyectos y celebraciones que hacen comunidad

Las prácticas de participación se vuelven visibles a través de proyectos y celebraciones.

Los proyectos y celebraciones no son meros acontecimientos aislados.

Estas experiencias actúan como hitos que definen la planificación del curso y refuerzan la identidad del centro. En el [Colegio San Gabriel](#) esto se aprecia en una forma de entender el año escolar como un tiempo que «se va trenzando con momentos que compartimos como comunidad». La participación adquiere así un valor ejemplar y se convierte en inspiración, sobre todo para los alumnos más pequeños, que aprenden observando cómo se implican los mayores y cómo los adultos convierten una celebración en algo que se disfruta con alegría.

El [CEIPSO Maestro Rodrigo](#) aporta una dimensión complementaria con proyectos temáticos anuales e iniciativas interetapas. Cada año, el claustro propone un tema común para las tres etapas educativas, lo que genera ocasiones para colaborar y fortalecer la implicación. Además, se cuida que el comienzo de curso resulte especial, para que los alumnos vuelvan con expectativa; esa expectativa alimenta la motivación y la pertenencia.

Entre proyectos recientes destacan:

- Curso 2022–2023: Con la *Vuelta al Mundo en 365 Rodridías*, en el que el trenecito que recorre Aranjuez recibe a los alumnos para explorar el colegio.
- Curso 2023–2024: *Maestros del Arte*, con la bienvenida de la Banda de Música de Aranjuez.
- Curso 2024–2025: *MissionSpain: Del Maestro Rodrigo al más allá*, con la llegada de Nova en una nave espacial.



Proyecto de centro. MissionSpain. CEIPSO Maestro Rodrigo.

Estas propuestas funcionan porque combinan imaginación con organización, y porque generan oportunidades para que alumnos de distintas edades colaboren y se reconozcan dentro del mismo proyecto. La participación aparece entonces como algo espontáneo y natural, porque el centro ofrece situaciones donde aportar resulta fácil y significativo.

Conclusión

Como ocurre con otros aprendizajes importantes, la participación mejora la convivencia cuando deja de ser solo información y se convierte en diálogo con acuerdos revisables. Un centro que abre cauces de escucha y deliberación permite que las propuestas se transformen en decisiones concretas, y eso evita que los problemas se acumulen en silencio. En este proceso, la Comisión de Convivencia resulta especialmente útil porque ordena lo que se plantea y devuelve respuesta, de modo que las mejoras no dependan de acciones aisladas. Y cuando el alumno participa en roles de ayuda, en la resolución pacífica de conflictos y en la construcción de normas de aula, la convivencia gana en responsabilidad compartida: el buen clima no se declara; se construye.

Referencias

- Comunidad de Madrid, Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar, Subdirección General de la Inspección Educativa. (2020). La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración. Comunidad de Madrid.
- De Vicente Abad, J. (2021). Convivencia restaurativa. SM.
- España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Torrego, J. C., & Villaoslada Herrán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid.
- UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.
- UNICEF España. (2024). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. UNICEF España.

capítulo 4

La formación para la mejora de la convivencia

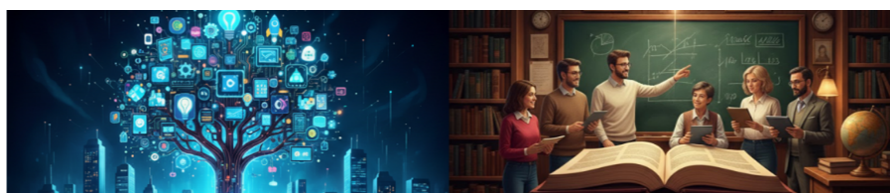


Introducción

Se habla de convivencia como una dimensión que puede crecer con el simple hecho de compartir centro, pero la experiencia muestra que se fortalece cuando hay intención educativa y decisiones bien orientadas. Estar juntos abre la puerta al encuentro, y ese encuentro se cuida cuando las relaciones se tratan con respeto y responsabilidad.

Para consolidar ese trabajo resulta útil contar con criterios comunes, preparar a quienes acompañan y ofrecer a niños y jóvenes herramientas para relacionarse y resolver tensiones que aparecen. De este modo, cuando surgen dificultades, la comunidad dispone de recursos para intervenir sin improvisación y sin respuestas contradictorias.

En capítulos anteriores se han abordado la organización y la participación como condiciones necesarias para favorecer una convivencia positiva. En este capítulo se trabaja el elemento que permite que esas condiciones pasen de principios a rutinas, y que lo acordado se lleve a la práctica. Ese elemento es **la formación**.



La importancia de la formación. Fuente: Imagen Formación Comunidad de Madrid.

Francesc Torralba recuerda que «educar es un proceso infinito». Desde esta idea, la Comunidad de Madrid insiste en promover una convivencia democrática y ética, aportando recursos para que la comunidad educativa pueda sostener ese aprendizaje en el tiempo.

La formación como base común

Cuando el centro responde de manera parecida ante situaciones parecidas, mejora la percepción de justicia. La formación cumple ahí una función decisiva porque orienta la intervención y da cuerpo a lo que, de otro modo, quedaría en intención.

En convivencia, capacitar no significa acumular contenidos, sino afinar una práctica revisable. El profesor aprende a reconocer señales tempranas antes de que la situación se cierre, ajusta su respuesta cuando sube la tensión y contrasta su actuación con otros compañeros para evitar contradicciones. Con ese trabajo, los protocolos dejan de ser un documento que se consulta a destiempo y pasan a vivirse como una guía interiorizada, aplicada con criterio y entendida en su sentido.

A medida que avanza el curso, la convivencia se vuelve menos dependiente del estilo individual y más reconocible para todos. Esa regularidad se nota en el tono habitual, en el modo de poner límites y en la forma de actuar ante situaciones complejas. También reduce desgaste, porque deja de sentirse que cada uno resuelve como puede y aparece una pauta común que ordena.

Liderazgo que se prepara

La formación no recae únicamente en la intervención del aula. Resulta determinante que quienes organizan la respuesta del centro dispongan de preparación específica.

El liderazgo educativo necesita aprender a mirar con perspectiva global, ordenar prioridades y cuidar la consistencia interna. La convivencia se resiente cuando se alternan reacciones rápidas con silencios organizativos. En cambio, mejora cuando existen roles definidos y pasos claros para actuar a tiempo, ajustados al contexto y con cierre.

La orientación cumple una función preventiva porque ayuda a identificar señales de malestar, guía la intervención educativa, coordina etapas y ordena derivaciones con seguimiento. Esa preparación gana eficacia cuando se integra en el funcionamiento habitual, de modo que los profesores saben a quién acudir, qué hacer primero y cómo proceder sin improvisar.

Preparación del Coordinador de Bienestar

La competencia emocional no se adquiere por intuición, sino mediante formación específica. Por eso cobra sentido la figura del **Coordinador de Bienestar**. En el **IES Carpe Diem** se entiende como alguien que impulsa una cultura de bienestar en la comunidad educativa, más allá de intervenir cuando el problema ya está instalado.

La formación en competencia emocional debe ser imprescindible en los centros educativos ya que un gran porcentaje de interacciones con los alumnos son emocionales. (Uruñuela Nájera, 2018)

Esta constatación exige un aprendizaje profesional que no se limite a saber, sino a saber hacer. Importa la metodología, importan las experiencias y también importan los valores que se entrenan, porque lo emocional deja de ser un discurso cuando se convierte en criterio de actuación.

Educación emocional para toda la comunidad educativa

La formación emocional debe llegar a todo el personal del centro, porque el alumno vive la convivencia en cada tramo del día y no solo en clase. Un saludo al entrar, una indicación en un pasillo, una espera en secretaría o una corrección en el comedor forman parte de la experiencia escolar y dejan huella.

Por eso conviene incluir a quienes trabajan en administración, conserjería, comedor, apoyo y servicios, junto con monitores y figuras presentes en los tiempos comunes. Dado que el alumno trata con ellos a diario, pequeñas respuestas repetidas, como una frase, un gesto o una manera de esperar, pueden convertir el centro en un lugar más amable y previsible.

Profesor y aula: práctica y autocuidado

El aula es el primer escenario donde se ve el pulso de la convivencia. Allí se hacen visibles las tensiones y allí también se fijan hábitos que las reducen. El profesor enseña contenidos y además organiza el grupo, da ejemplo de cómo hablar, sostiene límites y crea condiciones para que se aprenda con confianza y respeto.

Hoy esta tarea se desarrolla en un contexto más exigente. Crecen las demandas emocionales, aparecen situaciones nuevas y lo que ocurre en clase no siempre se queda dentro. De ahí que la formación no deba limitarse a sesiones puntuales. Hace falta un proceso que acompañe, ofrezca herramientas para decidir y proteja la estabilidad profesional del adulto.

Aprendizaje y convivencia: una misma escena

A veces se separan aprendizaje y convivencia como si fuesen planos distintos. Sin embargo, cuando la enseñanza se gestiona con cuidado, mejora también la manera de estar juntos. Disminuye el ruido, baja la desconexión y se reducen tensiones que nacen del aburrimiento o de la confusión.

El orden entendido como clima de confianza no se construye solo desde la norma; también se sostiene desde la claridad didáctica, porque un alumno que entiende lo que está haciendo y por qué lo hace tiene menos motivos para desafiar, desconectar o buscar protagonismo por vías inadecuadas.

La interacción entre iguales aporta valor, y necesita estructura para que resulte realmente educativa.

Juan de Vicente apunta que el aula se asienta cuando la explicación se adapta a la atención disponible del grupo y cuando la tarea ofrece distintos accesos y da respuestas. A partir de esta idea, estas decisiones pueden traducirse en actuaciones concretas:

- Ajustar el tiempo de explicación a lo que el grupo puede sostener.
- Apoyar el contenido con recursos visuales y manipulativos, y con apoyo auditivo cuando convenga.
- Dejar margen para que el alumno elija cómo mostrar lo aprendido.
- Dar valor al intercambio entre compañeros y al trabajo colaborativo con una organización clara del trabajo.
- Ofrecer retroalimentación y evaluación formativa que orienten la mejora.
- Adaptar las propuestas a niveles y ritmos distintos con un repertorio amplio de actividades.

Educación emocional y autocuidado del profesor

Como cuenta Dori Díaz, «**nadie da lo que no tiene**». Sin convertirlo en consigna, conviene asumirlo como criterio profesional. Si se espera que el profesor mantenga calma y ponga límites con respeto, necesita recursos para recuperar el control y ser firme sin endurecerse.

La educación emocional del profesor no es un añadido. En contextos exigentes se vuelve una condición de calidad.¹ Cuando el adulto acumula tensión, pueden aparecer intervenciones precipitadas, tono defensivo o rigidez, y esas respuestas, aunque comprensibles, deterioran el ambiente del aula. La formación emocional ayuda a distinguir emoción y conducta, a evitar reacciones impulsivas y a sostener una intervención educativa incluso cuando el ambiente en clase se complique.

1. Bisquerra, R. (coord.). (2013). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclee de Brouwer.

En el [Colegio Montpellier](#) se describe una propuesta orientada al cuidado del profesor y hábitos que mejoran el clima. Aparece la educación de la interioridad mediante **meditación en el aula**, entendida como práctica regular y adaptada al contexto escolar. Se trabaja, además, una **pedagogía del cuidado** vinculada al autoconocimiento del educador. El equipo docente se ha formado en disciplina positiva y de ahí derivan actuaciones concretas, como cerrar la sesión rescatando algo constructivo en días complejos.

El mensaje que nos llega de lo visto hasta ahora es que el bienestar del profesor se reconoce como responsabilidad compartida y se incorpora a la vida del centro como condición que mejora el conjunto. Esta manera de trabajar gana fuerza cuando se convierte en lenguaje común del equipo docente.



El entorno como tercer educador. ECM.

Metodologías y lectura educativa del entorno

Resulta especialmente sugerente la idea del entorno como **tercer educador**², porque ayuda a comprender que el centro enseña por lo que se dice y por lo que hace, pero también por cómo se organiza y por cómo invita a relacionarse.

Aunque el capítulo 7 aborda este tema con detalle, aquí conviene adelantar una observación que resulta útil para este apartado. Desde planteamientos vinculados a la neuroeducación³ y a la lectura funcional del entorno, [Irene Ros-Martín](#) recuerda que determinadas condiciones favorecen el bienestar y otras lo dificultan. La intención es incorporar un punto de vista profesional que permita reconocer qué elementos del entorno y de la organización habitual están generando tensión y cuáles contribuyen a un ambiente más amable.

En la práctica, esta formación se concreta en aprendizajes aplicables. Entre ellos está aprender a identificar momentos de transición que generan desorden y proponer rutinas más comprensibles, revisar la disposición del aula y los acuerdos de funcionamiento para favorecer atención y cooperación, y comprender que factores como el ruido, la iluminación o la ventilación influyen en la irritabilidad, la fatiga y la capacidad de autocontrol del alumno. Por eso conviene cuidarlos, en la medida de lo posible.

Se incorpora también una dimensión metodológica. Cuando se implementan metodologías activas bien planificadas disminuye la conflictividad asociada a la pasividad y la desconexión. Lo decisivo es organizar el aprendizaje para que el alumno tenga presencia y participe con responsabilidades definidas, de modo que la actividad no derive en dispersión.

2. Malaguzzi, L. (2005). *Los cien lenguajes de la infancia*. Octaedro.

3. Mora, F. (2013). *Neuroeducación: Solo se puede aprender aquello que se ama*. Alianza Editorial.

Formación para la convivencia y la corresponsabilidad de los alumnos

Preparación para la ayuda entre iguales

El apoyo entre iguales requiere preparación y una organización definida. Suele comenzar con una selección cuidada, pensando en alumnos con habilidades sociales y buena aceptación en el grupo. A partir de ahí se concreta el papel y se delimita qué actuaciones corresponden y cuáles deben derivarse, al tiempo que se garantiza una supervisión que acompaña el proceso. De este modo, el alumno ayudante no queda solo ni carga con tareas que no le corresponden.

En algunos centros se organizan parejas o equipos de ayuda, mientras que en otros se desarrollan fórmulas de hermanamiento entre edades o tutorías verticales. En todos los casos se cuida que quien asume un papel de referencia lo haga desde una función protectora y delimitada. Además, se mantiene una orientación formativa, aprendiendo a acompañar sin invadir y a ofrecer ayuda sin sobrecargar, con capacidad de derivar cuando hace falta.

Esa preparación funciona mejor cuando el centro explica públicamente el sentido del rol y ofrece revisiones periódicas con adultos. En estos ámbitos, los alumnos ayudantes comparten dudas, aprenden de lo vivido y mantienen motivación sin desgaste.

Aprendizaje emocional desde la experiencia

Para gestionar tensiones, primero se necesita comprender la propia experiencia interna. La **alfabetización emocional** enseña a identificar emociones, reconocer señales corporales, expresar necesidades sin ataque y elegir respuestas más ajustadas; un alumno que se autorregula se relaciona con más respeto y mejora la conducta.

El **CEIPSO Ángel González** muestra que estas habilidades se aprenden mejor desde lo vivencial. Metodologías basadas en experiencia permiten ensayar respuestas distintas ante tensión, pasando de reacción impulsiva a respuesta más reflexiva. Ese ensayo, repetido en el tiempo, se convierte en hábito.

También se describen experiencias donde alumnos mayores participan en la formación emocional de otros, con supervisión docente, normalizando el bienestar como parte de la vida del centro. En el **IES Joan Miró** se desarrolla una línea de aprendizaje entre iguales mediante talleres grupales vinculados al bienestar emocional. En algunos casos, son estudiantes de Bachillerato quienes diseñan e imparten sesiones, especialmente desde la materia de Psicología, lo que sitúa al alumno como parte activa de una formación compartida.

La formación de las familias: coherencia y alianza educativa

La formación con familias se entiende como acompañamiento educativo, no como mero traslado de información.

En el [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#) se describen **círculos de mujeres** y **círculos de familias** como lugares de encuentros en horario escolar. Se plantean como propuesta de crecimiento y apoyo mutuo, donde las familias comparten experiencias, ponen palabras a sus preocupaciones y construyen recursos educativos desde la escucha. Su valor formativo se refuerza con la regularidad, porque no se limita a reunión puntual, sino que se mantiene como práctica para fortalecer el vínculo.

En el [CEIP Cardenal Cisneros](#) se recoge la importancia de mantener una relación cercana con las familias mediante actuaciones que facilitan la acogida y el acompañamiento, especialmente en momentos de incorporación al centro. Estas propuestas buscan que la familia comprenda el funcionamiento del colegio y participe contribuyendo a un clima más estable.



Evento con familias al aire libre.

Conclusión

Las normas delimitadas y documentos bien escritos ayudan, pero no son suficientes. Es necesario que las personas que dan vida al centro dispongan de recursos para prevenir esas tensiones que se generan a lo largo de la jornada y para responder con sentido educativo cuando el grupo se desajusta.

La formación es, en sí misma, **una medida preventiva**. Cuando se entrenan herramientas para la relación y la autorregulación, y se aprende a reparar, se reducen escaladas innecesarias y se favorece un clima más predecible. De este modo, el centro refuerza su dimensión educativa y se convierte en escuela de ciudadanía y de bienestar, donde aprender a vivir con otros forma parte del aprendizaje profundo que acompaña al alumno más allá de la etapa escolar.

Referencias

Bisquerra, R. (Coord.). (2013). Educación emocional: Propuestas para educadores y familias. Desclée de Brouwer.

Dettoni Serrano, P. (2024). Edúcame con lo que soy y para lo que seré. CCS.

Malaguzzi, L. (2005). Los cien lenguajes de la infancia. Octaedro.

Organización Mundial de la Salud. (2021a). La salud mental de los adolescentes. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>

Sánchez Ramos, L. (2016). Meditaciones para el aula: 38 meditaciones guiadas para uso educativo y 48 propuestas para el desarrollo personal. PPC.

Teatro de Conciencia. (s. f.). ¿Qué es En Sus Zapatos? <https://teatrodeconciencia.com/en-sus-zapatos/>

Torralba Roselló, F. (2014). Pasión por educar. Khaf / Edelvives.

UNESCO. (1996). La educación encierra un tesoro: Informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI. UNESCO.

Uruñuela Nájera, P. M. (2016). Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia. Narcea.

UNICEF España. (2024). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. UNICEF España.

capítulo 5

La acción tutorial



Introducción

La tutoría siempre ha sido considerada una tarea seria, casi discreta, de esas que no salen en las fotos del centro pero «aguantan» el edificio. A los tutores solemos atribuirles virtudes derivadas del oficio: paciencia, buen ojo para lo que no se dice, cierta diplomacia doméstica y, en los mejores casos, el arte de escuchar sin necesidad de dictar sentencia. Bien planteada, la tutoría no es un anexo: **es el lugar donde el alumno descubre que la escuela no solo enseña asignaturas, también enseña a estar y a ser.**

Conviene precisar qué entendemos por acción tutorial, porque no se trata de una hora suelta en el horario ni de una lista de avisos resueltos con prisa. Es una forma de acompañar el curso y ordenar la vida del grupo, poniendo nombre a lo que ocurre, acordando pautas, marcando límites y construyendo una línea compartida que los alumnos, aunque protesten, terminan agradeciendo.

Cuando la tutoría está bien orientada, el centro protege el tiempo de aprendizaje, reduce incertidumbres y ofrece a cada alumno un marco bien trazado en el que esforzarse, equivocarse, mejorar y volver a intentarlo.

Sentido educativo de la acción tutorial

La acción tutorial ocupa un lugar educativo central porque es el ámbito donde la convivencia se convierte en aprendizaje. Desde la tutoría se puede planificar la acogida, favorecer la creación de grupo, trabajar lo socioemocional, elaborar normas, hacer seguimiento y abordar conflictos de manera pacífica. Todo ello se integra en el [Plan de Acción Tutorial](#) (PAT) y se articula con el Plan de Convivencia, como piezas que se apoyan mutuamente. Además, incorpora pautas intencionales de bienestar y protección, con un aprendizaje doble que conviene cuidar. Por un lado, el alumno aprende a pedir ayuda y a reconocer situaciones que requieren intervención adulta. Por otro, aprende a conocer los canales del centro para actuar a tiempo. No se trata de añadir capas, sino de asegurar que cada alumno sepa dónde recurrir cuando algo se rompe por dentro o por fuera.

Esta labor no se reduce a gestionar incidencias. Educa en competencias personales y sociales —escucha, expresión emocional, pensamiento crítico, reflexión— siempre que exista un PAT que las planifique con intención. En esa medida, una propuesta bien diseñada funciona como catalizador del clima del aula, porque hace más predecible el entorno y sostiene una evaluación formativa que permite ajustar lo que cuesta a lo largo del curso.



Normas de aula. ECM.

La [Inspección Educativa](#) subraya la relevancia del PAT para la mejora de la convivencia y recomienda incluir pautas para construir normas de aula. Las reglas se siguen mejor cuando el grupo participa en su elaboración, entiende su sentido y se reconoce en el acuerdo. Esa implicación suele traducirse en mayor consistencia y cumplimiento.

Normas de aula y acuerdos que se sostienen

Elia Écija y Margarita García señalan que establecer normas de aula forma parte de las buenas prácticas para crear una base de funcionamiento. Ahora bien, esas normas pierden valor cuando se convierten en un listado redactado y archivado. En cambio, ganan sentido cuando se formulan como acuerdos comprensibles, vinculados al derecho de todos a aprender y convivir con respeto, y cuando se reservan momentos para revisarlos. Para el [IES Miguel Catalán](#), el inicio de curso ofrece una ocasión especialmente valiosa porque permite pactar conductas básicas y fijar rutinas desde el primer momento. A medida que avanzan las semanas, conviene volver sobre esos acuerdos para comprobar qué se consolida y qué necesita ajuste.

¿Qué puede hacer el tutor para evitar que las normas se queden en una declaración inicial?

Resulta útil diseñar una secuencia con revisiones breves a lo largo del trimestre:

- Recordar acuerdos si se detecta deterioro del ambiente de trabajo.
- Valorar el cumplimiento de una norma concreta con ejemplos verificables.
- Reorientar una rutina que genere fricción (entradas, cambios de actividad).
- Reconocer avances del grupo, de modo que la mejora se vea y motive.

El Plan de Acción Tutorial como herramienta de trabajo

Un plan útil se reconoce porque ordena lo esencial, asegura continuidad a la intervención y ofrece un marco compartido que reduce improvisaciones. Para reforzar ese carácter operativo, conviene que el PAT incluya componentes básicos, visibles y manejables:

- Objetivos formulados en términos observables, conectados con necesidades reales del centro: clima del grupo, hábitos de trabajo, transiciones entre etapas o convivencia digital.
- Actuaciones previstas y calendarizadas, para que la tutoría no dependa solo de momentos aislados.
- Responsables definidos, de modo que el tutor actúe como referencia sin cargar con todo el peso, con apoyo de orientación y equipo directivo cuando sea necesario.
- Seguimiento útil y ligero, para revisar durante el curso qué funciona y qué conviene ajustar sin convertir este trabajo en burocracia.
- Coordinación del equipo docente, con pautas claras para sostener acuerdos comunes.

Cuando estos elementos quedan bien delimitados, la acción tutorial deja de ser «de alguien» y pasa a ser línea de centro. En ese punto, las decisiones educativas ganan continuidad, el tutor se siente respaldado y los acuerdos colectivos resultan más fáciles de conservar.

De la planificación a la práctica: acogida, transición y tutorización

La tutoría se aprecia con claridad cuando el plan se traduce en procedimientos concretos, especialmente en la acogida de los nuevos alumnos y en las transiciones entre etapas. Ahí se ve si el centro se limita a desear o decide organizar.

En el [CEIP Cardenal Cisneros](#), la acogida se articula de modo que la familia recibe información básica de funcionamiento, el alumno llega con acompañamiento, el tutor presenta al recién llegado y el grupo dispone de apoyos previstos desde el inicio. Ese diseño favorece una integración más segura en un momento sensible del curso. Dentro del mismo enfoque, se contempla la figura de compañeros ayudantes en aula, patio o comedor —siempre bajo referencia adulta— para que la acogida sea práctica habitual y no una excepción.

En los procesos de transición, la acción tutorial gana consistencia cuando el centro prevé trabajo conjunto e intercambio ordenado de información relevante. Esa coordinación alinea decisiones, anticipa necesidades y permite comenzar con mayor claridad, con medidas ajustadas desde el primer día.

Tanto en el [CEIP Miguel Blasco Vilatela](#) como en el [IES Carpe Diem](#) se destaca que el **tutor actúa como referente principal**. Recoge información significativa (intereses, necesidades, contexto familiar) y organiza canales de relación con la familia que favorecen una comunicación bien encauzada y un acompañamiento reconocible para el alumno.

Tutoría en el aula: criterio pedagógico y acompañamiento del alumno

La acción tutorial también se expresa en la manera en que el profesor organiza la vida del aula. El alumno aprende contenidos y, al mismo tiempo, interioriza hábitos que condicionan el trabajo diario, como escuchar, respetar turnos, cuidar materiales, aceptar correcciones, persistir en el esfuerzo. Para que eso sea posible, el docente ejerce una autoridad pedagógica serena, centrada en orientar y proteger el derecho de todos a aprender.

El aprendizaje mejora cuando las expectativas son claras y firmes. Un contexto afianzado con constancia ordena el día a día y favorece un clima de trabajo positivo. La intervención ante conductas inadecuadas gana valor educativo cuando se aplica con proporcionalidad y se acompaña de seguimiento; el límite entendido, más que impuesto, educa.

Este acompañamiento contribuye al bienestar¹ cuando reserva tiempos para un trabajo socioemocional básico, regular y conectado con lo que ocurre en el grupo.

Ejemplo de apoyo complementario. Grupo reducido en Secundaria

Colegio Montpellier. ACOMPAÑA2

Proyecto dirigido a alumnos que atraviesan desorientación y necesitan un apoyo cercano para reengancharse a la vida escolar. Se orienta a quienes han perdido motivación o se han desconectado del sentido de la escuela y, por ello, les cuesta mantener el ritmo académico y la convivencia en el aula.

Cuando un adolescente pierde propósito respecto a los estudios, siente que el esfuerzo no se traduce en resultados o no encuentra aún un rumbo. En ese momento necesita referencias para reorganizarse. En **ACOMPAÑA2** se trabaja en grupo reducido, atendiendo lo que sucede «por dentro» y abriendo caminos posibles, no solo académicos, también personales y motivacionales. La imagen es sencilla y poderosa: recuperar el faro que guía y el foco que centra.

1. Marchesi, Á. (2018). Bienestar y educación. Madrid: Alianza.

La acción tutorial y la colaboración con otros agentes educativos

Aunque el tutor sea referencia principal para el alumno y su grupo, la acción tutorial gana solidez cuando se apoya en una red de colaboración bien organizada. La orientación educativa aporta análisis especializado y propuestas de seguimiento cuando la situación lo exige, mientras que el equipo directivo garantiza el ámbito organizativo y cuida los tiempos para que el acompañamiento sea viable.

Para que esa coordinación funcione, conviene que orientación disponga de margen suficiente para asesorar, coordinar y realizar seguimiento, y que dirección trate la tutoría como responsabilidad compartida, facilitando tiempos, aclarando criterios y respaldando al tutor ante dificultades complejas. En el [Colegio Paraíso Sagrados Corazones](#), la figura del coordinador de bienestar puede reforzar este trabajo al ordenar derivaciones y unificar criterios en situaciones que requieren persistencia.

En algunos contextos, la acción tutorial se refuerza con la colaboración del agente tutor. Según [Adriano Lorenzo](#), esta cooperación suele dar mejores resultados cuando se prepara con antelación y se integra en el PAT. Su aportación suele centrarse en convivencia, responsabilidad personal y uso seguro del entorno digital, y puede extenderse a las familias cuando el centro lo considera oportuno.

Conclusión

Una acción tutorial bien cuidada suele pasar desapercibida, como pasan desapercibidas las cosas que funcionan. No hace ruido ni busca protagonismo, pero mantiene el día a día con una eficacia silenciosa: ordena el tiempo y acompaña sin invadir.

De ese modo, el alumno no solo aprende contenidos; aprende también a estar con otros. Incorpora hábitos, mide su palabra, reconoce límites y ensaya maneras de reparar cuando se equivoca. Esa doble formación —académica y relacional— no es un adorno del currículo: es uno de sus cimientos más fiables.

Un centro seguro y propicio para el aprendizaje no se construye solo con normas ni con buenas intenciones, sino con una presencia adulta coherente y un acompañamiento ininterrumpido. De ahí nace, poco a poco, algo valioso:

Alumnos capaces de orientarse —en el sentido más humano—, respetar y aportar lo mejor de sí mismos cuando salen al mundo.

Referencias

- Bisquerra, R. (2003). Educación emocional y competencias básicas para la vida. *Revista de Investigación Educativa*, 21(1), 7–43.
- Bisquerra, R. (Coord.). (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.
- Espinosa Bayal, M. A. (2022). Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Núñez Izquierdo, F. (2018, octubre). La prevención del acoso escolar en colegios e institutos a través del agente tutor de la Policía Local. *Revista sobre la Infancia y la Adolescencia*, 15, 3–15. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8784>
- Secretaría de Estado de Seguridad. (2017). Instrucción 1/2017 por la que se actualiza el Protocolo de actuación policial con menores. Ministerio del Interior.
- Torrego, J. C., & Villaoslada Herrán, E. (2004). *Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid*. Comunidad de Madrid.
- Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar, Subdirección General de la Inspección Educativa. (2020). *La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración*. Comunidad de Madrid.
- Uruñuela Nájera, P. M. (2016). *Trabajar la convivencia en los centros educativos: Una mirada al bosque de la convivencia*. Narcea.

capítulo 6

La coordinación de los profesores y el currículo de la convivencia

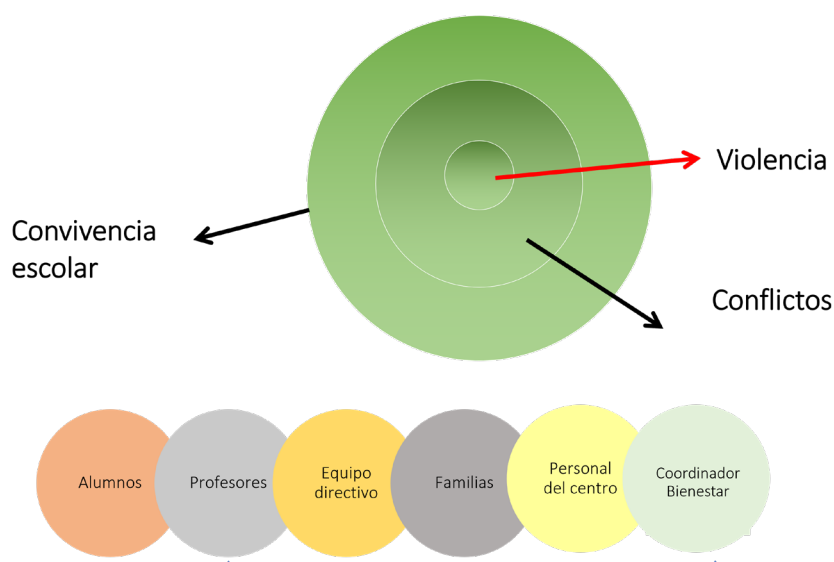


Introducción

Decía **John Dewey** que la escuela no es una preparación para la vida, sino **vida en común**.¹ Desde ese enfoque se entiende que educar implica aprender a vivir con otros y, por eso, la convivencia es el modo en que cada día se hace posible aprender, pertenecer y crecer.

Este capítulo recoge aportaciones que han ido apareciendo a lo largo del libro —en tutoría, planificación, participación y formación— y las atiende desde un ángulo muy concreto. Aquí el trabajo conjunto no se presenta como un ideal, sino como aquello que da continuidad a la vida diaria del centro. Cuando los adultos aplican acuerdos comunes y mantienen rutinas parecidas, el colegio deja de ser una suma de aulas y se convierte en un lugar reconocible. De este modo, el alumno sabe qué esperar, cómo se le orienta cuando se equivoca, qué significa reparar, qué cuenta como participación y de qué manera se protege el aprendizaje.

Trabajar con sintonía es **construir un nosotros profesional**², que comparte una manera común de acompañar y orientar, que pone límites y que refuerza hábitos que vuelven más habitable la vida escolar. Así, el currículo de convivencia deja de ser un papel y se vuelve cultura, esa que todos perciben, comprenden y aprenden a reproducir.

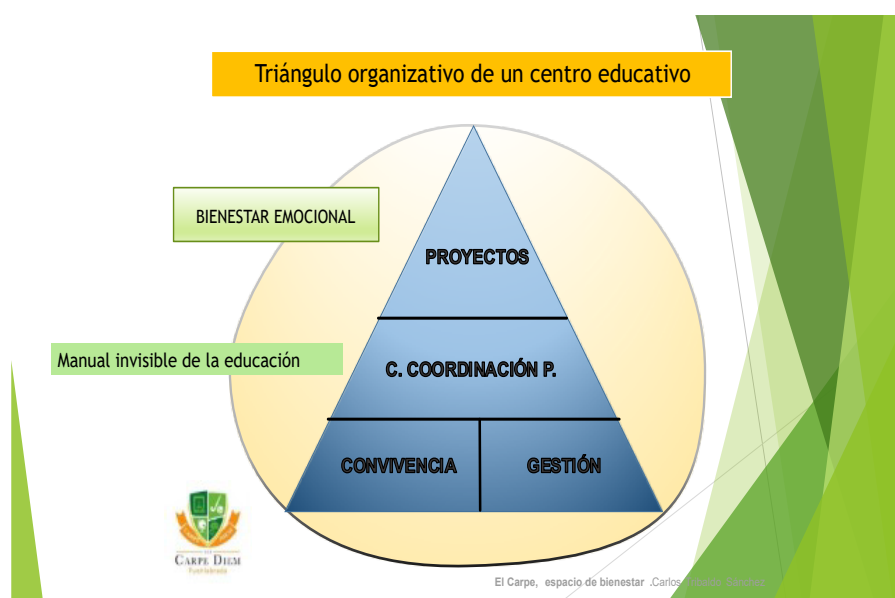


Coordinación de la comunidad educativa. CEIP Miguel Blasco Vilatela. Fuente: MOOC Los cuatro pilares de la convivencia escolar. ISMIE.

1. Dewey, J. (1916). *Democracia y educación: Una introducción a la filosofía de la educación* (Trad. L. Luzuriaga). Madrid: Ediciones Morata.
2. Hargreaves, A., & O'Connor, M. T. (2020). *Profesionalismo colaborativo: Cuando enseñar juntos supone el aprendizaje de todos* (Trad. P. Carvajal & B. García). Madrid: Ediciones Morata.

La coordinación como garantía de justicia y de autoridad educativa

La vida en común en el centro mejora cuando los docentes actúan a partir de criterios compartidos que el alumno reconoce. Cuando los adultos tienden a reaccionar de la misma manera en momentos similares, el marco se percibe como más justo. Este sentimiento de justicia reduce fricción, ordena el clima de trabajo y libera energía para lo esencial: **aprender y convivir con respeto**.



La organización en un centro educativo. IES Carpe Diem.

Un modo compartido de actuar

La coordinación no se mide por la cantidad de reuniones, sino por algo más sencillo: que el alumno note coherencia entre clases, etapas y momentos del día. Esa unidad se construye con acuerdos básicos que se conocen y se aplican.

Por eso este capítulo continúa lo trabajado en apartados anteriores:

- La planificación ordena lo que se hace y permite revisarlo.
- La tutoría acompaña al grupo y evita que cada semana empiece de cero.
- La participación convierte propuestas en acuerdos y hábitos.
- La formación ofrece palabras compartidas para interpretar lo que ocurre y decidir mejor.

Ámbitos donde la coordinación se nota

Acuerdos mínimos de aula

El clima del aula mejora cuando el alumno no tiene que adivinar el funcionamiento de cada clase. Por eso resulta útil acordar un pequeño conjunto de pautas comunes, sencillas y aplicables. No se trata de uniformar la enseñanza, sino de evitar cambios bruscos en lo esencial.

Esto enlaza con el **capítulo de tutoría**: las normas funcionan mejor cuando se entienden como acuerdos comprensibles, vinculados al derecho a aprender, y cuando se vuelven a revisar durante el curso.

Coordinación del grupo para reconocer patrones y actuar con más acierto

El grupo tiene memoria. Una conducta que aparece en varias materias puede parecer anecdótica si se observa por separado, pero suele mostrar un patrón cuando se mira en conjunto: interrupciones constantes, comentarios que desgastan, ausencias intermitentes o tensiones que se arrastran.

Nombrar esas dinámicas con tranquilidad suele ser el primer paso para reconducirlas. En ese sentido, la coordinación docente actúa de forma preventiva porque mirar con datos y con observación ayuda a decidir mejor dónde poner la atención y qué ajustes convienen antes de que el malestar se acumule.

Metodologías que mejoran la relación mientras se aprende

La manera de explicar, de pedir tareas o de corregir influye de forma directa en el clima del aula. Cuando un alumno entiende qué se le pide y cómo se le valora, parte de la tensión disminuye. Por eso una programación compartida también es una medida de convivencia, aunque no se etiquete así.

Esto enlaza con el **capítulo de formación**: metodología y convivencia se afectan mutuamente. Cuando el aprendizaje se organiza con intención, disminuye la desconexión y se reducen fricciones innecesarias.

Rutinas y evaluación que educan en convivencia

En muchos centros la mejora comienza por decisiones modestas que ordenan la clase, como definir cómo se entra, cómo se dispone el material, cómo se hace el cambio de profesor o cómo se recupera el grupo tras un desorden. Son medidas pequeñas, pero repetidas, y por eso acaban teniendo fuerza educativa.

En el [Colegio Montpellier](#) se destacan dos prácticas especialmente útiles:

- Empezar con un **breve momento de conexión**.
- Cerrar la sesión **rescatando algo positivo**.

La **evaluación** también educa en convivencia. Una evaluación transparente reduce incertidumbre y orienta el trabajo. Y, cuando la devolución incorpora una breve referencia a formas de participar y trabajar en grupo, el alumno recibe un mensaje formativo que se repite y, por eso, se consolida.

Conductas reiteradas: seguimiento y cierre

Las dificultades existen y un centro funciona mejor cuando las aborda sin dramatizar y sin dejar cabos sueltos. La intervención suele ser más eficaz cuando empieza en el aula con una corrección breve —suficiente para proteger el aprendizaje— y continúa después con una conversación y un plan simple si la conducta reaparece.

Este punto conecta con la **participación educativa**: cuando existen procedimientos definidos bajo la improvisación. Además, resulta más fácil registrar lo necesario y cerrar con un acuerdo concreto que se revise más adelante.

Comunicación con familias: un mismo criterio

La comunicación con familias puede ordenar o desordenar una situación. Cuando el centro se expresa siempre igual, apoyándose en hechos y con finalidad educativa, la alianza se construye mejor. La familia entiende el mensaje y el alumno percibe unidad.

Aquí influye incluso el lugar. El [IES Carpe Diem](#) señala que cuidar el sitio donde se atiende a las familias no es un detalle decorativo, porque un ambiente cuidado favorece una conversación más cordial, sobre todo cuando hay preocupación.

Revisar para mejorar: memoria del centro

Un centro educativo mejora cuando se acostumbra a volver sobre lo que hace con criterio, para entender qué está funcionando y qué conviene retocar. Registrar hechos verificables y decisiones tomadas no busca solo dejar constancia, sino que permite leer un proceso y evitar que cada curso tenga que recomponerlo todo desde el principio.

Este cierre enlaza con la **planificación y la evaluación**: sin seguimiento no hay aprendizaje institucional, y sin memoria anual se pierden acuerdos valiosos que costó construir.

Síntesis operativa para un funcionamiento coordinado

Tabla 1. Síntesis operativa para un funcionamiento coordinado

Dimensión de coordinación	Responsable principal	Acuerdo o producto	Utilidad educativa
Criterios institucionales de convivencia	Equipo directivo	Normas básicas, procedimientos, comunicación con familias	Coherencia, seguridad
Seguimiento del grupo	Tutor con equipo docente	Revisión periódica del clima, acuerdos de grupo, medidas preventivas	Aprendizaje estable, detección temprana, cohesión
Integración en programaciones	Departamentos o equipos de ciclo	Metodologías comunes, criterios transparentes de evaluación, rutinas de aula	Más claridad, mejor clima
Intervención ante conductas reiteradas	Tutor con apoyo del centro	Plan de mejora del alumno, acciones de reparación, seguimiento	Responsabilidad, reducción de reincidencia, protección del grupo
Revisión y mejora del Plan de Convivencia.	Comisión de convivencia	Análisis de incidencias, propuestas de ajuste, acciones preventivas	Mejora continua, eficiencia, cultura institucional

Conclusión

Un centro trabaja mejor cuando los acuerdos se notan en lo que ocurre cada día. Cuando la coordinación se traduce en rutinas, criterios comunes y una comunicación coherente, el alumno aprende convivencia sin necesidad de grandes discursos: la aprende porque la vive.

Referencias

- Comunidad de Madrid. (2019). Decreto 32/2019, de 9 de abril, del Consejo de Gobierno, por el que se establece el marco regulador de la convivencia en los centros docentes de la Comunidad de Madrid. Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid (BOCM), (89). https://www.bocm.es/boletin/CM_Orden_BOCM/2019/04/15/BOCM-20190415-1.PDF
- Dewey, J. (1916). Democracy and Education. Macmillan.
- Nelsen, J., Lott, L., & Glenn, S. (2022). Disciplina positiva en el aula. Medici.
- Torrego, J. C. (2017). La tutoría y la mejora de la convivencia escolar. Alianza.
- Torrego, J. C., & Villaoslada Herrán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid.
- Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar, Subdirección General de la Inspección Educativa. (2020, mayo). La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Juventud. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050094.pdf>
- Universidad Pontificia Comillas. (2018). Coordinación docente: dónde estamos y a dónde querríamos llegar. Miscelánea Comillas. <https://revistas.comillas.edu/index.php/miscelaneacomillas/article/view/6555>

capítulo 7

Los lugares físicos de convivencia



Introducción

Los lugares físicos hablan; no son neutros.¹ Lo aparentemente nimio modifica la experiencia educativa, porque la dimensión material no funciona como fondo, sino como parte activa de la vida del centro.

Ese *territorio* se entiende como una construcción de quien lo habita; ligado al cuerpo y a la acción, se activa en la relación entre objetos, personas y contexto, y se transforma continuamente.² Los lugares no son meros contenedores, sino entornos que habilitan o limitan la autonomía y convivencia. Por eso arquitectura y pedagogía deben dialogar para ofrecer situaciones donde niños, jóvenes y adultos puedan construir su propio sitio.

A lo largo del capítulo se analizarán los distintos ámbitos de un centro, atendiendo a cómo se organizan y se cuidan, y a qué decisiones ayudan a que actúen como apoyo para el bienestar y para el aprendizaje. En ese recorrido se presentan aportaciones de equipos educativos que han experimentado cambios reales. No se trata de buscar soluciones de catálogo, sino de describir prácticas que pueden adaptarse, con sentido pedagógico, a realidades diversas.

Los lugares físicos como cultura de convivencia

Cuando se observa un centro con calma, se entiende pronto que la convivencia no se decide solo en el aula. También se perfila en lo que a veces se considera secundario: un pasillo que permite circular sin empujones, un acceso donde se saluda y se espera con orden, un patio que ofrece alternativas en el juego, unos aseos cuidados que no acaban concentrando incidencias. Todo ello forma parte del entramado donde se producen encuentros y tránsitos, y por eso influye en el clima escolar con una fuerza que con frecuencia se infravalora.³

Por ello, los edificios tienen un valor educativo. Irene Ros-Martín señala que el propio entorno transmite mensajes de manera continua a través de su configuración y la coherencia entre lo que sugiere y el uso que se espera. Esos mensajes influyen en cómo las personas se sienten y se relacionan. La habitabilidad se vincula con la experiencia real de quienes usan esos lugares, y se concreta en condiciones como la

1. Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Madrid: Los Libros de la Catarata.
2. Cabanellas, I., & Eslava, C. (coords.) (2005). *Territorios de la infancia. Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Barcelona: Graó.
3. Trigo, C. (2019). Los espacios comunes de la escuela: proyectos comunitarios a través de Arteeducación. *Ensayos: Revista de Facultad de Educación de Albacete*, 3-1, 137–148. Recuperado de: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412330>

accesibilidad, la visibilidad, la comodidad y la adecuación a las actividades cotidianas. Cuando estas condiciones se cuidan, el entorno actúa como protección y refuerza una convivencia más respetuosa.

Para comprender mejor la relación entre lugar y vida escolar, **Enrico Battini** sostiene que solemos pensar en el entorno como un volumen, una caja que incluso podríamos llenar. Sin embargo, señala que es necesario entenderlo como un conjunto completo, en el que la vida transcurre y se despliega.⁴ **Begoña Ibarrola** recurre al concepto de ambiente para referirse al vínculo entre el lugar y las relaciones que se construyen en él, y señala que un lugar de aprendizaje integra dimensiones físicas, funcionales, temporales y relacionales.

José Antonio Luengo refuerza esta idea al subrayar que los lugares forman parte del sistema de convivencia. La dinámica institucional nace de la interacción entre personas, normas y cultura, y los lugares actúan como escenarios donde esa interacción se intensifica o se regula. Por ello, conviene mantener una visión de conjunto. Lo que sucede en los tiempos comunes suele anticipar lo que después se expresa en clase, y muchas veces basta un cambio pequeño para modificar una dinámica que parecía inevitable.

Las siguientes medidas proponen ordenar el uso de esos lugares:

- Asegurar cierres adecuados.
- Garantizar que el acceso sea visible y acompañable.
- Evitar puntos ciegos en recorridos próximos.
- Disponer de un circuito ágil para comunicar incidencias y resolverlas.
- Cuidar la organización de permisos y tiempos, que contribuye a favorecer un uso apacible.

Hace tres años el **CEIPSO Ángel González** llevó a cabo una formación y un asesoramiento en el propio colegio con **Siro López**, diseñador de lugares educativos, y desde entonces ha ido transformando distintas partes del colegio, incorporando elementos naturales y ordenándolos para que resulten acogedores y funcionales.

4. Battini, E. (1982). *Modificazioni, eliminazione, cambiamento riguardante gli spazi attuali, gli arredi attuali in funzione delle attività e della natura della vita scolastica*. En *L'organizzazione materiale dello spazio scolastico* (pp. 23–30). Comune di Modena. [Documento mimeografiado]

Patios y recreos como lugares físicos de convivencia

El recreo es uno de los momentos en los que mejor se observa la convivencia escolar. Aumenta la autonomía del alumno y aparecen las afinidades, los juegos, las necesidades del grupo y las posibilidades de cuidado mutuo. Al mismo tiempo, se incrementan los encuentros sin mediación directa del aula. Por eso, el patio funciona como una especie de termómetro. Si la vida en el recreo se ordena, el centro gana en bienestar. Si concentra tensiones, la jornada entera lo nota.

El patio se organiza mejor cuando la comunidad educativa decide qué dinámicas quiere favorecer y cuáles conviene modular para que el recreo no quede reducido a una única forma de ocuparlo. En el [CEIP Manuel Núñez de Arenas](#), ser referente para alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de trastorno del espectro autista llevó a revisar con detalle el uso de los patios y las dinámicas de juego que se concentraban en las pistas. Una de las medidas que se tomó fue reducir el número de días en que esas pistas se destinan al balón —especialmente al fútbol—. Es una actividad que puede ser muy significativa para muchos alumnos, pero cuando ocupa casi todo, suele concentrar más intervención adulta y deja a otros con menos opciones reales para participar.

El patio mejora cuando se piensa también desde el diseño del uso, de forma que la libertad de unos no limite la de otros.

Opciones de recreo

El [CEIPSO Maestro Rodrigo](#) ha trabajado el reparto del tiempo de recreo mediante una diversificación del patio por zonas para ofrecer opciones que se ajusten a las diferentes necesidades de sus alumnos. El colegio propone formatos con identidad propia y con cierta previsión organizativa:

- **Diverpatio** en Primaria, con aforo diario limitado, control mediante carnet y alumnos voluntarios de 6.º presentes en tareas de supervisión de juegos. Además, se incorpora también una actividad mensual de cohesión, la *Rodridisco*.
- **Tranquipatio en ESO**, descrito como zona de descanso para leer, conversar tranquilamente o simplemente recuperar aire.
- **Zonificación del patio y dotación organizada de materiales**, con el propósito explícito de favorecer orden y respeto.



Ayudantes de patio. CEIP Cardenal Cisneros.

El CEIP Cardenal Cisneros aporta una variante especialmente útil cuando se quiere ofrecer una alternativa tranquila. Dentro de su propuesta de **patios inclusivos** se abre la **biblioteca** dos días a la semana durante el recreo, con lectura, juegos de mesa o pintura, y con pases por grupo para controlar el aforo dentro de las zonas y turnos del patio de Primaria.

<h1 style="text-align: center;">Plan de Patios Inclusivos</h1>				
Zona 1 Baños y rampa	Zona 2 Arena, mesas y juegos pintados.	Zona 3 Futbol y arenero detrás de la portería.	Zona 4: Mural, baloncesto y callejón.	Zona 5: Juegos tradicionales bolos
Futbolines Patioteca Juegos pintados (1º, 2º, 3º)	Juegos de mesa Chapas	Balonmano Montessori Arenero	Discopatio Baloncesto Rocódromo	Gomas bolos

Plan de patios inclusivos. CEIP Cardenal Cisneros.

Estas medidas funcionan por un motivo muy simple. La alternativa existe y se ve. El alumno no tiene que inventarse dónde estar, porque el centro ya ha previsto opciones compatibles con ritmos distintos y con maneras diferentes de relacionarse. Esto protege a quienes no encajan en la dinámica dominante, y también alivia al conjunto, porque el patio reparte la actividad y reduce puntos de concentración.

Hay un beneficio añadido que suele pasar desapercibido. Cuando el recreo ofrece opciones variadas, los alumnos aprenden a escoger con más responsabilidad.

Turnos y zonas

Repartir el patio es un primer paso. El siguiente consiste en orientar en lo que se puede hacer.

En el proyecto de patios inclusivos del **CEIP Cardenal Cisneros** (comentado en el párrafo anterior) se afirma la importancia de incorporar al Plan de Convivencia un trabajo específico sobre patios, orientado a mejorar la inclusión. La propuesta se entiende bien cuando se traduce en decisiones operativas que no lo convierten en un lugar rígido. La tabla siguiente recoge esta propuesta:

Tabla 2. Zonas y turnos en patio de primaria

Zona	Actividades
1	Combas y juegos pintados
2	Juegos de mesa y chapas
3	Pista deportiva (pelotas y normas de juegos) Material Montessori Arenero
4	Baloncesto (normas y consecuencias) Rocódromo
5	Juegos tradicionales: gomas para saltar y bolos
6	Biblioteca: se abrirá dos días en semana durante el tiempo de recreo; los alumnos podrán ir y quedarse allí leyendo, jugando a juegos de mesa o pintando. Habrá dos pases por grupo de primero a sexto para controlar el aforo.
7	Aula música Actividad de Teatro para 1.º y 2.º de primaria

Aquí se gana en dos aspectos:

- La autonomía se apoya en referencias perceptibles: cada alumno sabe qué puede hacer y dónde.
- El patio deja de ser «de nadie».

Cuidar el patio

El **CEIPSO Maestro Rodrigo** incorpora una línea que va más allá del mantenimiento y entra en la construcción de pertenencia. Con el proyecto **Parque Cecilia**, impulsa un diseño colaborativo de la zona de recreo mediante talleres. Participan alumnos, profesores y familias, que proponen y también construyen, con reutilización creativa de materiales.



Parque Cecilia. CEIPSO Maestro Rodrigo.

Recreo en Secundaria

En la ESO la lógica cambia. Para el alumno, pesa más la elección, y la manera de ocupar el recreo se relaciona con los grupos de referencia y con formas de identidad. En esa línea, el [IES Carpe Diem](#) organiza el recreo a partir de intereses diversos mediante clubes de baile, ajedrez, costura, pintura o juegos de mesa organizados por una comisión de dinamización.

Pasillos y accesos

Cambios de clase

En Secundaria, los pasillos y los minutos de cambio de clase concentran mucha interacción y se gestionan mejor cuando el instituto establece una organización reconocible para esos tránsitos. [Adriano Lorenzo](#) subraya la conveniencia de ajustar horarios y reforzar la presencia adulta en los tránsitos. En esos minutos, el profesor se desplaza entre aulas y el ritmo se acelera; con pautas visibles resulta más sencillo intervenir a tiempo, con proporcionalidad, y mantener el tono durante el cambio de clase.

Muchos centros describen que los pasillos funcionan mejor cuando el flujo de paso se reparte bien. A veces basta redistribuir recorridos, señalar sentidos de circulación, habilitar un acceso alternativo o afinar el tiempo de un cambio especialmente intenso para que el movimiento sea más ágil y el paso resulte más cómodo para todos.



Pasillos interactivos. CEIPSO Maestro Rodrigo.



La directora del centro hablando con una alumna en el pasillo. Colegio San Gabriel.

Vestíbulo y entradas

El inicio y el cierre de la jornada concentran mucha vida en pocos minutos. En entradas y salidas se mezclan prisas, reencuentros, avisos rápidos y pequeños roces, que — desde la experiencia de [Adriano Lorenzo](#) —, se ordenan mejor cuando hay un patrón de funcionamiento reconocible.

En el [Colegio San Gabriel](#) se describe como habitual que la directora se detenga en el pasillo a conversar con un alumno, sin convertirlo en un suceso excepcional. Ese gesto, discreto y constante, va dejando una pauta de corrección desde la cercanía y el respeto.

Además, en ese mismo colegio, el hall de entrada y otras zonas comunes se utilizan para exposiciones o campañas artísticas promovidas por alumnos y profesores, y eso refuerza identidad a través de lo visible. Cuando el lugar muestra lo que produce, el vestíbulo deja de ser solo un sitio de paso y se convierte en una zona que dice «aquí ocurren cosas valiosas».



A la izquierda, mural realizado por alumnos y profesores el día de la Paz de 2018. A la derecha, exposición sobre María en mayo de 2025, organizada por Ze Carrión, artista urbano y profesor. Colegio San Gabriel.

Aseos y vestuarios

Los aseos, y los vestuarios cuando existen, requieren un cuidado especial. Se usan por necesidad y se asocian a intimidad, pero también son lugares compartidos por muchos a lo largo del día. Por esa razón, su estado y su organización influyen de manera directa en el bienestar básico y en la percepción del colegio como lugar cuidado, y es útil considerarlos como parte de la prevención con la misma naturalidad con la que se atienden otros lugares comunes.

Desde la [Inspección Educativa](#) se incluyen los aseos entre los lugares de uso común que conviene considerar al idear cómo se construyen entornos escolares seguros.

Luis Abad señala que incorporarlos al mapa real de convivencia implica integrarlos en rutinas ordinarias y no tratarlos como un asunto menor.

Partiendo de esto, suele funcionar bien:

- Una revisión periódica con responsables.
- Una respuesta rápida ante desperfectos y reposición de lo básico.
- Un circuito articulado para comunicar incidencias y resolverlas con agilidad.

Y cuando se necesita presencia adulta, su función aquí es de cuidado:

Estar disponible en el entorno del aseo.

- Observar sin invadir.
- Corregir con respeto cuando hace falta.
- Cuando ese equilibrio se mantiene, el aseo deja de ocupar la atención y pasa a ser un servicio más de los disponibles.

Refugios de respiro

Un aula abierta, una biblioteca, una sala pequeña con normas entendibles pueden considerarse «refugios» discretos que no apartan a nadie, pero ofrecen respiro cuando el día se complica. Algunos de ellos resultarán familiares, porque ya se han tratado en otras secciones; a continuación se agrupan en la siguiente tabla:

Tabla 3. Refugios de respiro

Refugio	Tipo	Interior/exterior	Centro	Descripción
Emotion Miró (Apoyo Emocional)	Sala con normas entendibles	Interior	IES Joan Miró	Acogedor para bajar carga emocional y recibir apoyo; funciona como refugio discreto cuando el día se complica
Rincón de regulación emocional (en el aula)	Aula abierta (rincón dentro del aula)	Interior	CEIP Núñez de Arenas	<i>Rincón</i> accesible y discreto: no aparta, pero da respiro sin salir del entorno habitual
Zonas de lectura	Biblioteca	Interior	CEIPSO Maestro Rodrigo	Lugar de baja estimulación asociado a lectura; buen refugio para bajar el ruido
Zonas exteriores para lectura	Biblioteca (versión exterior)	Exterior	CEIPSO Maestro Rodrigo	Traslada el <i>refugio lector</i> a un sitio tranquilo fuera del aula/pasillos
Patios tranquilos.	Refugio exterior tranquilo	Exterior	Colegio Montpelliier	Alternativa al patio de juego: calma, silencio, actividades tranquilas; pensado justo para <i>bajar el ruido</i>



Representación teatral día de San Isidro. Colegio San Gabriel.



Cartel de la obra representada en el colegio por el grupo de teatro. Colegio San Gabriel.

Teatro

El teatro es indudablemente un medio trascendental de propagar ideas y de despertar y acalorar sentimientos.⁵

El teatro es una práctica de vivir con otros. Entre sus múltiples aportes está la canalización de emociones y el fomento de la empatía. Dos menciones:

- Los alumnos del [CEIP Cardenal Cisneros](#) disfrutaron de un proyecto de teatro como estrategia pedagógica para el trabajo de valores fundamentales para la vida como la amistad, el trabajo en equipo, la empatía, y el respeto de emociones propias y ajenas entre otras muchas, mejorándose las relaciones sociales del centro y la inclusión de todos los alumnos que forman parte de él. Se puede consultar su trabajo en la buena práctica [Entre Bambalinas](#) del número 15 de la revista [Debates](#).
- El [Colegio San Gabriel](#) dispone de un teatro con 420 localidades en el que se programan numerosas actuaciones. Por ejemplo, en Educación Infantil existe una comisión de teatro y, en San Isidro, puede verse a un grupo de padres representando una obra vinculada a esa etapa.

En Secundaria se preparan montajes como *Las cosas extraordinarias*, centrado en el suicidio y pensado para grupos a partir de 3.º de ESO. La función suele ir acompañada de un coloquio en el que algunos alumnos se animan a poner en palabras preocupaciones que no siempre son fáciles de contar.

Comedor y cafetería

El comedor y la cafetería, aunque den la impresión de ser lugares solo de paso, con frecuencia pasan a ser el corazón de la convivencia, porque allí la rutina se afloja y la gente se encuentra sin programa: se comparte mesa, se cruzan miradas, se conversa entre bandejas y tazas, y de pronto la pausa deja de ser solo descanso para volverse relación. Por eso, cuando profesor y alumno coinciden en ese momento cotidiano, las distancias se vuelven más pequeñas; un saludo, una broma breve o una charla sencilla favorecen el ambiente y ayudan a que la jornada tenga un sentido más humano.

5. Cueto, L. A. de. (1868). Sentido moral del teatro [Discurso leído en la Junta Pública Inaugural de 1868 de la Real Academia Española]. Imprenta y Estereotipia de M. Rivadeneyra.

Comedor como lugar de convivencia

En el [CEIP Cardenal Cisneros](#) y en el [Colegio Montpellier](#) el comedor se trabaja como un tiempo educativo. El apoyo entre iguales llega también al comedor (como en el patio), con funciones claras y con referencia adulta. En un lugar con desplazamientos, mesas, bandejas, ruido y grupos mezclados, contar con alguien que acompaña —sobre todo cuando se incorpora un alumno nuevo— reduce la desorientación y facilita la adaptación. Además, intervenir a tiempo y con un tono adecuado evita que pequeñas tensiones crezcan.

Cafetería en Secundaria

En Secundaria, la cafetería se convierte en un lugar de encuentro que concentra conversación y relación cotidiana. Su valor depende menos de «tener cafetería» y más del modo en que se fija y mantiene su funcionamiento.

En el [IES Carpe Diem](#), la cafetería se presenta como un punto de reunión habitual. El enfoque del instituto no la trata como un añadido, sino como parte de su organización. Según [Adriano Lorenzo](#), cuando la cafetería reúne a muchos alumnos en poco tiempo conviene acompañar ese momento con una presencia que se note y se reconozca. Por eso, las parejas de mediación ayudan a que el ambiente sea más tranquilo y previsible.

Relación con la naturaleza

El [CEIPSO Ángel González](#) describe un proceso de optimización de los entornos exteriores. Junto a superficies de cemento y pistas deportivas, el colegio dispone de zonas de tierra que se han ido *renaturalizando*. Se incluye en este cambio la plantación de árboles, la creación de un huerto escolar y el acondicionamiento de zonas verdes con distintas plantas. Se matiza que este aspecto ha influido de manera significativa en la mejora de la convivencia y en la **reducción del estrés**. Aquí, el valor está en la coherencia entre la decisión y su mantenimiento en el tiempo.

Cuidar lo verde, mantenerlo y darle un uso educativo aporta un entorno más habitable y favorece relaciones más serenas.

En el [CEIP Cardenal Cisneros](#), el huerto aparece en forma de aprendizaje-servicio, bajo el nombre Alegoría. Este tipo de propuestas consolida hábitos de cooperación y responsabilidad. El huerto requiere repartir turnos, acercarse con regularidad y usar las herramientas con respeto. También ofrece un lugar de relación distinto del patio deportivo en el que se aprende a trabajar en equipo.

Conclusión

Criterios comunes para cuidar los lugares físicos del centro

- **Claridad de uso.** Normas pocas y comprensibles, señales adaptadas a todos, funcionamiento previsible.
- **Cuidado material y mantenimiento ágil.** Limpieza, reparación rápida y reposición de lo básico para evitar deterioro y pequeñas tensiones que se acumulan.
- **Alternativas equilibradas.** Propuestas diversas que ofrecen distintas maneras de relacionarse.
- **Responsabilidades compartidas.** Tareas asumibles para alumnos (ayudantes, eco-vigilantes, encargos) y estructuras de seguimiento que sostienen acuerdos.
- **Presencia adulta cercana.** Acompañamiento en los momentos de mayor interacción, con corrección respetuosa y proporcional.
- **Participación y pertenencia.** Proyectos que dan voz y construyen identidad (exposiciones, campañas o iniciativas intergeneracionales).
- **Coordinación interna.** Relación fluida con orientación, con la figura de bienestar y con equipos de convivencia.

Referencias

- Acaso, M. (2012). *Pedagogías invisibles: El espacio del aula como discurso*. Los Libros de la Catarata.
- Bisquerra, R. (Ed.). (2013). *Educación emocional: Propuestas para educadores y familias*. Desclee de Brouwer.
- Cabanellas, I., & Eslava, C. (Coords.). (2005). *Territorios de la infancia: Diálogos entre arquitectura y pedagogía*. Graó.
- Luengo Latorre, J. A. (2019). *El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos: Guía para el profesorado y las familias*. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM016443.pdf>
- Núñez Izquierdo, F. (2018). La prevención del acoso escolar en colegios e institutos a través del agente tutor de la Policía Local. *Revista sobre la infancia y la adolescencia*, (15), 3–15. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8784>
- Ros-Martín, I. (2022). *Construcciones escolares: Método para valorar los requisitos básicos de seguridad, habitabilidad y funcionalidad en los colegios públicos* [Tesis doctoral, Universidad Rey Juan Carlos].
- Trigo, C. (2019). Los espacios comunes de la escuela: Proyectos comunitarios a través de Arteeducación. *Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 34(3-1), 137–148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412330>
- Comunidad de Madrid. Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar. (2020, mayo). *La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración*. Consejería de Educación y Juventud. <https://www.comunidad.madrid/publicacion/ref/50094>

capítulo 8

La detección de dificultades de convivencia escolar, seguimiento y acompañamiento de los alumnos en situaciones de riesgo



Introducción

Identificar dificultades de convivencia empieza mucho antes de que exista un parte o una incidencia formal. A veces la señal llega sin ruido: una mirada baja, un alumno que se aparta, un cambio brusco de humor, una falta repetida «sin explicación» o un recreo que se vuelve territorio incómodo. Ocurre también al revés: una conducta que descoloca puede ser, en realidad, una forma poco hábil de pedir ayuda. Por eso, reconocer indicios no consiste en etiquetar, sino en comprender cambios y actuar a tiempo.

En estas páginas se da prioridad a lo que ocurre entre la primera sospecha y una intervención completa: cómo reconocer señales, cómo reunir información con sobriedad y cómo acompañar sin exposición innecesaria. La planificación general y la evaluación anual se abordan en otros capítulos; aquí interesa ese **tramo intermedio**: pasar del «me preocupa algo» a una respuesta organizada, con responsables definidos y cierre verificable.



Acompañar a tiempo. IES Alto Jarama..

Primeros indicios: cuando algo cambia

Observar significa advertir un giro que no encaja con lo habitual. A veces es evidente — una discusión, una agresión, una ruptura del clima —, pero con frecuencia aparece como una bajada de energía: retraimiento, irritabilidad, silencios prolongados, caída del rendimiento, absentismo, aislamiento, miedo a ciertos momentos del día.

La experiencia del [IES Miguel Catalán](#) sitúa la transición entre Primaria y Secundaria como un momento especialmente sensible. No solo cambia lo académico: cambian rutinas, vínculos, exigencia y formas de relacionarse. Cuando ese tránsito se acompaña bien, las preocupaciones suelen aflorar antes y se reduce el riesgo de que el malestar se enquiste.

En situaciones de acoso, [Adriano Lorenzo](#) recuerda que quien lo sufre queda en una posición de la que difícilmente sale por sí solo, con impacto especialmente en la autoestima. Esto obliga a cuidar la observación con delicadeza; muchas señales no aparecen como un hecho claro, sino como retraimiento o variaciones de conducta.

Hábitos que ayudan a llegar antes

- Mirar algunos momentos del día en los que la relación aparece sin guion (entrada, cambios de clase, patio, comedor).
- Abrir conversaciones breves y frecuentes desde tutoría, para que la persona afectada pueda poner palabras.
- Compartir la preocupación cuando se repite, buscando contraste con orientación y equipo directivo.

Reunir evidencias sin burocracia

La detección es más fiable cuando se cruzan registros (incidencias, retrasos, faltas, comunicaciones), observación y relato cualitativo (tutoría, familias, orientación). Lo importante no es acumular papeles, sino responder a preguntas simples:

- ¿Se repite el mismo tipo de situación?
- ¿Aparece en el mismo momento del día o con las mismas personas?
- ¿Hay algún alumno que se está quedando fuera o que está cambiando de manera llamativa?

En el [IES Miguel Catalán](#) se describe la preparación de círculos de diálogo con alumnos de 6.º de Primaria de centros adscritos, guiados por estudiantes de Secundaria con formación para facilitar la participación. Se menciona aquí por su utilidad preventiva: cuando se ofrece una argumentación coherente, emergen preocupaciones que no siempre llegan por canales formales.

En términos organizativos, puede expresarse sin complicarlo:

registros con lectura de tendencias + conversaciones de tutoría + observación intencionada + coordinación con orientación

Antenas preventivas y ayuda entre iguales

En varios centros se subraya el valor de estructuras de ayuda entre iguales como parte de una convivencia preventiva. En el [IES Parque de Lisboa](#), el proyecto de Ayudantes TIC/TRIC se coordina desde orientación e incorpora a alumnos de Secundaria que realizan sesiones con otros de Primaria. Más allá del contenido digital, el refuerzo preventivo está en lo cotidiano; en las conversaciones guiadas suelen aparecer señales tempranas que, de otro modo, no se verbalizan.

En otros centros se incorporan cauces anónimos y de entrada fácil. Los **Buzones de Bienestar** (como en el [CEIPSO Maestro Rodrigo](#)) permiten que el alumno deje mensajes sin exponerse, sobre inquietudes o necesidades. Su utilidad preventiva está en que hacen visibles pequeñas alertas antes de que se conviertan en un problema mayor y abren una puerta para que un adulto responda con calma y sentido educativo.

Estos canales funcionan si se cuidan dos condiciones: no se les pide más de lo que pueden ofrecer y hay respuesta real al otro lado. Sin devolución, se enfría la confianza y el canal se vacía.



Buzones de Bienestar. CEIPSO Maestro Rodrigo.

Del indicio al seguimiento: ordenar el acompañamiento

Una señal aislada no siempre exige un proceso, pero una señal repetida pide orden. El seguimiento gana eficacia cuando se define con claridad:

- Quién coordina (tutoría, orientación, jefatura, coordinación de bienestar, según el caso).
- Qué se observa y durante cuánto tiempo.

- Qué medidas de protección se ponen en marcha.
- Cuándo se informa a las familias y con qué propósito.
- Qué condiciones permiten dar el caso por cerrado.

Conviene evitar un error frecuente, que consiste en actuar de prisa al principio y dejarlo después en pausa. Lo que más tranquiliza no es el primer gesto, sino completar el proceso con pasos reconocibles y un cierre que se pueda medir.

Intervención educativa y medidas de protección

Cuando se confirma una situación que compromete la convivencia o el bienestar de un alumno, la intervención requiere firmeza y cuidado. La finalidad es proteger y reorientar, con proporcionalidad.

Retomando el orden del seguimiento anterior, la intervención suele concretarse en:

- Precisar medidas cautelares (qué se aplica y por cuánto tiempo).
- Acordar compromisos y un modo de revisión.
- Definir el encuadre de comunicación con familias (qué se informa, cuándo y para qué).
- Mantener el acompañamiento hasta disponer de condiciones claras de cierre.

La intervención es más sólida cuando el grupo también queda atendido. Un modo común de actuar entre los adultos y acuerdos comprensibles evitan que la respuesta se viva como algo arbitrario.

Por eso, lo trabajado en el capítulo de tutoría sobre conocimiento real del grupo y vínculo ayuda también cuando hay intervención. Cuando el tutor mantiene un trato previsible y conoce al grupo, la actuación se entiende como parte de una línea educativa, no como un episodio suelto.

Lugares de regulación

Emotion Miró (véase Capítulo 2 para la explicación del recurso) se incorpora como proyecto de regulación emocional y apoyo educativo.

Absentismo: señal de alarma y seguimiento específico

El absentismo no es solo un dato administrativo. A veces es la forma más directa de decir *no puedo*. Por eso requiere lectura educativa: distinguir retrasos puntuales de una pauta que crece, observar si hay evitación de un lugar, una persona o un grupo, y valorar si hay malestar emocional, dificultades familiares o señales compatibles con acoso. En esta línea, la [Inspección educativa](#) incorpora el absentismo entre los indicadores del centro que conviene analizar y subraya la necesidad de aplicar procedimientos y protocolos con eficacia.

La respuesta suele ser más viable cuando el centro cuenta con una vía definida de seguimiento, acuerdos de comunicación con la familia y coordinación con los recursos que correspondan cuando el caso lo exige. Para que esto funcione, ayuda disponer de una organización sencilla para recoger información y revisarla con regularidad. En el [CEIP Miguel Blasco Vilatela](#), por ejemplo, se apoya la comunicación con familias desde la tutoría y se articula una comisión de absentismo–convivencia para analizar necesidades del alumno, junto con momentos de coordinación interna con orientación y equipo directivo.

En algunos casos, faltar es una manera de protegerse. Por eso conviene mirar con atención si la ausencia se asocia a un lugar, a un momento concreto del día o a una relación que está generando presión. Detectar ese patrón permite intervenir antes y con más cuidado.

Revisar para aprender y sostener mejoras

Cada acompañamiento deja pistas útiles para trabajar mejor la próxima vez. No se trata de reabrir historias, sino de mirar qué permitió llegar antes y qué dificultó la intervención. Puede ser que una señal pasara desapercibida, que el canal elegido facilitara —o complicara— la coordinación, o que haya que ajustar la organización para responder antes en situaciones parecidas.

En el [Colegio Montpellier](#) se plantea un enfoque práctico: **no hace falta perseguir modelos impecables**. Resulta más útil mantener lo que al centro le funciona y retocarlo cuando sea necesario.

Conclusión

Llegar a tiempo cambia lo que ocurre después. Cuando el centro aprende a reconocer señales, comparte miradas y organiza un seguimiento comprensible, la respuesta deja de depender del impulso del momento. La persona afectada encuentra acompañamiento sin quedar expuesta, y el grupo percibe una forma de actuar más consistente.

La mejora no depende de añadir medidas sin orden. Depende de hacer bien lo esencial: observar, actuar con cuidado, proteger cuando hace falta, acompañar con constancia y cerrar cada intervención cuando corresponde.

Referencias

- Luengo Latorre, J. A. (2019). El acoso escolar y la convivencia en los centros educativos: Guía para el profesorado y las familias. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. <https://gestion3.madrid.org/bvirtual/BVCM016443.pdf>
- Núñez Izquierdo, F. (2018). La prevención del acoso escolar en colegios e institutos a través del agente tutor de la Policía Local. Revista sobre la infancia y la adolescencia, (15), 3–15. <https://doi.org/10.4995/reinad.2018.8784>
- Organización Mundial de la Salud. (2021). La salud mental de los adolescentes. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Red.es, & Observatorio Nacional de Tecnología y Sociedad. (2024). El uso de las tecnologías por los menores en España: Datos 2023. Secretaría de Estado de Digitalización e Inteligencia Artificial. <https://www.ontsi.es/sites/ontsi/files/2024-07/El%20uso%20de%20menores%20en%20Espa%C3%B1a%202023.pdf>
- Save the Children. (2019). Violencia viral: Análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital. https://www.savethechildren.es/sites/default/files/imce/docs/informe_violencia_viral.pdf
- Comunidad de Madrid. Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar. (2020, mayo). La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración. Comunidad de Madrid, Consejería de Educación y Juventud. <https://www.madrid.org/bvirtual/BVCM050094.pdf>
- UNICEF España. (2024). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>

capítulo 9

El fomento de redes, difusión de buenas prácticas y colaboración con el entorno



Introducción

El sentido de este último capítulo es que lo que funciona en los colegios e institutos pueda contarse y compartirse de forma práctica, que circule, llegue a más personas y siga conectando a quienes cuidan la vida común cada día desde lugares distintos. El trabajo realizado no debería quedarse puertas adentro. Conviene que se conozca, que se difunda y que sirva de impulso para la comunidad educativa.

Las actuaciones alcanzan a toda la comunidad cuando se sostienen en redes, cuando se comparten prácticas que dan resultado y cuando la relación con familias y entorno se cuida con intención educativa.

Redes institucionales como soporte educativo

Las redes institucionales pueden entenderse como el conjunto de vínculos estables y coordinados que mantiene una institución educativa con agentes del entorno como la administración local, los servicios sociales y sanitarios, bibliotecas, entidades culturales, universidades, asociaciones, ONG o el tejido empresarial. Estas redes actúan como soporte educativo porque amplían la capacidad del centro para responder a necesidades académicas, sociales y emocionales del alumno. Además, conectan el aprendizaje escolar con recursos y experiencias que existen en la comunidad.

Apoyo institucional y acompañamiento especializado

Cuando orientación, inspección y unidades especializadas trabajan como soporte, la dirección pedagógica afina mejor la detección de necesidades y aumenta su capacidad de dar respuestas consistentes.

En el Colegio San Gabriel se describe una colaboración coordinada desde la **Subdirección General de Inspección Educativa**, en la que participaron profesionales externos y la **Unidad de Convivencia de la Comunidad de Madrid**.¹

El centro determina que esta cooperación se desarrolló durante el curso 2023–2024 a través del [Proyecto PSICE](#), nacido del convenio entre la Consejería de Educación de la Comunidad de Madrid, el Colegio Oficial de la Psicología y Psicofundación. Este trabajo ha contribuido a afinar la sensibilidad para detectar necesidades y a cuidar



1. [Unidad de Convivencia y contra el acoso escolar \(Comunidad de Madrid\). EducaMadrid. Disponible en: https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/unidad-de-convivencia](https://www.educa2.madrid.org/web/convivencia/unidad-de-convivencia)

mejor a quienes más lo requieren, dentro de un marco de supervisión y acompañamiento profesional. También pone en valor la aportación formativa de profesionales como [José Antonio Luengo](#) y [Raquel Yébenes](#).

El acompañamiento se aprovecha más cuando se presenta a la comunidad educativa como un refuerzo educativo y no como un recurso reservado para los momentos de crisis. Cuando su presencia se integra en la vida habitual del centro, el claustro lo incorpora a la toma de decisiones, se facilita una detección más temprana de situaciones que conviene atender y la intervención llega antes, con mayor eficacia.

Condiciones para que una red crezca

En síntesis, estas redes son más útiles cuando cuidan algunos aspectos básicos. Ayuda que los roles y los circuitos de trabajo estén claros, de modo que se sepa quién orienta, quién acompaña y quién supervisa, y con qué propósito. También resulta importante que exista una coordinación que ordene la relación entre agentes y que la formación esté ligada a la práctica, ofreciendo pautas aplicables a decisiones y casos concretos. Por último, conviene mantener un seguimiento y una revisión periódica para que los acuerdos no se queden en algo puntual.

Municipio, barrio y comunidad como aliados de convivencia

Cuidar el entorno próximo también educa

La relación con el entorno municipal y comunitario importa, en primer lugar, porque la vida de niños y adolescentes no se limita a lo que ocurre dentro de la escuela. Lo que les **pasa antes y después de entrar influye en su asistencia y su bienestar**, ya sea por cómo llegan, con quién viven, qué apoyos tienen o si cuentan con recursos cercanos.

En segundo lugar, el municipio puede facilitar el acceso al centro a través de **medidas concretas que mejoran el trayecto**, como rutas escolares seguras, pasos de peatones, aceras, iluminación o control del tráfico en horas de entrada y salida. Estas mejoras repercuten, por ejemplo, en la puntualidad y en la asistencia.

Una **buenha coordinación** con la administración local ayuda a resolver con mayor eficacia cuestiones prácticas que hacen que la escuela funcione, y el clima mejora cuando lo básico está atendido. Si, además, pensamos en la localidad como un entorno que también educa, cobran sentido propuestas inspiradas por Francesco Tonucci y la Red Internacional La ciudad de los niños, que invitan a mirar la ciudad desde la perspectiva de la infancia y de su autonomía acompañada.² Se incorporan también medidas comunitarias como *pedibuses* y *bicibuses*, y el **Manual didáctico de caminos escolares seguros** (2021), con pautas para promover desplazamientos más saludables.³ En conjunto, estas referencias dibujan un enfoque preventivo, ya que cuando el trayecto y el entorno próximo se cuidan, se posibilita la autonomía acompañada.



Poetry Slam entre Institutos. CEIPSO Maestro Rodrigo.

Iniciativas municipales con continuidad educativa

En un plano más ligado a la vida cultural del municipio, el **CEIPSO Maestro Rodrigo** sitúa como prioridad el establecimiento de lazos con el entorno y aporta un ejemplo concreto, su participación en el *Poetry Slam entre Institutos*⁴, coordinado por el **Ayuntamiento de Aranjuez**. Para **Julia González**, esta iniciativa favorece la conexión con otras instituciones y permite a sus alumnos explorar nuevas formas de expresión y relación, ampliando sus horizontes y su desarrollo personal.

El proyecto se desarrolla mediante talleres mensuales impartidos por una especialista e integrados en la asignatura de Lengua Castellana y Literatura de 4.º de ESO. A lo largo del proceso, el propio grupo participa en la selección de dos representantes por centro para el evento final. El *Poetry Slam entre Institutos* se plantea como una competición poética que culmina en el Teatro Real de Aranjuez, lo que aporta un componente cultural motivador y un reconocimiento público del esfuerzo realizado.

Este caso ilustra cómo una colaboración municipal bien integrada puede mantenerse como itinerario formativo durante el curso, con efectos visibles en competencias comunicativas, confianza personal y formas de relación más cuidadas.

2. Tonucci, F. (2015). *La ciudad de los niños* (edición en español). Barcelona: Graó.

3. Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (CENEAM) (2021). *Manual didáctico. Caminos escolares seguros*. Disponible en: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/manual-didactico-caminos-escolares-seguros.html>

4. *Poetry Slam entre Institutos* (Aranjuez). [perfil de Instagram]. Disponible en: <https://www.instagram.com/poetryslamentreinstitutos/>

Colaboración local en prevención y bienestar digital

Dentro de la cooperación municipal, el **IES Parque de Lisboa** presenta el proyecto **Ayudantes TIC/TRIC**⁵⁶ como una iniciativa impulsada desde la **Mesa de Salud Local del Ayuntamiento de Alcorcón** junto con la **Unidad de Programas Educativos de la Dirección de Área Territorial Madrid-Sur**. La participación del ayuntamiento se canaliza a través del área de **Prevención de Adicciones** de la concejalía competente, y las responsables municipales realizan acciones iniciales de presentación y de formación de los alumnos seleccionados. De este modo, quienes asumen funciones de ayuda entre iguales cuentan desde el inicio con pautas, orientaciones y criterios compartidos, sobre los que el centro puede construir e integrar el proyecto en su organización como un recurso preventivo.

Para reforzar la práctica a lo largo del tiempo, se realizan acciones de difusión a través de canales del instituto, la participación en jornadas de **buenas prácticas** y un evento final impulsado por el ayuntamiento con encuentro de ayudantes y entrega de diplomas. La continuidad se apoya, además, en la evaluación de lo realizado y en propuestas de mejora planteadas por asesoras municipales, lo que permite adecuar cada edición y dar mayor consistencia al proyecto.

Apoyos externos para prevenir situaciones concretas

Otra vía de colaboración externa aparece vinculada a la prevención de riesgos concretos. **Adriano Lorenzo** describe una colaboración preventiva en la que los agentes tutores imparten talleres presenciales y, cuando procede, se articulan formaciones combinadas con un **Centro de Tratamiento de Adicciones (CTA)**. Este tipo de trabajo compartido permite abordar contenidos sensibles, apoyándose en recursos especializados.

5. IES Parque de Lisboa. (s. f.). Ayudantes TIC. Recuperado de <https://iesparquedelisboa.org/aprendizajey-servicio/>

6. Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. (2016). La puesta en práctica del proyecto alumnos ayudantes TIC. Revista Debates. Recuperado de https://www.educa2.madrid.org/web/revistadebates/buenas_practicas/-visor/la-puesta-en-practica-del-proyecto-alumnos-ayudantes-tic?p_p_col_pos=5

Difusión de buenas prácticas, participación y comunicación con familias

La difusión de buenas prácticas no se reduce a contar lo que se hace. Sirve también para fijar un estilo, dar visibilidad a una manera de educar y ayudar a que el centro mantenga acuerdos que quiere sostener.

Radio escolar y participación

La **radio escolar** aparece en varios centros como un canal que facilita compartir buenas prácticas y hacer visible un estilo educativo. Requiere preparación y turnos. Esta organización permite trabajar la palabra en un formato real, ya sea a través de programas, entrevistas, campañas, proyectos compartidos.

- En el **CEIP Cardenal Cisneros** se menciona la [radio escolar](#) como una iniciativa propia del centro bajo el proyecto Onda Cisneros, integrada en su línea de actuaciones de convivencia.
- En el **CEIPSO Ángel González** tienen la [radio del cole](#) entre las comisiones que invitan a la reflexión, participación y puesta en marcha de acciones concretas.
- La [Radio San Gabriel](#) (del **Colegio San Gabriel**) se presenta, con una trayectoria consolidada de catorce años, en la que se describen varios programas que abordan de forma directa aspectos vinculados a convivencia, emociones y bienestar, con formatos adaptados a distintas edades y roles. Entre ellos se encuentran los siguientes:
 - *Buscamos valientes*, dirigido a niños de Primaria y orientado a dar voz a experiencias, visibilizar emociones y promover respeto entre iguales.
 - *Cómo lo ves*, realizado por alumnos del grupo de mediación en Secundaria, con entrevistas y reflexiones desde una escucha responsable.
 - *Imagine Green*, nacido en 2024 como proyecto intergeneracional con talleres, actividades solidarias y propuestas vinculadas a cuidado del entorno.
 - *Las cosas que nunca te dije*, iniciado también en 2024, impulsado por jóvenes de Secundaria y Bachillerato, con programas preparados y editados por ellos mismos para expresar con respeto aquello que a veces cuesta verbalizar y favorecer empatía y comprensión.



La trayectoria de catorce años de historia de la Radio del San Gabriel la puedes consultar en [El latido sonoro de una comunidad que aprende unida](#).

Participación y apertura del centro

Los vecinos y vecinas del barrio del **CEIP Manuel Núñez de Arenas** han sido parte activa de algunas de las mejoras más significativas del centro. Un ejemplo representativo es el acondicionamiento de *Z_oma*, un **pequeño bosque** dentro de las amplias zonas exteriores del colegio. Su puesta a punto se realizó a través de un proyecto de Aprendizaje-Servicio (ApS), que reunió a alumnos, familias, profesores y vecinos con el objetivo de cuidar y transformar una zona natural para el uso educativo y comunitario.

Esta apertura no se limita a acciones puntuales dentro del recinto escolar, sino que se amplía mediante el trabajo en red y la relación con las instituciones del distrito. En la actualidad, el centro participa junto a otros dos colegios en el proyecto Centros en transición, presentando una propuesta conjunta ante la **Junta Municipal de Distrito**, organizada en tres líneas: renaturalización de patios, eficiencia energética y adaptación climática.



Una idea global

Las mejoras perduran cuando la escuela construye redes y convierte lo que funciona en cultura compartida.

La cooperación con municipio e instituciones, el cuidado del entorno próximo, las iniciativas culturales, los proyectos de participación, la radio escolar como canal educativo y una comunicación constructiva con las familias favorecen que las medidas se consoliden.

Cuando estas redes se cuidan con método, el trabajo deja de depender de momentos puntuales y la prevención se integra en la manera de actuar. Se construye en lo pequeño, se reconoce en lo común y crece cuando se comparte.

Referencias

- Espinosa Bayal, M. A. (2022). Coordinador o coordinadora de bienestar y protección en la comunidad escolar. Ministerio de Educación y Formación Profesional.
- Ministerio para la Transición Ecológica y el Reto Demográfico (CENEAM) (2021). Manual didáctico. Caminos escolares seguros. Disponible en: <https://www.miteco.gob.es/es/ceneam/recursos/materiales/manual-didactico-caminos-escolares-seguros.html>
- Tonucci, F. (2015). La ciudad de los niños. Graó.
- Torrego, J. C., & Villaoslada Herrán, E. (2004). Modelo integrado de regulación de la convivencia y tratamiento de conflictos: Un proyecto que se desarrolla en centros de la Comunidad de Madrid. Comunidad de Madrid.
- Trigo, C. (2019). Los espacios comunes de la escuela: Proyectos comunitarios a través de Arteeducación. Ensayos: Revista de la Facultad de Educación de Albacete, 34(3-1), 137–148. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7412330>
- UNICEF España. (2024). Guía para la mejora del clima escolar en los centros educativos. <https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/unicef-educa-educacion-derechos-guia-clima-escolar.pdf>
- Unidad de Convivencia y contra el Acoso Escolar, Subdirección General de la Inspección Educativa. (2020). La elaboración del plan de convivencia en los centros educativos: Guía de recursos y procedimientos para su elaboración. Comunidad de Madrid.

capítulo 10

Propuestas de futuro



Introducción

La sociedad contemporánea, marcada por una transformación constante y avances científicos y tecnológicos vertiginosos, ha redefinido profundamente el propósito de la educación. Ya no se concibe únicamente como un vehículo para la transmisión de conocimientos académicos, sino como un instrumento esencial para el desarrollo integral del individuo. Esta perspectiva global busca cultivar habilidades cognitivas, además de otras como la inteligencia emocional, las competencias sociales y un sólido sistema de valores. Esta evolución fundamental en la comprensión de la educación exige una reevaluación crítica de los entornos donde el aprendizaje y el crecimiento personal tienen lugar. La calidad de estos se convierte, por tanto, en un pilar central para alcanzar los objetivos educativos modernos, haciendo que las intervenciones destinadas a mejorar la convivencia sean un componente indispensable de la estrategia pedagógica.

En este contexto, el concepto de lugares de convivencia trasciende la mera definición de un espacio físico. Se refiere a entornos dinámicos donde las interacciones cotidianas forjan la seguridad emocional, los lazos sociales y un profundo sentido de pertenencia. En resumidas cuentas, todo aquello que va construyendo el propio desarrollo de la persona.

Estos lugares abarcan las aulas y el conjunto del centro educativo, en muchos casos, lugares informales de encuentro como los pasillos, patios, comedores, baños y, cada vez con mayor relevancia, las plataformas digitales. La calidad de estas interacciones y la percepción de seguridad en estos entornos influyen directamente en el clima escolar general y en el bienestar de los alumnos. La omisión de la dimensión emocional y digital de estos espacios conduce a vulnerabilidades significativas dentro del entorno escolar. De hecho, la mayoría de los problemas de convivencia, como el acoso o la violencia, no suelen ocurrir en el aula o en lugares bajo supervisión directa de un adulto, sino en estos lugares menos vigilados. Esta realidad subraya la necesidad de un cambio de paradigma: de la mera vigilancia a la concienciación, la construcción de una cultura escolar sólida y fomentar las capacidades de los alumnos.

Construir una convivencia positiva en los centros educativos es una tarea compleja, plagada de desafíos internos y amenazas externas. Sin embargo, el análisis exhaustivo de estas dinámicas revela también fortalezas inherentes y oportunidades externas que pueden catalizar una transformación significativa.

Con el propósito de abordar esta realidad multifacética, el pasado 18 de febrero de 2025, el pleno del Observatorio para la Convivencia Escolar en los centros docentes de la Comunidad de Madrid acordó poner en marcha un grupo de trabajo que, desde un ambicioso programa de debates, abordase las distintas cuestiones que encontramos en esos lugares de convivencia.

El programa ha estado estructurado en cinco sesiones telemáticas y una última presencial, entre el 28 de abril y el 23 de junio de 2025. Reunió a 19 expertos y miembros de la comunidad educativa madrileña para analizar en profundidad el papel de los entornos escolares en la promoción de la convivencia escolar. Además, a propuesta de una de las ponentes, Margarita García, el 4 de junio se realizó una visita al Colegio Luz Casanova Embajadores, que permitió conocer uno de los proyectos expuestos y compartir con alumnos el trabajo diario que realizan en el centro, su preocupaciones y la implicación que tienen por la convivencia de su colegio.

El grupo estuvo formado por 23 personas, entre vocales del Observatorio y representantes de algunos de los grupos que forman parte de éste. Según se acordó en el pleno del Observatorio, estuvo presidido por la presidenta del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid y vocal nata del Observatorio, y dinamizado por el equipo técnico del Consejo Escolar, a quien agradecemos su implicación.

La metodología empleada incluyó un diagnóstico DAFO en cada una de las sesiones, que también recogemos en este documento. La organización y desarrollo de las sesiones subraya un compromiso con un enfoque multidisciplinar, basado en la evidencia, que busca comprender y mejorar la convivencia escolar. El presente documento surge como una síntesis de estas discusiones, ofreciendo una visión integral de los desafíos y las oportunidades.

Durante las distintas sesiones, además del análisis DAFO, se pidió a los participantes que plasmaran sus propuestas de futuro para mejorar la convivencia escolar desde las reflexiones y experiencias de cada sesión. La última sesión del programa se celebró el 23 de junio, de forma presencial en la sede del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid. A lo largo de la misma, se analizaron todas las propuestas de futuro que se habían volcado a lo largo de las sesiones y se continuó con un proceso de debate, revisión y consenso, hasta llegar al documento final de propuestas de futuro que encontrarán a continuación.

Estas propuestas fueron aprobadas por la Comisión Permanente del Observatorio para la Convivencia Escolar celebrada el 9 de octubre de 2025, contando así con el respaldo de este órgano y buscando, como dictan los fines del observatorio, seguir mejorando la convivencia escolar de los centros educativos madrileños y el bienestar de la comunidad educativa de nuestra región.

Debilidades, amenazas, fortalezas y oportunidades: análisis DAFO realizado en las sesiones de trabajo

Utilizando la metodología de análisis DAFO (debilidades -internas-, amenazas -externas-, fortalezas -internas- y oportunidades -externas-), al finalizar cada una de las sesiones y una vez escuchados los distintos ponentes y habiendo debatido con ellos, los miembros del grupo de trabajo rellenaron un análisis DAFO con las cuestiones que cada uno había percibido o concluido que eran importantes en cada apartado del DAFO.

En este apartado hemos recogido y sistematizado esas aportaciones para tener un primer diagnóstico desde las contribuciones de los participantes en el grupo de trabajo.

Debilidades internas

Cultura escolar y convivencia

A pesar de existir un marco normativo que recoge el desarrollo integral de los alumnos -atendiendo no solo a la parte académica, sino también a la emocional y social-, el valor que se otorga a la educación emocional sigue siendo insuficiente. Esto limita las condiciones para ofrecer a los alumnos entornos seguros que garanticen el bienestar y la protección en las actividades y relaciones de la vida escolar.

Se mantienen modelos de regulación de la convivencia escolar que potencian aspectos punitivos, centrados en la identificación de faltas y la aplicación de sanciones, descuidando los enfoques restaurativos que buscan modificar las conductas contrarias a la convivencia mediante el diálogo, la asunción de responsabilidades y el compromiso. Contener la violencia escolar es importante, pero, para lograr una regulación eficaz de la convivencia, resulta imprescindible poner el foco en la prevención y la concienciación.

Una de las consecuencias que esto llega a tener es la revictimización del alumno agredido o acosado. El sistema actual lleva a que un alumno que ha denunciado un caso de acoso deba explicarlo varias veces (volviendo a vivirlo y a sentirse víctima) y que, en muchos casos, acabe teniendo que abandonar el centro educativa, sufriendo las consecuencias de un acoso del que es víctima. De nuevo, la revictimización. Nuestros centros plantean graves carencias para evitar esa revictimización, reconstruir la convivencia en el centro y dar un ejemplo de auténtica reparación y convivencia al resto de alumnos y a toda la comunidad educativa.

Persiste cierto rechazo entre algunos profesores a reconocer e impulsar la participación de los alumnos, tanto en su propio aprendizaje como en la regulación de la convivencia escolar. Del mismo modo, se observa resistencia por parte de algunos docentes a abrir el centro a la participación de las familias. La falta de participación debilita el sentido de pertenencia y deteriora el clima de convivencia escolar, teniendo, todo esto, un probado impacto negativo en el rendimiento académico.

Existe también una escasa concienciación de los alumnos para asumir un papel activo en la detección y denuncia de situaciones contrarias a la convivencia, como el acoso escolar, tanto dentro como fuera del centro.

Planificación y evaluación

Los planes de convivencia de algunos centros no tienen como origen una evaluación diagnóstica que identifique la situación de partida, las necesidades, capacidades y compromisos de la comunidad educativa. Con frecuencia, no diferencian con claridad los distintos tipos de acoso y violencia, y no incluyen actuaciones mediadoras y reparadoras. Es necesaria una evaluación más detallada y eficaz del Plan de Convivencia, que promueva actuaciones concretas, realistas y sostenibles para mejorar la convivencia escolar.

En algunos centros, los Planes de Acción Tutorial (PAT) son excesivamente teóricos y no contemplan actividades que, desde las tutorías, desarrollen medidas preventivas para favorecer la autorregulación de la convivencia, como la cohesión del grupo, la elaboración de normas de aula o el trabajo en educación emocional.

Organización y recursos

El trabajo por la convivencia requiere una organización vertical y horizontal que implique a todos los sectores de la comunidad educativa. Esto implica disponer de tiempos y espacios compartidos para reflexionar y acordar de forma conjunta, algo difícil de encajar en la rutina diaria debido a la rigidez de los horarios docentes, y que exige un liderazgo activo de los equipos directivos.

Los espacios escolares no siempre están adaptados para generar vínculos seguros entre los diferentes miembros de la comunidad educativa. Se necesitan entornos que faciliten la participación, el descanso emocional, la meditación, el diálogo, la interacción y la reflexión. Muchos problemas de convivencia ocurren en espacios no supervisados por un adulto —pasillos, baños, comedor y patio—, lo que dificulta su gestión.

Existe una necesidad de formación en convivencia escolar para los profesores, especialmente en gestión del aula y desarrollo de actividades de tutoría.

La figura del coordinador de bienestar y protección puede resultar esencial para la gestión de la convivencia escolar; sin embargo, se encuentran dificultades de distinta índole relacionadas con la formación o el refuerzo institucional para que realice un desempeño adecuado.

Faltan espacios y mecanismos que fomenten la colaboración e implicación de las familias en los aspectos relacionados con la convivencia escolar. Esta colaboración es esencial para fortalecer la convivencia. El papel del AMPA puede contribuir positivamente a reforzar los vínculos entre familias y escuela.

Amenazas externas

La complejidad de la convivencia escolar

La convivencia en un centro escolar está condicionada por el contexto en el que desarrolla su actividad: la sociedad, el barrio y las familias. En este sentido, afecta negativamente la pérdida de la importancia de educar en valores como base para formar futuros ciudadanos capaces de convivir en tolerancia y respeto a los derechos humanos, construyendo así sociedades adultas responsables.

En los últimos años, los problemas que afectan a la convivencia escolar se han vuelto más complejos. Existen múltiples tipos de acoso y violencia, lo que obliga a un abordaje multifactorial y multidisciplinar, difícil de afrontar. La convivencia no se limita al entorno físico, sino también al digital, que es tan real como el aula o el patio. En este entorno se producen gran parte de las interacciones entre alumnos, con múltiples riesgos. El uso inadecuado de redes sociales y TIC favorece situaciones de violencia, acoso y maltrato hacia menores que, por su edad, carecen de herramientas críticas, de selección y denuncia.

El número de jóvenes diagnosticados con problemas de salud mental ha aumentado en los últimos años, especialmente tras la pandemia.

La desconexión de algunas familias con la educación de sus hijos traslada una carga excesiva a la escuela, lo que resulta especialmente grave en contextos sociales o familiares complejos que generan situaciones de desprotección en menores.

La colaboración y la coordinación

La ausencia de redes de apoyo —psicólogos externos, centros de salud mental, integradores sociales, entidades especializadas— o el desconocimiento de cómo acceder a los recursos existentes, limita la capacidad de prevenir o tratar problemas de convivencia escolar que pudieran estar vinculados a cuestiones de salud mental.

La insuficiente coordinación entre agentes externos y los centros educativos, en situaciones que comprometen la convivencia (absentismo escolar, problemas de salud mental, situaciones de riesgo), reduce la eficacia de la intervención. Es fundamental la colaboración entre administraciones estatales, autonómicas y municipales con competencias en salud, protección social y seguridad.

Asimismo, se detecta falta de visión compartida y coordinación entre centros educativos del mismo entorno para abordar la convivencia escolar.

El tratamiento de los espacios en la convivencia escolar

El tratamiento de los espacios como factor de convivencia no está suficientemente contemplado ni en el marco normativo actual ni en el diseño de las construcciones escolares. La ambigüedad sobre las competencias de conservación y mantenimiento de infraestructuras entre administraciones provoca lentitud y, en ocasiones, dejadez en las mejoras necesarias. En otras ocasiones, deja mejoras sencillas en un terreno de nadie que provoca que nunca se lleven a cabo y que los centros, al final, renuncien a pensar en ellas.

También se observa falta de espacios atractivos y seguros para la convivencia en el entorno de los centros, que fomenten la interacción positiva entre niños y jóvenes.

Fortalezas internas

La inclusión, la atención individualizada y la educación emocional

La necesidad de relacionarse es inherente al ser humano, y los centros educativos son espacios idóneos para establecer relaciones seguras, amables, tolerantes y respetuosas. Todos los centros pueden generar sentido de pertenencia a un grupo, elemento esencial para la cultura de la convivencia. La normativa educativa de la Comunidad de Madrid respalda la inclusión, la atención individualizada y la educación emocional como ejes fundamentales para la convivencia escolar.

Los modelos de regulación de la convivencia y la participación de los alumnos

Los centros educativos de la Comunidad de Madrid presentan una gran riqueza de buenas prácticas. Son fortalezas que pueden servir de modelo a otros centros y que están probados y son exitosos. Así sucede con los modelos basados en el diálogo y la justicia restaurativa, que promueven la modificación de conductas a través de la asunción de responsabilidades y el compromiso, así como la participación de los alumnos en actividades de mediación, ayuda entre iguales o círculos restaurativos, constituyen una fortaleza para mejorar la convivencia.

La planificación de la convivencia

La autonomía de los centros para analizar necesidades y proponer mejoras se plasma en el Plan de Convivencia y el Plan de Acción Tutorial, herramientas clave para coordinar estrategias basadas en participación, respeto y tolerancia. Estos planes son más efectivos cuando parten de una evaluación diagnóstica clara y promueven acciones concretas, realistas y sostenibles. Entre los aspectos a incluir están la acogida y acompañamiento a nuevos miembros, las normas básicas de convivencia, la resolución pacífica de conflictos y la organización de espacios inclusivos.

La tutoría

Una tutoría bien planificada es un catalizador de la convivencia escolar. A través del trabajo del tutor, se pueden desarrollar valores cívicos, emocionales y democráticos que fortalecen la cohesión del grupo y el respeto mutuo. También es clave para coordinar al equipo docente y establecer normas de aula consensuadas.

Algunas experiencias innovadoras incluyen tutorías verticales, que fomentan relaciones entre alumnos de distintos niveles, y tutorías personalizadas, que acompañan de forma especial a estudiantes en riesgo.

La participación de la comunidad educativa y el liderazgo en convivencia

La implicación de profesores, alumnos, personal de administración y servicios (PAS) y familias es esencial. Los profesores gestionan la convivencia desde el currículo y la tutoría; los alumnos participan en programas de mediación y ayuda entre iguales; el PAS desempeña un papel clave en espacios de alta interacción, sobre todo en los no formales; y las familias fortalecen la convivencia respaldando las normas y trasladando el respeto y los valores de convivencia necesarios desde los hogares a la escuela.

El liderazgo de los equipos directivos, junto al coordinador de bienestar y protección, es fundamental para motivar, formar, planificar y coordinar acciones de mejora.

La coordinación con agentes externos

Muchos centros han identificado y aprovechado recursos ofrecidos por administraciones y organizaciones para prevenir y tratar problemas de convivencia, estableciendo redes de apoyo y compartiendo buenas prácticas.

Los espacios de convivencia

Existe una creciente conciencia sobre la necesidad de proyectos que utilicen los espacios como motor de convivencia. Patios, rincones y zonas comunes pueden favorecer la integración, detectar problemas tempranos (ansiedad, depresión, acoso) y facilitar intervenciones preventivas. Crear entornos seguros no requiere grandes inversiones, sino una cultura escolar comprometida.

Oportunidades externas

Los cambios sociales, nuevos modelos de regulación y desarrollo de nuevas disciplinas

La sociedad cambia constantemente debido a la tecnología, los movimientos migratorios y los nuevos sistemas de comunicación, lo que exige a la escuela adaptarse para afrontar retos que fortalezcan la convivencia escolar.

La mediación ha ganado peso en distintos ámbitos —judicial, comercial, político y familiar— y su aplicación en la escuela, junto con la participación activa de los alumnos, abre nuevas oportunidades.

Además, disciplinas como la neurociencia y la neuroarquitectura ofrecen enfoques innovadores para mejorar la convivencia mediante el diseño de espacios más habitables, seguros e inclusivos.

La importancia de agentes externos, programas institucionales y colaboración entre centros

La coordinación efectiva entre centros educativos y administraciones con competencias en salud, protección social y seguridad es una oportunidad clave. Algunos centros han desarrollado proyectos creativos y exitosos que sirven de referencia.

La colaboración con asociaciones, universidades y otras instituciones proporciona recursos y apoyos muy valiosos.

También representan una oportunidad los programas institucionales y las buenas prácticas de centros que trabajan *mindfulness*, inteligencia emocional, meditación o artes escénicas (música, teatro, poesía) como herramientas para mejorar la convivencia. Entre ellos destacan los programas: En tus zapatos, Patios Interactivos, Rincones de Paz, Cuaderno de Bitácora, Crecer con Arte y diversos programas de mediación y alumnos ayudantes.

PROPUESTAS DE FUTURO

El enfoque participativo, preventivo y restaurativo de la convivencia escolar

1. Promover la participación de los diferentes sectores de la comunidad educativa en la identificación de las necesidades de convivencia, de bienestar y de seguridad y en la concreción de sus valores y de sus compromisos para mejorarla.
2. Trabajar de forma transversal el sentimiento de pertenencia al centro de toda la comunidad educativa para generar vínculos de confianza y compromiso ente sus miembros.
3. Fomentar el sentimiento de comunidad educativa a través de lemas o de personajes de referencia que ejemplifiquen los valores representativos del centro.
4. Desarrollar actividades para la convivencia desde la concienciación y la prevención, estimulando la participación de toda la comunidad educativa.
5. Potenciar el uso de medidas restaurativas en la resolución de los conflictos y la corrección de faltas, evitando la desafección escolar y potenciando que se retome con normalidad un buen clima de convivencia.

La planificación y evaluación de la convivencia

6. Promover la planificación de la mejora de la convivencia escolar de un modo participativo, sistemático y coherente, que parta de la realidad del centro y que integre de un modo realista, sistemático y coherente, a lo largo de las diferentes etapas educativas, aquellos aspectos de la actividad del centro que condicionan la convivencia escolar.
7. Dotar de una visión global a la convivencia en los centros mejorando la coordinación e integración de los distintos documentos relacionados con estas cuestiones: Plan de Convivencia, Normas de Convivencia, Plan de Acción Tutorial, Plan de Atención a la Diversidad o Plan de Actividades Complementarias y Extraescolares, entre otros.
8. Facilitar una guía práctica para el diseño y desarrollo del plan de convivencia de centro que ayude a facilitar el proceso de elaboración y evaluación.

9. Impulsar la evaluación de los planes de convivencia con procedimientos e instrumentos adecuados y eficaces que generen reflexión sobre los aspectos conseguidos y sobre las pautas que permitan orientar el curso siguiente, fortaleciendo así las bases de una mejora permanente.
10. Ofrecer cuestionarios de evaluación de la convivencia escolar dirigidos a todos los sectores de la comunidad educativa.

La participación de la comunidad educativa

11. Fomentar cauces de participación de toda la comunidad educativa creando espacios de escucha, debate y diálogo en los que las propuestas para mejorar la convivencia escolar se puedan materializar tras un debate y consenso previos.
12. Impulsar la constitución de Comisiones de Convivencia y velar por su adecuado funcionamiento como órganos de participación en la gestión de la convivencia escolar, implicando así a la comunidad educativa y fomentando su corresponsabilidad en la convivencia del centro.
13. Reforzar la figura del coordinador de bienestar y protección: asignación de tiempos para el desarrollo de sus funciones de coordinación interna y externa y facilitar su integración en las estructuras del centro que trabajan la convivencia escolar.
14. Establecer planes de acogida a los nuevos profesores, alumnos y familias para favorecer su participación en la convivencia escolar.
15. Hacer partícipe a toda la comunidad educativa en la resolución de conflictos de manera restaurativa y preventiva.
16. Promover la participación de los alumnos en las estructuras de resolución pacífica de conflictos como la mediación escolar, los círculos restaurativos o los alumnos ayudantes.
17. Implicar a los alumnos en la creación y seguimiento de las normas de convivencia y, de manera especial, de las normas de aula, para favorecer su autonomía y su responsabilidad en la creación de condiciones que satisfagan sus necesidades de relaciones positivas y su aprendizaje.

La formación para la mejora de la convivencia

- 18.** Promover la formación de equipos directivos y orientadores en contenidos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia escolar.
- 19.** Impulsar la formación de los Coordinadores de Bienestar y Protección.
- 20.** Formar en competencias emocionales a todo el personal de los centros educativos: profesores, monitores de comedor, auxiliar de servicios, administrativo, etc.
- 21.** Desarrollar formaciones para profesores pensadas en el autoconocimiento, el bienestar emocional propio y el cuidado de la salud mental. Observar también la figura del docente como la del “cuidador” que debe ser cuidado.
- 22.** Impulsar la formación de los alumnos en competencias socio-emocionales y en resolución pacífica de conflictos.
- 23.** Impulsar las escuelas de padres y madres para fomentar la formación de las familias en relación con aquellos aspectos que condicionan la convivencia escolar, el bienestar y la protección de sus hijos.
- 24.** Promover la formación en los grados de magisterio y en el máster de secundaria en contenidos, habilidades y estrategias para la mejora de la convivencia escolar, el bienestar y la protección de los alumnos.

La acción tutorial

- 25.** Impulsar los planes de acción tutorial como elementos vertebradores de una buena convivencia, estableciendo objetivos y actuaciones a desarrollar, con líneas transversales que refuercen la coherencia del centro en la educación emocional de los alumnos y en la atención a su bienestar, seguridad y protección.
- 26.** Facilitar una guía de la acción tutorial para el fomento de la convivencia positiva (la acogida, la creación de grupo, la educación socioemocional, la elaboración y seguimiento de las normas de aula, la coordinación del equipo docente, la relación con las familias, etc.).
- 27.** Reforzar la plantilla de la orientación en los centros para facilitar la coordinación de la acción tutorial.
- 28.** Trabajar con los equipos directivos la importancia de la acción tutorial de todos los docentes y cómo afrontar las mayores dificultades que se encuentran los tutores para facilitar su tarea como tutores.

La coordinación de los profesores y el currículo de la convivencia

- 29. Poner la atención directa a los alumnos (académica y emocional) en el centro de la acción docente.
- 30. Promover el establecimiento de acuerdos en los equipos docentes en relación con la gestión del aula para favorecer la convivencia escolar, favoreciendo la utilización de metodologías que fomentan las relaciones de los alumnos en su proceso de aprendizaje (trabajo en grupo, aprendizaje por proyectos, aprendizaje servicio, etc.).
- 31. Aprovechar diferentes reuniones de coordinación docente como espacios formativos para trabajar con los profesores la competencia emocional y la convivencia escolar.
- 32. Promover que todo el equipo docente del centro conozca los programas de convivencia, que participe en ellos y que integre en su tarea diaria los principios de los planes de convivencia.

Los lugares físicos de convivencia

- 33. Promover en el diseño de los centros de nueva construcción los elementos constructivos que pueden favorecer la convivencia escolar (iluminación, acústica, flexibilidad, participación, etc.) de conformidad con la neuroarquitectura.
- 34. Ofrecer orientaciones a los centros en relación con la adaptación de espacios para la calma, el descanso emocional, el encuentro, el diálogo y la reflexión, destacando sus beneficios para el bienestar de los alumnos.
- 35. Atender, de forma especial, a los patios y otros espacios informales que pueden ser auténticos generadores de encuentros y que también pueden convertirse, desafortunadamente, en el epicentro de los problemas de convivencia.
- 36. Divulgar buenas prácticas de centros que han incorporado el diseño de espacios para favorecer la convivencia escolar.
- 37. Proponer la creación o adaptación de espacios que favorezcan el conocimiento y la integración de las diferentes culturas que conviven en el centro educativo.
- 38. Fomentar la participación de toda la comunidad educativa, en especial de los alumnos, en el diseño, planificación y adaptación y conservación de espacios reflexivos, amables y educativos que promuevan un adecuado clima de convivencia.

La detección de dificultades de convivencia escolar, seguimiento y acompañamiento de los alumnos en situación de riesgo

39. Promover la detección de situaciones o hechos contrarios a la convivencia escolar que puedan afectar a los alumnos, especialmente de los que se puedan encontrar en situación de riesgo, y analizar también su situación sociofamiliar.
40. Realizar el seguimiento de los alumnos en situación de riesgo para la convivencia, bienestar o protección estableciendo protocolos claros y efectivos de actuación y asignando personas responsables de los mismos y el apoyo de recursos externos, si fuera necesario. En este sentido, se propone extremar el seguimiento de los alumnos con riesgo de sufrir acoso, con problemas de salud mental, en riesgo de abandono o con necesidades educativas especiales.
41. Promover aulas de convivencia en las que los alumnos expulsados de clase puedan encontrar una oportunidad para reflexionar sobre su conducta y para comprometerse en su mejora, evitando un camino de no retorno.
42. Revisar el sistema de absentismo y seguimiento de los alumnos absentistas para dar un mayor protagonismo a los centros educativos. Prestar especial atención a los alumnos absentistas que proceden de situaciones de acoso.

El fomento de redes, difusión de buenas prácticas y colaboración con el entorno

43. Difundir entre los miembros de la comunidad educativa los recursos existentes de organizaciones, administraciones, asociaciones, etc., para atender a los alumnos o familias en el caso de necesitar ayuda en temas relacionados con la convivencia escolar, la seguridad o el bienestar personal.
44. Premiar y difundir experiencias exitosas de centros que hayan mejorado la convivencia de forma ejemplar.
45. Crear redes de centros escolares que permitan compartir las buenas prácticas en el ámbito de la convivencia.
46. Promover la conexión del centro educativo con el entorno para facilitar la participación de los miembros de la comunidad educativa, fuera del horario lectivo, en actividades que permitan establecer relaciones sanas y seguras que fomenten la convivencia positiva.

47. Fomentar la colaboración con asociaciones, colegios profesionales y universidades para crear comunidades virtuales y otros recursos de apoyo que faciliten información y orientaciones a los miembros de las comunidades educativas de los centros en temas relacionados con la convivencia escolar.
48. Fortalecer la colaboración y coordinación con los agentes de las distintas administraciones que intervienen en la mejora de la convivencia escolar relacionados con la asistencia social, sanitaria o con la seguridad.
49. Potenciar las unidades contra el Acoso Escolar, el equipo de Atención Socioemocional y la Unidad de Convivencia, dependientes de la Subdirección General de la Inspección Educativa.
50. Revisar los protocolos de absentismo y la coordinación de las intervenciones de los centros y de los ayuntamientos para mejorar la efectividad de las mismas.

capítulo 11

Enlaces de interés



Enlaces de interés

Recursos institucionales y materiales de apoyo

[Portal de la Comunidad de Madrid dedicado a la mejora del clima social en los centros educativos](#), con información sobre prevención, detección e intervención ante situaciones de acoso, normativa y materiales para los centros.

[Normativa](#) sobre convivencia y prevención del acoso en los centros educativos de la Comunidad de Madrid.

[Recursos y materiales](#) para el desarrollo de programas de prevención del acoso y mejora del clima de convivencia en los centros educativos.

Orientaciones para el equipo directivo y docentes sobre [cómo elaborar el plan de convivencia del centro](#).

Recursos para la [elaboración de programas contra el acoso escolar](#) en los centros educativos.

[Materiales](#) para la mejora de la convivencia en los centros educativos de Andalucía (guías, mediación escolar y normativa).

[Convivencia escolar](#): marco nacional, programas e instrumentos de intervención (Ministerio de Educación).

[AseguraTIC](#), web del INTEF que forma (e informa) sobre los riesgos de Internet y los derechos digitales.

Blog de la asociación [CONVIVES](#) con reflexiones, experiencias y buenas prácticas educativas.

[Recursos y publicaciones de la Unidad de Formación e Investigación en Salud Mental](#) en contextos educativos dirigidos a docentes y comunidad educativa.

Informe institucional de la Inspección Educativa de la Comunidad de Madrid: [Análisis de la convivencia en los centros educativos de la Comunidad de Madrid](#)

Informe [Protección y bienestar en las escuelas: análisis cualitativo](#) (Fundación SM y Educo).

Publicaciones y recursos del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid

Revista [Debates](#) del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid, que recoge artículos, experiencias educativas y buenas prácticas sobre convivencia, innovación y organización escolar:

- [Revista 17: Lugares de convivencia](#)
- [La convivencia escolar](#)
- [La convivencia democrática en las escuelas](#)
- [El Plan de convivencia escolar](#)
- [Prevenir delitos en redes y detectar el ciberbullying](#)
- [Prejuicio, aislamiento y conflicto: la necesidad de fomentar ámbitos de relación y encuentro con objeto de mejorar la convivencia intercultural](#)
- [Organización, convivencia e innovación en el IES Miguel Catalán de Coslada](#)

[Foro por la Convivencia](#). Iniciativa del Consejo Escolar de la Comunidad de Madrid que impulsa la reflexión educativa y la difusión de experiencias entre centros educativos.

[La orientación. Claves para tu futuro](#). Destaca el papel de la orientación como acompañamiento del alumno y favorecer su bienestar en el centro.

[Resumen ejecutivo](#). El retorno educativo en la Comunidad de Madrid.

Boletines Orienta

[Orienta 3](#) **Uso de las instalaciones educativas en periodos no lectivos**. Promueve la apertura de los centros y el uso educativo y comunitario de sus instalaciones.

[Orienta 8](#) **Educación emocional**. Favorece climas educativos seguros que fortalecen la convivencia en el centro.

[Orienta 11](#) **Recomendaciones para el uso responsable de las tecnologías**. Aborda la convivencia también en los entornos digitales donde interactúan los alumnos.

[Orienta 14](#) **Salud mental**. Promueve entornos escolares que cuidan el bienestar emocional de la comunidad educativa.

[Orienta 15](#) **Hábitos saludables**. Relaciona el bienestar físico y emocional con el clima y la convivencia en el centro.

[Orienta 16](#) **Plan IncluYO**. Impulsa centros educativos inclusivos que favorecen la convivencia entre todos los alumnos.



Lugares de Convivencia es una obra coral que explora cómo los entornos escolares, tanto físicos como emocionales, pueden transformarse en ámbitos de bienestar, inclusión y crecimiento. A través de experiencias reales, reflexiones pedagógicas y propuestas innovadoras, el libro muestra que la convivencia positiva no se limita al aula, sino que impregna pasillos, patios, comedores y también el mundo digital. Con voces diversas de docentes, directivos y especialistas, la obra ofrece un mapa de buenas prácticas y retos futuros para construir escuelas más humanas, donde cada persona se sienta escuchada, segura y parte de una comunidad. Un testimonio inspirador que invita a repensar la educación desde la empatía, la corresponsabilidad y la cultura de paz.