



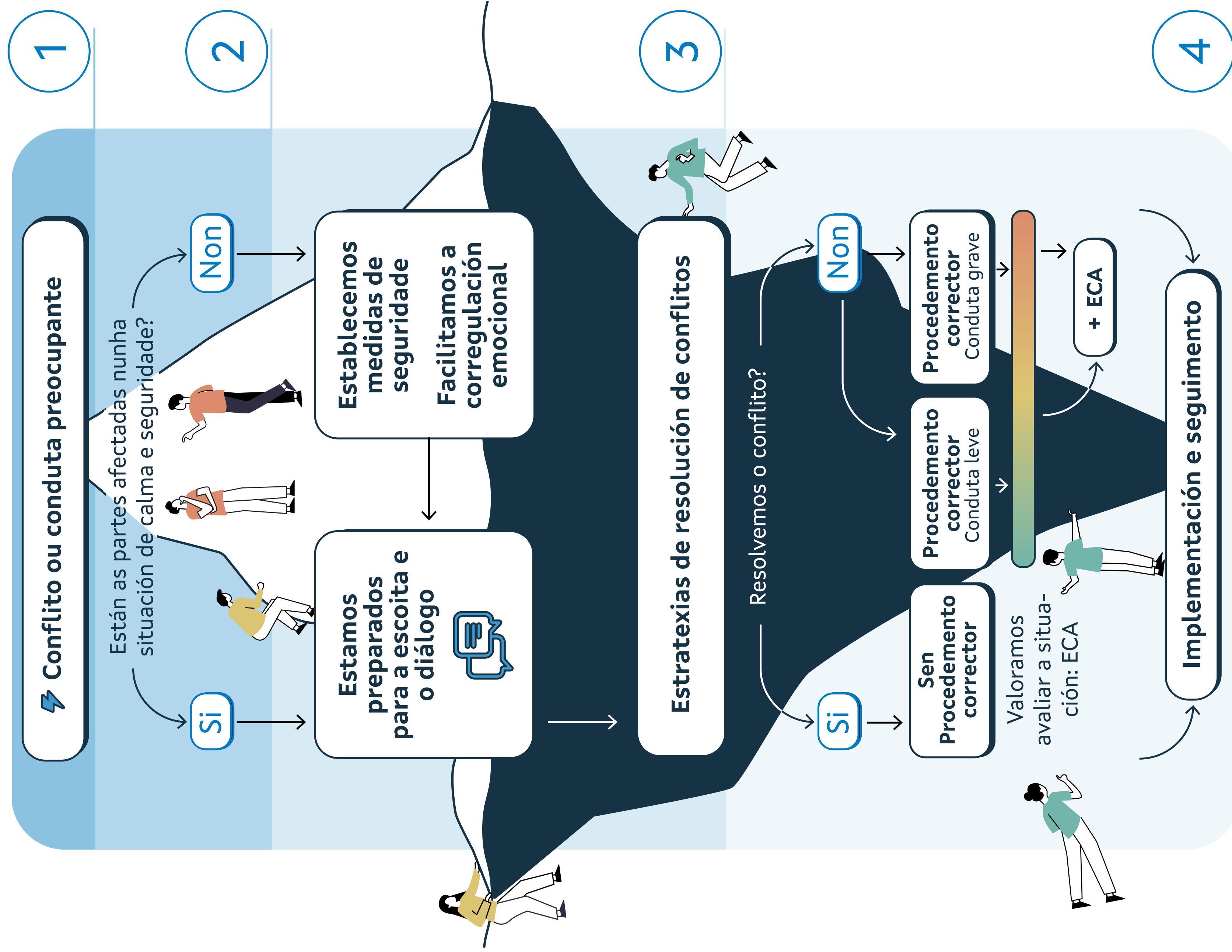
XUNTA
DE GALICIA

Guía para a abordaxe dos problemas de conduta no ámbito educativo



PEA

Procedemento educativo de acompañamento



ÍNDICE





1. Introducción



1. INTRODUCCIÓN

María Varas Mayoral invita á seguinte reflexión:

“Imaxina ese profesor da túa nenez ou adolescencia que sempre che resultaba agradable lembrar. Que é o primeiro que che veu á mente?”

Esta autora ofrece unha perspectiva do que quere dicir a atención á diversidade entendida desde o punto de vista infantil, totalmente ignorante do que significa tecnicamente este concepto pero plenamente vivido, de como repercute na historia vital da persoa:

“O que quizais descoñeciamos nesa época era que detrás... se tecía toda unha rede de traballo na que o equipo directivo, o departamento de orientación e o profesorado traballaban xuntos na construción dun plan de acción tutorial que funcionaba como unha malla que nos suxeitaba”.

Esta guía é unha proposta educativa que ofrece ollar doutro xeito os conflitos e os problemas de conduta para organizar a súa abordaxe, entendendo:

- 👉 O conflito como parte da vida e como oportunidade para aprender.
- 👉 A conduta como fenómeno complexo, multicausal e cun propósito comunicativo.
- 👉 Unha abordaxe necesariamente educativa e de acompañamento.

Para lograr ese cambio de mirada, esta guía facilita un procedemento educativo de acompañamento [\(PEA\)](#) e unha ferramenta de exploración, comprensión e abordaxe [\(ECA\)](#), cos seguintes obxectivos:

- 1 Posibilitar a revisión e adecuación da resposta educativa aos problemas de conduta. (PREVENCIÓN).
- 2 Proporcionar recursos para afrontar o conflito e transformalo. [\(PROVENCIÓN\)](#).
- 3 Dotar o procedemento corrector dun programa educativo. (ACOMPÑAMENTO).

Este documento enmárcase na Estratexia Galega de Convivencia Escolar 2025, como aposta para a mellora integral da convivencia da comunidade educativa e na promoción dunha convivencia positiva nas aulas.





PEA

Procedemento educativo de acompañamento



ECA

Exploración, comprensión e abordaxe

Nome do/da alumno/a:	Nivel:
Curso:	NEAE ¹ :
Motivos da exploración:	Profesorado que intervéñ na exploración e abordaxe:
☐ Sen procedemento corrector	Profesor/a:
☐ Con procedemento corrector	Titor/a:
☐ Outros	Orientador/a:

Factores relativos á aula. Aspectos para optimizar	PROFESORADO
☐ Clima da aula ¹ ☐ Proceso de ensino ¹ ☐ Axuste e optimización das MAD ² ¹ ☐ Proceso de aprendizaxe ¹ ☐ Outros	Propostas para a abordaxe e responsable:

Factores relativos á familia. Aspectos para considerar	PROFESORADO/TITOR-TITORA
☐ Colaboración coa escola ¹ ☐ Análise do contexto familiar ¹ ☐ Vulnerabilidade ¹ ☐ Outros	Propostas para a abordaxe e responsable:

Imprimir

The background is a solid blue color. On the left side, there are several white, stylized geometric shapes. These include a large, thick, curved line that forms a partial 'V' or a checkmark-like shape, and several parallel diagonal lines that intersect with the curved shape. The overall design is modern and minimalist.

2. Principios Básicos



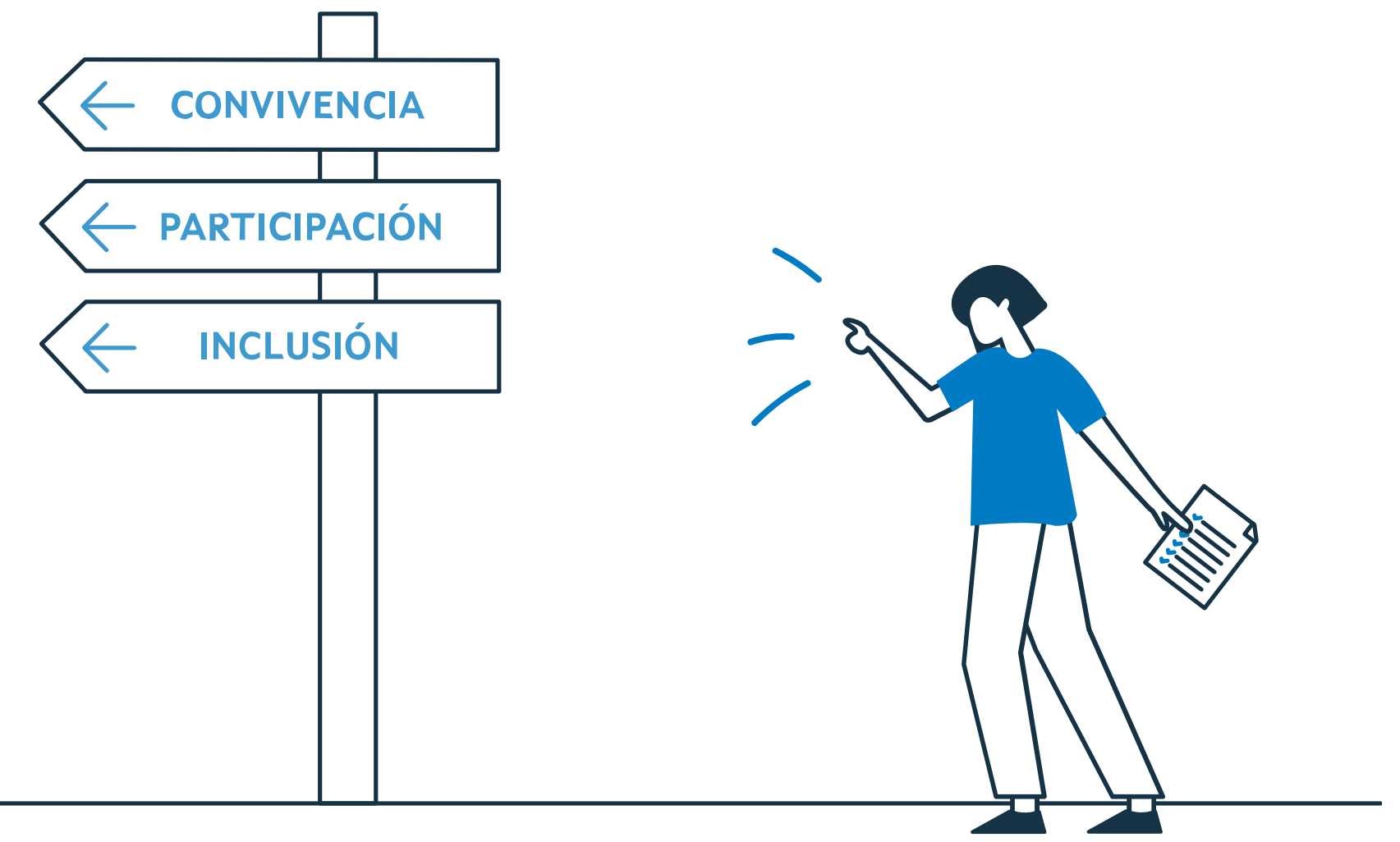
2. PRINCIPIOS BÁSICOS

Para contextualizar esta guía na procura da coherencia cos principios da LOMLOE³, sinálanse os máis relacionados coa finalidade deste:

- ☞ O cumprimento efectivo dos dereitos da infancia.
- ☞ A calidade da educación para todo o alumnado.
- ☞ A equidade que garanta a igualdade de oportunidades.
- ☞ A flexibilidade para adecuar a educación á diversidade.
- ☞ A educación para a convivencia, o respecto, a prevención de conflitos e a súa resolución pacífica.

Partindo deste marco básico e seguindo a Torrego e Monge (2021), [convivencia](#), [participación](#), e [inclusión](#) constitúen tres soportes para xerar un cambio profundo na escola. Representan tres ámbitos de intervención e innovación que entrelazan o didáctico e o organizativo para deseñar contornas escolares máis coherentes e humanizadas.

Trátase de tres camiños para a innovación ou tres vías para transformar a escola, rediseñando e recuperando o espazo social desta como axente xerador natural de aprendizaxe e desenvolvemento.



³Lei orgánica 2/2006, de 3 de maio, de educación, modificada pola Lei orgánica 3/2020, do 29 de decembro



2.1. Convivencia positiva

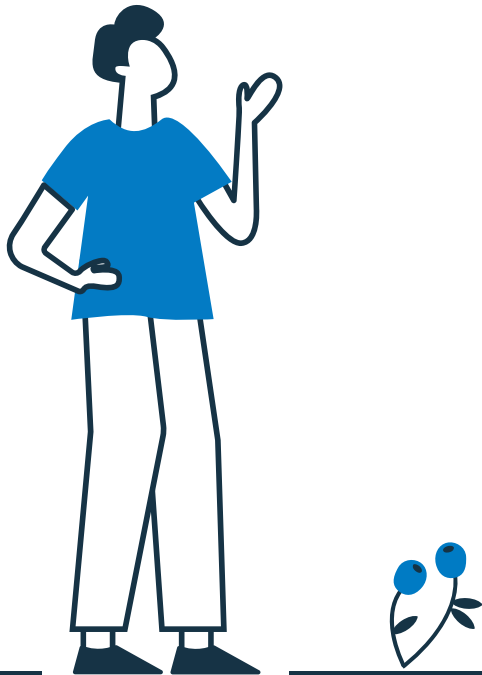




MODELOS DE CONVIVENCIA

CONVIVENCIA COMO MEDIO	CONVIVENCIA COMO FIN Convivencia positiva
Reactiva, centrada no pasado.	Proactiva, centrada no presente e futuro.
Evitación e/ou prevención do conflito.	Prevención do conflito: oportunidade de aprendizaxe.
Perspectiva individual das condutas.	Perspectiva ecolóxica das condutas. Multicausal.
Convivencia como un medio para alcanzar os obxectivos académicos.	A convivencia é un obxectivo en si mesma.
Sustentada nas relacións de dominio-submisión.	Sustentada no respecto mutuo e na participación.
Promove a moral heterónoma.	Promove a moral autónoma.
Xustiza punitiva: sanción, castigo.	Xustiza restaurativa: reparación e reeducación.
Centrada no/a infractor/a.	Centrada nas relacións.
Concepto de autoridade: imposición.	Concepto de autoridade: construción baseada no respecto.
Gran importancia das normas: elaboradas pola autoridade.	Gran importancia das normas: consensuadas na comunidade educativa.
Excluínte.	Inclusiva.

Clasificación baseada en diferentes autores: Eloísa Teijeira, Paco Cascón, Juan Vaello Orts, Juan de Vicente Abad, Juan Carlos Torrego, Angels Grado...

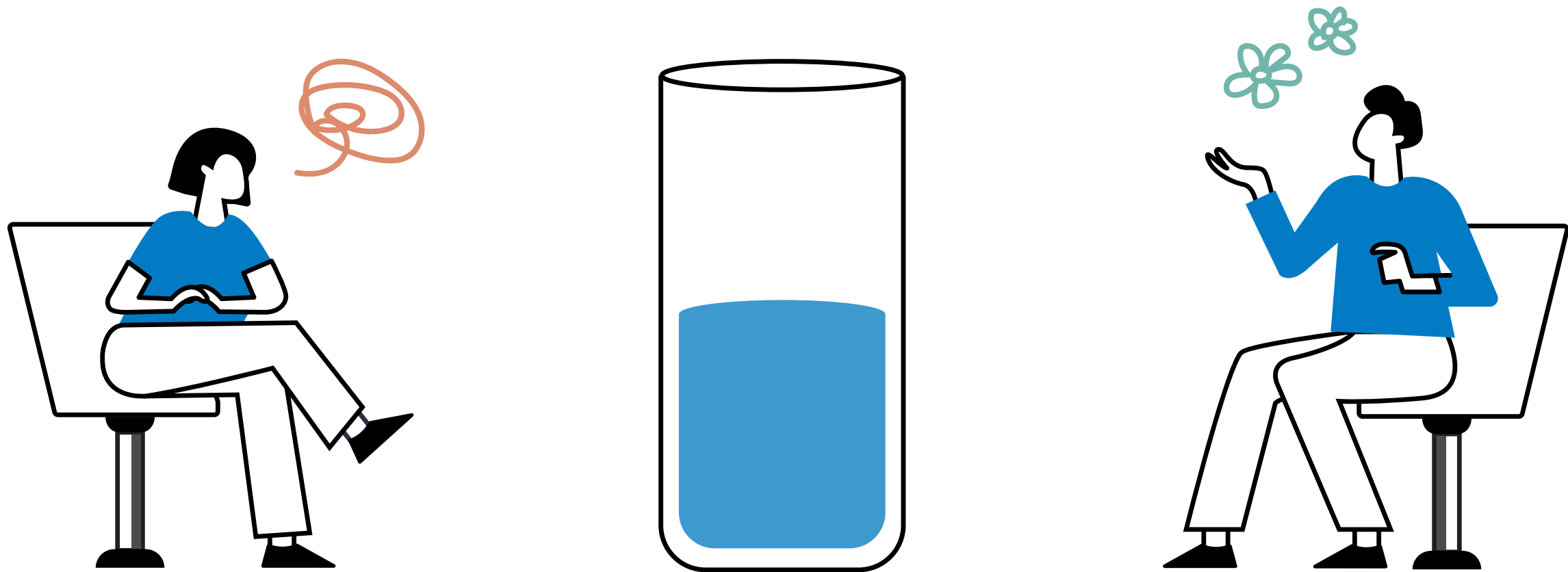




2.1.1. Dun enfoque reactivo a un enfoque proactivo

Todos os centros educativos teñen unha cultura de convivencia establecida no seu funcionamento, de xeito explícito ou implícito. Ser consciente deste feito, dialogar, debater e establecer obxectivos comúns canto á estratexia de convivencia que se pretende é imprescindible para adoptar unha perspectiva de centro.

O primeiro paso debería ser o diagnóstico da xestión da convivencia de partida, para ter claro a onde se quere chegar. Identificar mediante que enfoque, proactivo ou reactivo, se responde ante as actitudes ou os comportamentos que se cren inadecuados pode ser un bo punto de partida.

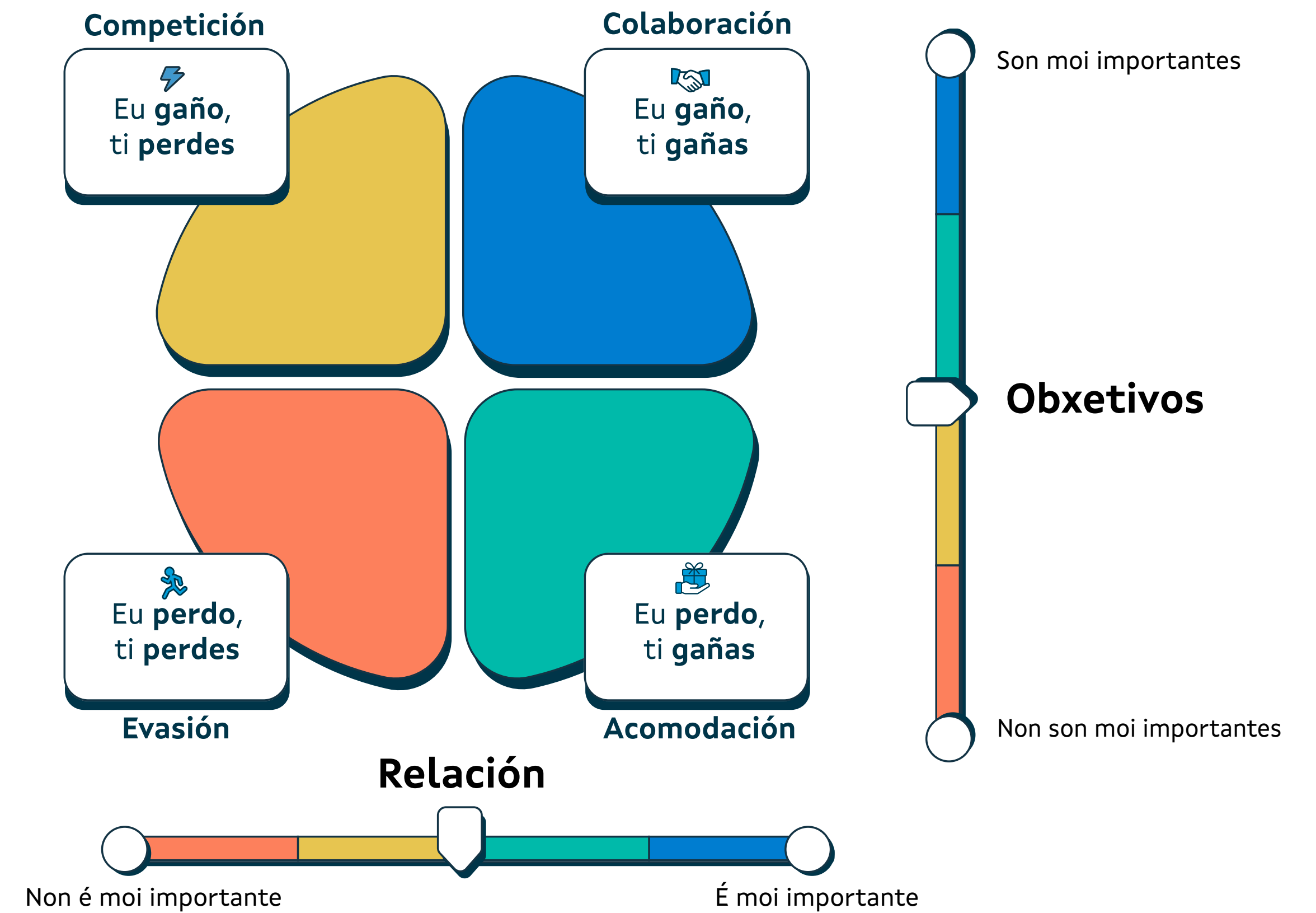


ENFOQUE REACTIVO	ENFOQUE PROACTIVO DA CONVIVENCIA
Segue aos problemas.	Anticípase aos problemas.
Intenta resolver o pasado.	Intenta resolver o futuro.
Considera a "orde" unha fin en si mesma.	Considera a "orde" coma un medio para facilitar a aprendizaxe.
Ve os conflitos coma un problema, algo extraordinario e negativo.	Ve os conflitos como unha ocasión, algo natural e positivo.
"Merece un castigo".	Merece ser analizado para que non volva ocorrer.
A persoa infractora rende contas mediante o castigo.	A persoa infractora rende contas mediante a responsabilización e emprendendo accións reparadoras.
Apoia a crenza de que o castigo modifica a conduta da persoa infractora e serve como exemplo para a comunidade.	Apoia a crenza de que o castigo non adoita cambiar o comportamento da persoa infractora, deteriora as relacións e convértea en vítima do castigo.
É un proceso no que hai adversarios: salientase o enfrontamento.	Proceso cooperativo; salienta o diálogo e a negociación.
Os conflitos defínense de xeito impersoal (contra a norma, contra o centro).	Os conflitos defínense tendo en conta as persoas, o seu benestar e o da comunidade.

Baseado nos autores Juan Vaello Orts e Angels Grado.



2.1.2. O conflito como oportunidade





2.2. Participación





XEITOS DE PARTICIPACIÓN

PARTICIPACIÓN INFORMATIVA	As familias reciben información sobre as actividades escolares, o funcionamento da escola e as decisións tomadas.	Menor probabilidade de conseguir éxito escolar e participación das familias
	As familias non participan na toma de decisións.	
	As reunións de pais e nais consisten en informar as familias sobre as decisións tomadas.	
PARTICIPACIÓN CONSULTIVA	A participación das familias nas decisións da escola é moi limitada; límtase a responder a consultas concretas.	Maior probabilidade de conseguir éxito escolar e participación das familias.
	As decisións tómanse nos órganos de dirección da escola.	
PARTICIPACIÓN EDUCATIVA	As familias e outros membros da comunidade participan nas actividades de aprendizaxe do alumnado, tanto dentro como fóra do horario escolar.	
	As familias e outros membros da comunidade participan en programas formativos deseñados por eles e para eles, de acordo coas súas necesidades.	
PARTICIPACIÓN AVALIADORA	As familias e outros membros da comunidade participan no proceso de aprendizaxe do alumnado, axudando tamén a avaliar o seu progreso educativo.	
	As familias e outros membros da comunidade participan na avaliación xeral da escola.	
PARTICIPACIÓN DECISORIA	As familias e outros membros da comunidade participan no proceso da toma de decisións, cunha participación representativa nos órganos que toman as decisións.	
	As familias e outros membros da comunidade supervisan a responsabilidade da escola en relación cos resultados educativos.	

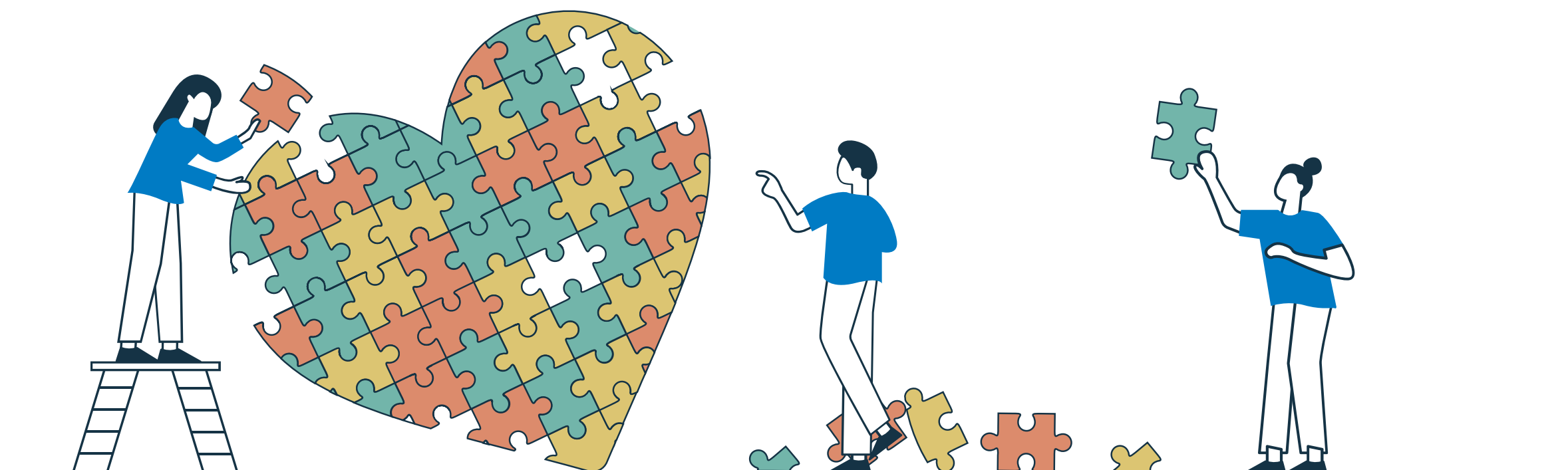


Zaitegui (2018) advirte da necesidade de abordar tamén a participación do alumnado para incrementar o seu sentido de pertenza ao centro. A escola constitúe o marco privilexiado para educar o alumnado na democracia, proporcionándolle as ferramentas adecuadas para aprender a elixir, tomar decisións responsables e actuar desde a implicación e a corresponsabilidade nos asuntos que lle afectan. A participación real na vida escolar permitirá dotalo de competencias participativas básicas, evitando ademais a desafección cara á escola, ao potenciar o sentido de pertenza ao centro.

A participación do alumnado na vida do centro responde a tres fins educativos básicos:

- 1 Educar nos principios democráticos e preparar para a participación na vida social.
- 2 Establecer un currículo que asegure a súa participación nos procesos de aprendizaxe e favoreza a autoavaliación.
- 3 Desenvolver o espírito crítico.

A promoción da participación ([📍Páx 9 G.Benestar](#)) require a existencia de estratexias de comunicación eficaces e avanzar cara á toma de decisións compartidas, creando estruturas organizativas que a fagan posible.





QUE SE
ENTENDE POR
INCLUSION





3.

A necesidade dun
cambio na
abordaxe dos
problemas de
conduta

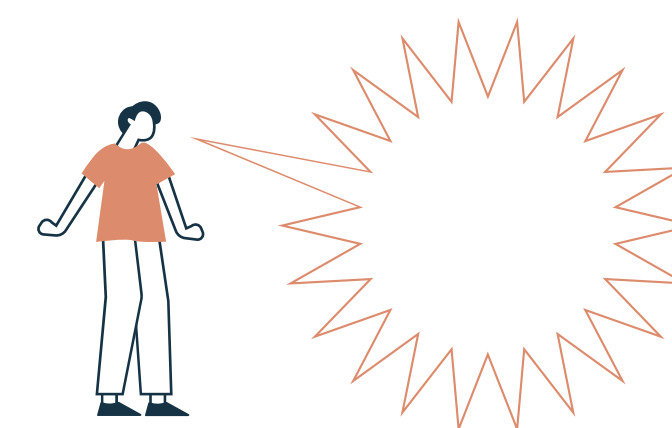


3. A NECESIDADE DUN CAMBIO NA ABORDAXE DOS PROBLEMAS DE CONDUTA



MULTICAUSAL

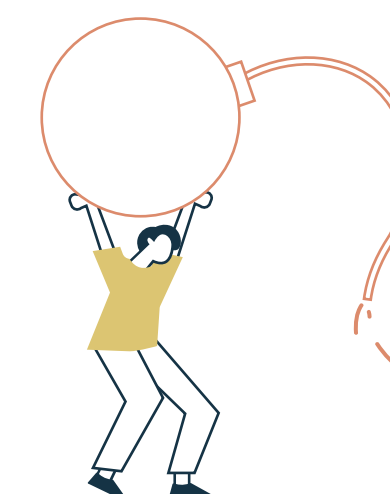
O alumno/a pensa, sente, fai e fala. Intervir únicamente sobre que fai, posibilitará o control non o cambio.



DIGO



PENSO



FAGO



SINTO

CONTEXTUAL

A conduta é contextual e social, intervir só individualmente non cambiará a conduta.



3.1. Erros máis frecuentes e cambio de ollada



INTERVIR PARA EXTINGUIR UNHA CONDUTA SEN IDENTIFICAR A SÚA ETIOLOXÍA.

 Non sempre se interpreta correctamente o comportamento do alumnado. Hai ocasións en que se pensa que a conduta é resultado dunha acción reflexiva e premeditada, e noutras interprétase que se produce pola carencia dunha serie de capacidades que en realidade o/a alumno/a ten. En todo caso, cando unha conduta resulta desconcertante, as preguntas que se deben facer son: que pode querer dicir este comportamento, cales son as razóns polas que actúa dun determinado xeito, que busca obter e cal ou cales son os detonantes ou as circunstancias que a activan.



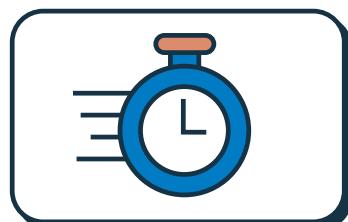
EMPREGAR UN ENFOQUE ÚNICO E APLICABLE A TODOS OS CASOS

 É preciso comprender a singularidade de cada situación para poder adaptar a abordaxe educativa ás necesidades concretas de cada caso.



TRABALLAR OBXECTIVOS NON AXUSTADOS ÁS CAPACIDADES E ÁS COMPETENCIAS DO ALUMNADO

 Ás veces a expectativa é que o alumnado é capaz de autorregularse e exercer certo autocontrol sobre os seus impulsos, cando, en realidade, a devandita capacidade e a competencia non están aínda na súa zona de desenvolvemento.



AGARDAR UN CAMBIO INMEDIATO E MANTIDO NO TEMPO

 Construír un hábito novo require un tempo, e máis se detrás hai unha necesidade adaptativa. O alumnado precisa a aprendizaxe de novas estratexias para reconducir a súa conduta a través de experiencias cotiás.



EMPREGAR UNICAMENTE UN MODELO REACTIVO PARA CONTROLAR O ALUMNADO

 A abordaxe da conduta supón ter en conta o que o alumnado pensa, sente e fai. Reducir a intervención unicamente ao que o alumnado fai conduce a un modelo punitivo e de control. O modelo proactivo vai máis aló, ao propor unha intervención contextual que procura anticipar, incluír e favorecer a participación.



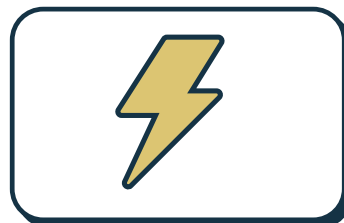
OPTAR POR UN ENFOQUE DE CLASIFICACIÓN DIAGNÓSTICA NO CANTO DUN ENFOQUE EDUCATIVO

 Contar cun diagnóstico pode axudar a comprender a condición do alumnado, pero non é suficiente para deseñar a abordaxe educativa. É imprescindible identificar as súas potencialidades e as súas necesidades no contexto educativo.



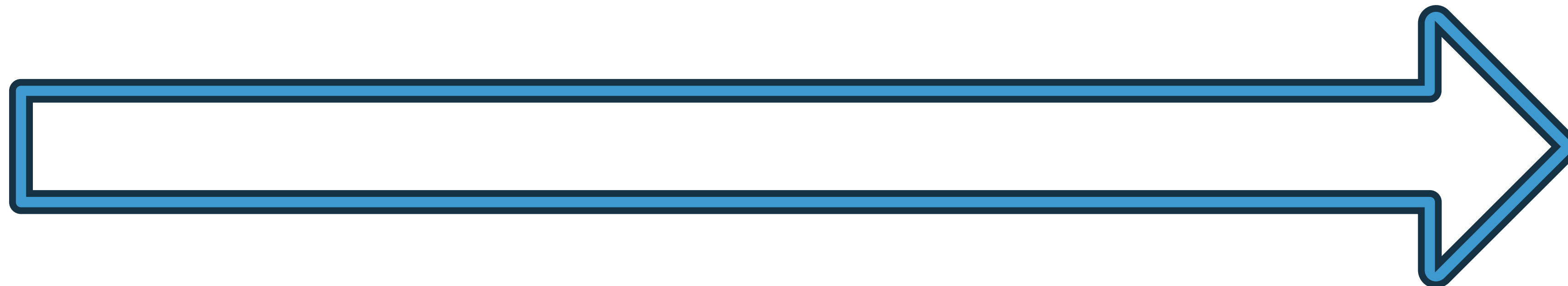
SINALAR O ALUMNADO COMO ÚNICO CULPABLE

 Deberase fuxir da terminoloxía de culpabilidade para falar de “responsabilidades”, que serán sempre compartidas en diverso grao. É a asunción de responsabilidades conxunta e non o sentimento de culpa o que posibilita o cambio. O alumnado ten a súa responsabilidade, pero o contorno sociofamiliar e o contexto escolar deben terse en conta para poder dar unha resposta axustada.



PERCIBIR AS CONDUCTAS COMO UN ATAQUE PERSOAL INTENCIONADO

 As condutas disruptivas xeran moito malestar e moita crispación e, por iso, poden ser interpretadas como un ataque persoal. Resulta moi complicado entender que na súa maioría son un xeito aprendido de resposta ou de comunicación.





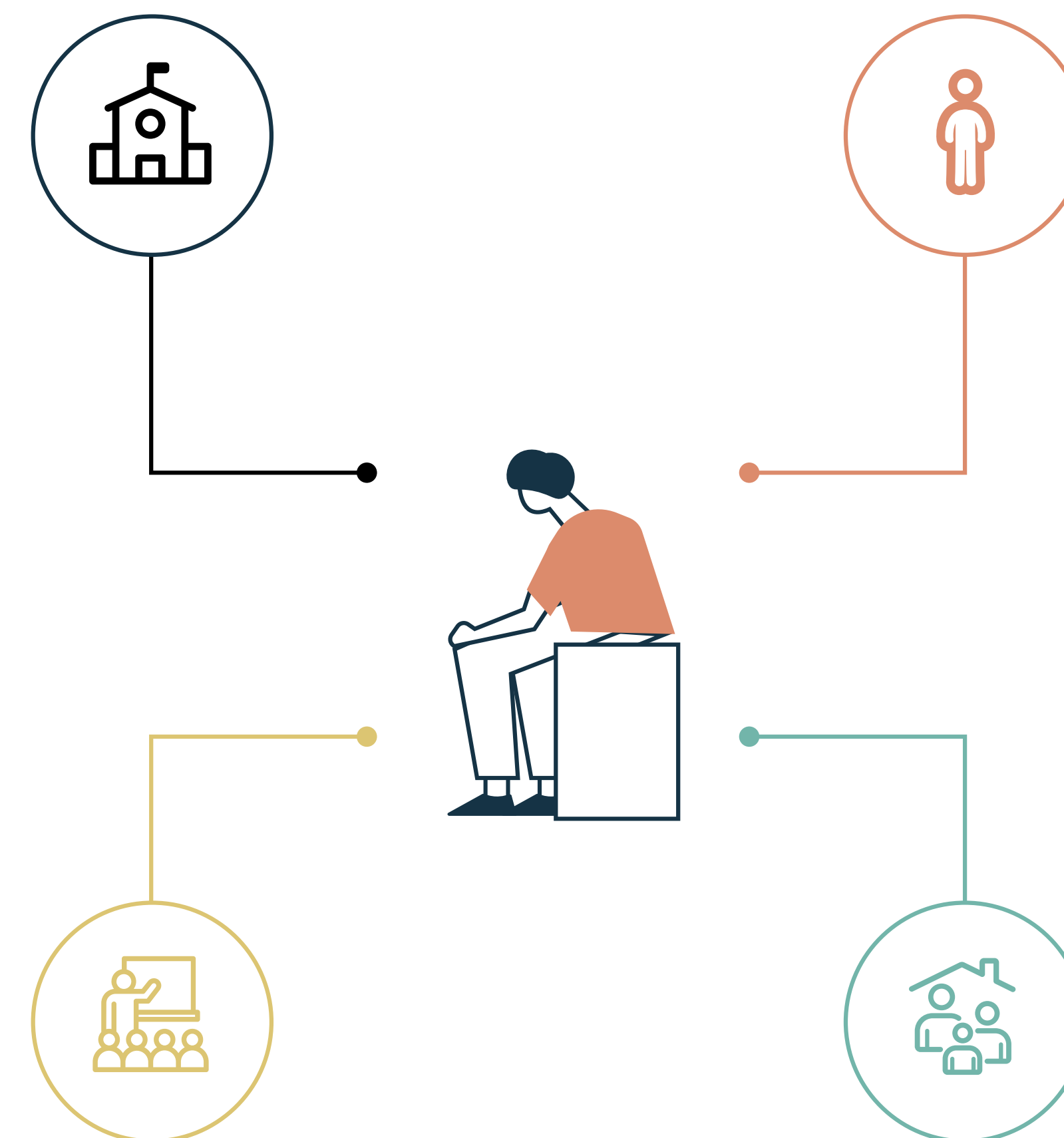
3.2. A abordaxe dende unha perspectiva multicausal

As estratexias e as orientacións que recolle este documento van dirixidas a potenciar e a reforzar un procedemento educativo (PEA: Procedemento Educativo Acompañante), que ademais **acompañará necesariamente** ao corrector descrito na norma de convivencia.

🔗 Diferentes autores inciden na necesidade de dedicar o esforzo compartido a reforzar un procedemento educativo para conseguir unha mellora da convivencia. Tamén sinalan a necesidade de que os centros educativos reforcen e amplíen as actuacións preventivas e reeducadoras que a propia lei de convivencia solicita e que esta guía achega.

Cobra especial importancia o disposto na lexislación vixente en relación á “conduta producida tendo en conta como se produciu, a idade e as circunstancias persoais, familiares ou sociais do/a alumno/a e os seus antecedentes en relación coa convivencia escolar” (art. 47.2 do Decreto 8/2015) para a toma de decisións pola dirección do centro sobre a pertinencia ou non de incoar un procedemento corrector, así como sobre a modalidade deste, no caso de ser necesario. A revisión de como está recollido este aspecto nos plans de convivencia é o punto de partida para o novo enfoque de abordaxe complementaria que se propón desde esta guía.

As medidas correctoras que se poden aplicar nos centros educativos son as que recolle o Decreto 8/2015 nos seus artigos 39 e 42, que aparecen reflectidas no 🔗 Anexo VIII.





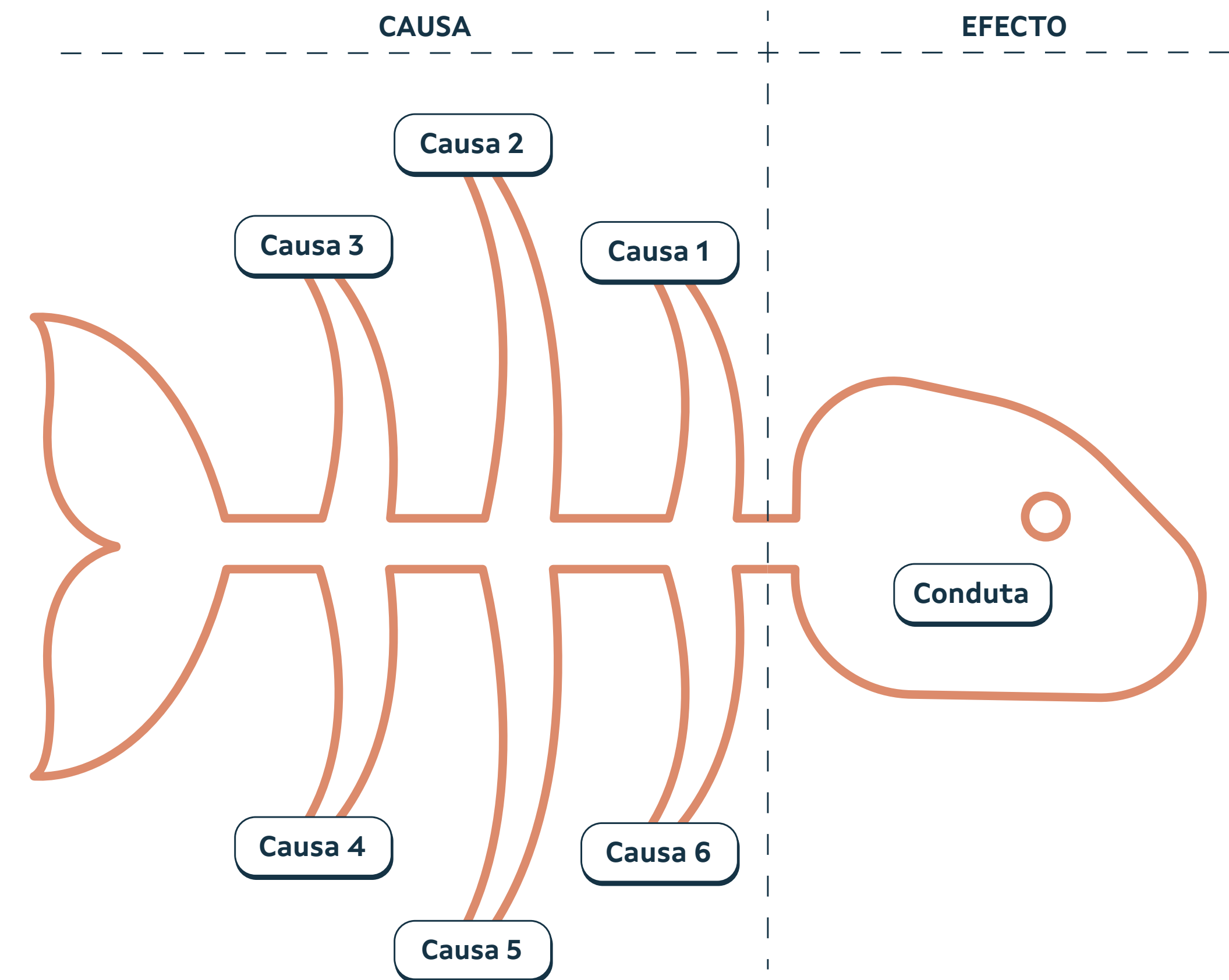
Dado que a conduta se produce nun contexto social, débese favorecer a aprendizaxe de condutas alternativas tamén nese contexto, polo que resultará necesario un acompañamento das medidas correctoras que no seu caso proceda. Os autores inciden na necesidade de que a intervención estea baseada en medidas proactivas e que o tratamento das condutas problema ou preocupantes sexa educativo e dirixido ás variables que interveñen na súa aparición. Trátase de crear as condicións propicias para un clima favorable na aula e no centro.

Sucede que a instrución do procedemento corrector pola súa propia natureza está centrada na conduta observada (parte visible do iceberg) e non abrangue toda a información que nos permita entender o que poida estar a pasar (parte oculta do iceberg) e sobre o que necesariamente hai que actuar tamén para conseguir reconducir a conduta.

Hai casos nos que, logo de aplicadas as medidas correctoras, a conduta volve repetirse, e mesmo hai alumnado que retorna ao centro coas mesmas actitudes e/ou condutas.

A reiteración de condutas problema ou preocupantes pódese explicar por unha falta de exploración da conduta que abrangue a parte non visible do iceberg e que supón achegarse a posibles causas, detonantes, necesidades, beneficios e propósitos adaptativos da devandita conduta para o alumnado.

O emprego do diagrama de peixe (diagrama de espiña, diagrama de Ishikawa) como ferramenta visual axudará á comprensión da complexidade desta abordaxe.





3.3. Vinculación coas medidas e o procedemento corrector

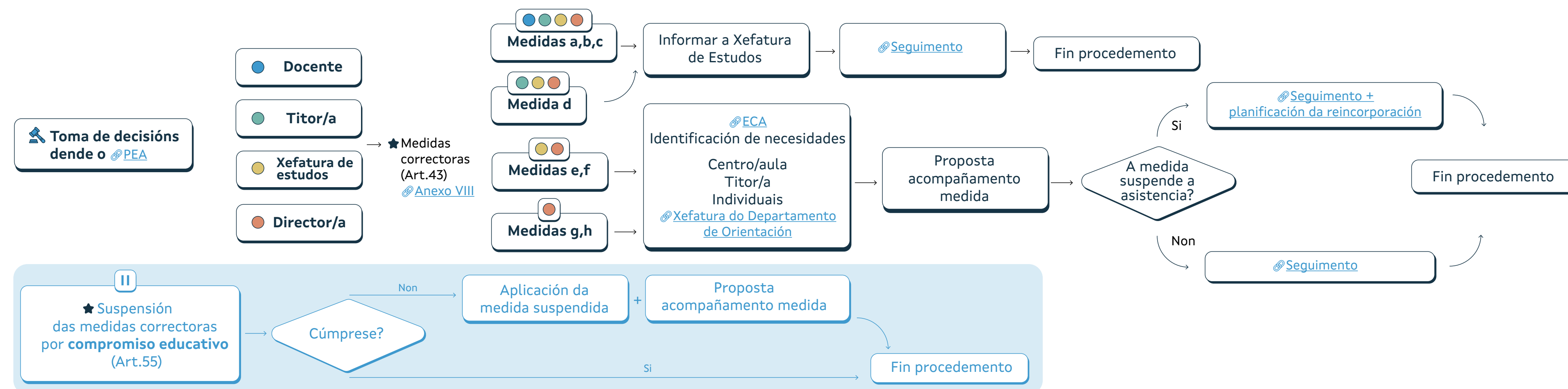
A Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa, establece no seu artigo 10.1 que o proxecto educativo de cada centro docente incluírá un plan de convivencia e que este, entre outros aspectos, conterá actuacións preventivas, reeducadoras e correctoras. A propia lei e o decreto que a desenvolve, identifican e describen as medidas correctoras para aplicar nos centros educativos así como o procedemento que se debe seguir.

No artigo 42 do Decreto 8/2015 enuméranse as condutas leves contrarias á convivencia e no artigo 43 as correspondentes medidas coas que poderán ser corrixidas.

Para a abordaxe dos problemas de conduta leves, esta guía fai unha proposta de acompañamento destas medidas desde o [PEA](#) coa ferramenta [ECA](#).

DIAGRAMA CONDUTAS LEVES

Proposta de abordaxe da conduta leve contraria á convivencia Art. 42





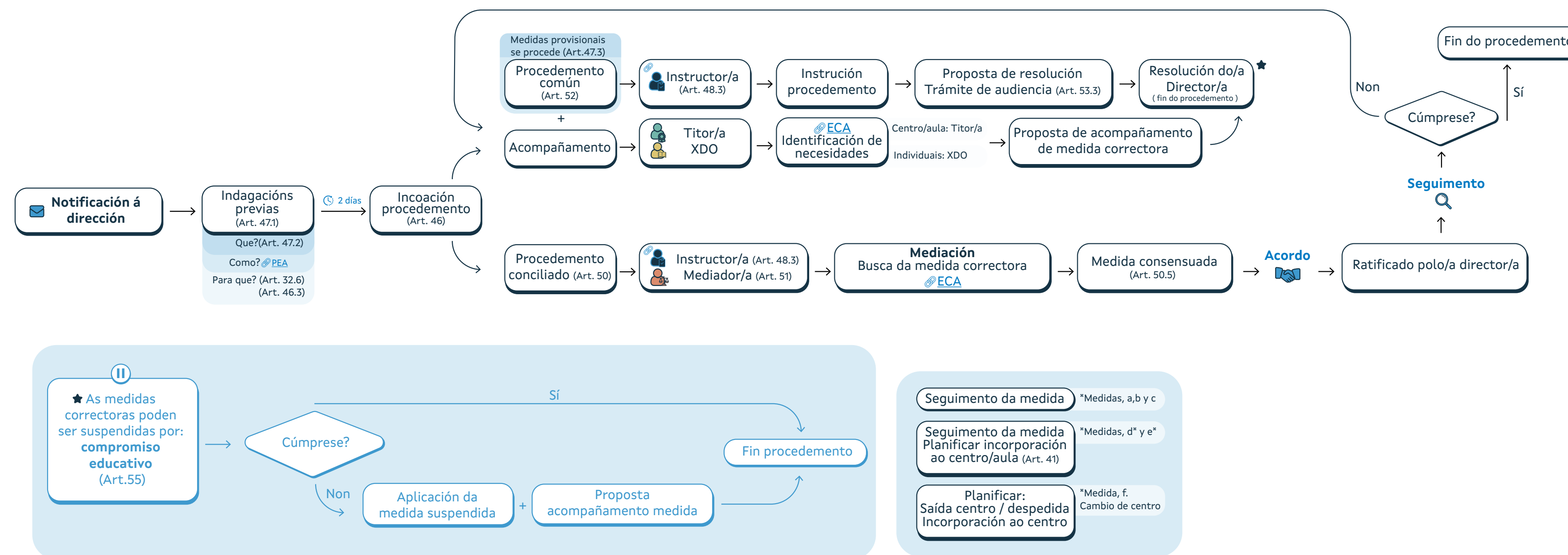
As **condutas gravemente prexudiciais** para a convivencia están descritas no artigo 38 do Decreto 8/2015, e no artigo 39 as medidas correctoras aplicables. O procedemento corrector, tal e como establece a norma en vigor, será decidido pola dirección do centro á vista da información sobre a conduta presentada.(artigo 46.3 do Decreto 8/2015).

Esta guía achega un procedemento educativo ([PEA](#)) que complementa a instrución do procedemento corrector.

O [PEA](#) precisa ser incorporado aos documentos de centro formando parte do plan de convivencia e, xa que logo, do proxecto educativo. Procederá a revisión dos documentos de centro para garantir a coherencia entre estes, ao tempo que poderán ser enriquecidos incorporando estratexias da abordaxe educativa. [Anexo X](#)

DIAGRAMA CONDUCTAS GRAVES

Proposta de abordaxe da conduta gravemente perxudicial





3.4. Recomendacións para ter en conta

Tendo en consideración o previsto nos artigos 32.2. "Principios xerais" e 34. "Gradación das medidas correctoras", do Decreto 8/2015, salientáanse as seguintes recomendacións:

- 👉 Lembrar que a norma indica que as medidas correctoras deben ser proporcionadas de acordo coa idade e as características do alumnado obxecto da corrección.
- 👉 Evitar as medidas correctoras que limiten o desenvolvemento integral do alumnado.
- 👉 Unicamente modificando as condicións en que se produciu unha conduta poderemos, en moitos casos, previr a súa reaparición.
- 👉 Optar sempre polas medidas máis inclusivas posibles.
- 👉 As medidas deben estar relacionadas coa conduta, ser proporcionais a esta e ofrecerlle ao alumnado unha oportunidade para se sentir escoitado, reflexionar, reparar, aprender novas estratexias, construír ferramentas e responsabilizarse.

A decisión de privar de asistencia ao centro debe ser tomada despois dunha análise profunda na que se valoren as consecuencias que poida ter para o alumno ou a alumna. O impacto desta medida ten consecuencias relativas á igualdade de oportunidades, polo que non é aconsellable utilizala con carácter xeral co alumnado de educación primaria nin co alumnado con NEAE. A aula de convivencia é un dos espazos nos que se poderá intervir co alumnado que presente unha conduta obxecto de corrección para a abordaxe desde unha perspectiva integral. Outra alternativa inclusiva é a planificación de aulas de cambio (Vaello Orts) para que o alumnado asista a aulas de niveis superiores tendo a oportunidade de saír do seu papel habitual.

O seguimento das medidas correctoras, do procedemento educativo e da abordaxe establecida na ECA é imprescindible para reorientar a conduta e o conflito afianzando novas ferramentas, estratexias, vínculos...

Nos casos de privación do dereito de asistencia a determinadas clases, a actividades ou ao centro precísase aínda máis o seguimento para crear, establecer e/ou manter o contacto necesario co alumnado, co obxectivo de evitar a súa desvinculación e comprobar a súa evolución.

O seguimento permitirá dar cumprimento ao establecido no artigo 41.2 do Decreto 8/2015: "Unha alumna ou un alumno poderá ser readmitida/o nas clases ou no centro antes de cumprir todo o tempo de suspensión se a dirección constata que se produciu un cambio positivo na súa actitude e na súa conduta"

O seguimento será realizado pola persoa docente con maior vínculo afectivo co/a alumno/a de entre as que participaron no ECA. Coa comunicación da resolución do procedemento corrector, a dirección do centro informará o/a alumno/a de quen será a persoa que realizará o seguimento.





A persoa encargada do seguimento, **nun prazo non superior a tres días lectivos** desde o inicio da medida correctora, convocará o/a alumno/a para que acuda ao centro co obxecto de manter unha reunión na que se tratarán os seguintes aspectos:

- 👉 O estado emocional actual do/da alumno/a (como se sente). ([🔗 Páx 22 G.Benestar](#))
- 👉 A súa opinión respecto á medida correctora (como a percibe).
- 👉 A súa visión ou opinión sobre a conduta que motivou a medida correctora. ([🔗 Páx 23 G.Benestar](#))
- 👉 O estado do traballo para realizar enviado polo profesorado: posibles dificultades e necesidades do/da alumno/a.
- 👉 As súas necesidades e propostas de cara á reincorporación ao centro e á aula.

Os resultados da entrevista serán trasladados ao equipo que participou no ECA, así como as posibles modificacións para introducir no centro ou na aula, e na medida correctora, de ser o caso, para a súa consideración e o seu traslado á dirección do centro, se procede.

Nos casos en que o cambio de centro sexa necesario, planificarase a saída do/da alumno/a cun acompañamento previo que permita unha despedida que combine medidas restaurativas e aprendizaxe de novas estratexias, ofrecendo unha experiencia de éxito para facilitar a súa incorporación ao novo centro.

| ⁴Necesidades Educativas Especiais (de aquí en diante, NEE)

Alumnado con NEAE

Desde unha ollada inclusiva, non tería sentido dedicar unha epígrafe ao alumnado con NEAE. As normas de convivencia do centro, así como as establecidas nas aulas, deben ser inclusivas e participativas, polo que deben ter en conta a realidade de todo o alumnado.

As normas da aula deberían minimizar as barreiras ao incluír medidas correctoras para condutas que poden estar cumprindo unha función adaptativa ou que están a responder a unha necesidade (diagrama de peixe).

A un alumno ou unha alumna cun trastorno do espectro autista, por exemplo, pode resultarlle complexo cumprir a norma de non levantarse do asento sen permiso do profesorado, polo que a consecuencia de manter esta norma inflexible na aula sen a adaptar a este alumno tería como resultado a imposición constante dunha medida correctora sobre unha conduta que non está baixo o seu control, senón que cumpre unha función. As normas de aula e centro poderán ter un criterio de flexibilidade e adaptación en tanto que non se traballa co alumnado na xestión condutual correspondente.

Nos casos de alumnado con NEE⁴ a abordaxe das condutas problema ou preocupantes debería guiarse polo procedemento educativo de acompañamento **PEA** na procura das necesidades que poderían estar a causar a conduta. Pode resultar efectivo o emprego do apoio condutual positivo, definido por Carmen Márquez (2021) como unha caixa de ferramentas baseada en valores para apoiar o cambio condutual e o cambio do contexto.

O procedemento conciliado é o oportuno para empregar con este alumnado, por mor das súas dificultades para comprender a situación ou da gravidade da conduta presentada. Este procedemento educativo **PEA** achegará significado e valor ás medidas que se vaian adoptar, no seu traslado á familia para un traballo conxunto.

O uso da medida de privación de asistencia ao centro para este alumnado pode non ser apropiado na maioría dos casos, debido ás súas necesidades especiais. É importante non esquecer que o alumnado precisa a asistencia ao centro para aprender a regular a súa conduta, adquirir novas ferramentas e practicar estratexias alternativas



4. Bibliografía



4. BIBLIOGRAFÍA

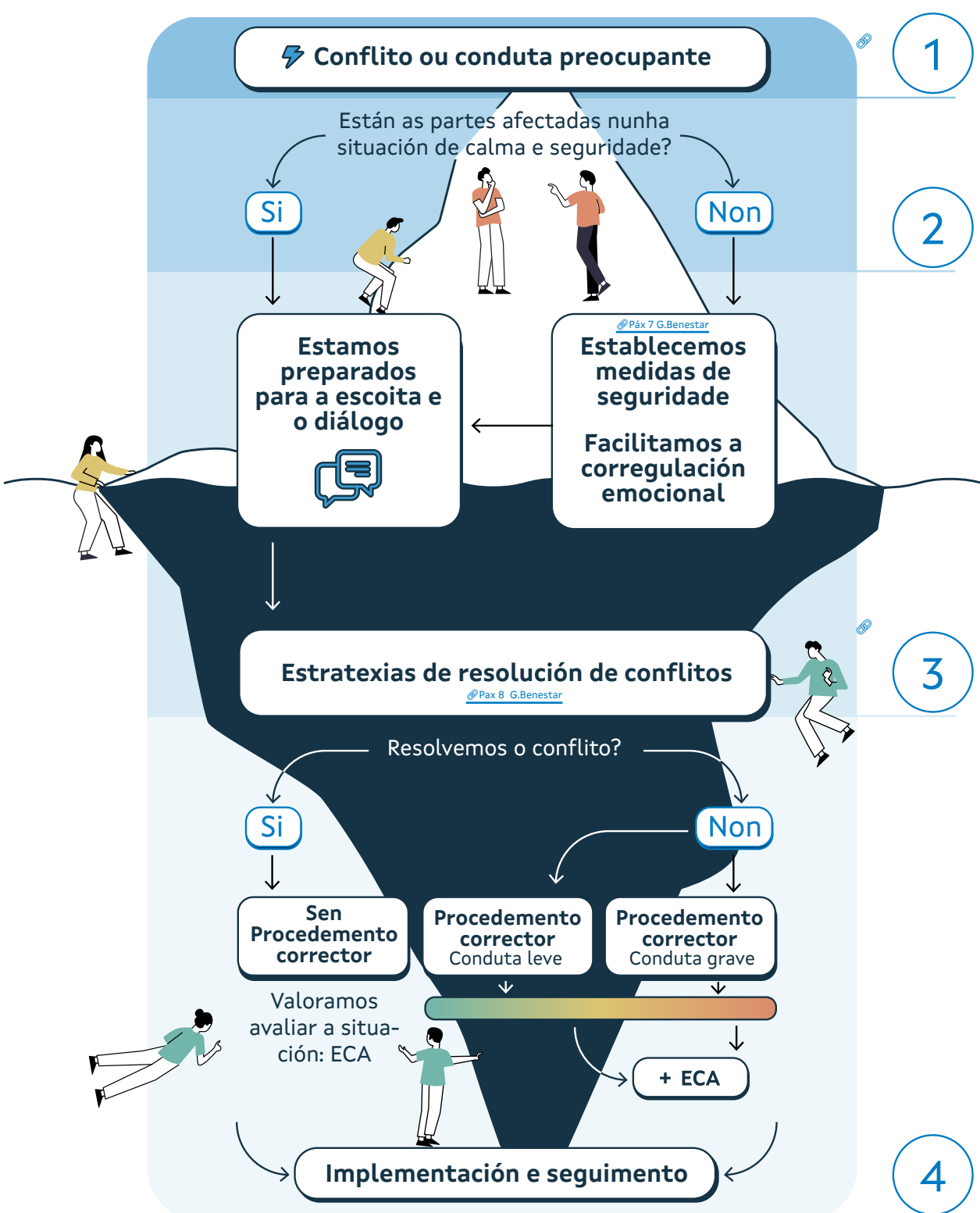
- ✍ ALBA PASTOR, C. (2019): Diseño universal para el aprendizaje: un modelo teórico-práctico. Participación educativa, (9), 55-66.
- ✍ AMORÓS CONTRA, J. (2018): La conducta y sus trastornos. Ámbitos de Psicopedagogía y Orientación, (49), 31-41.
- ✍ BASTIDA, A.,.; CASCÓN, P. e; GRASA, R. (2000): Monográfico "Educar en el conflicto". Cuadernos de Pedagogía.
- ✍ DELAHOOKE, M. (2021): Más allá de la conducta. Oberon.
- ✍ DE VICENTE ABAD, J. (2021): Convivencia restaurativa. Aprender a convivir y a construir entornos de aprendizaje seguros. SM
- ✍ GARCÍA RAGA, L. y; LÓPEZ MARTÍN, R. (2011): Convivir en la escuela. Una propuesta para su aprendizaje por competencias. Revista de Educación, 356, 531-555.
- ✍ GRADO, A. (2017): Enfoque restaurativo para una convivencia positiva en la escuela. Dossier Graó, (2), 26-31.
- ✍ HORNA CASTIÑEIRAS, M. (2020). Niños y niñas en el espectro del autismo. Comprensión y estrategias prácticas de apoyo educativo. Editorial CCS.
- ✍ INCLUD-ED Consortium. (2011). Actuaciones de éxito en las escuelas europeas. Madrid: Ministerio de Educación.
- ✍ MARINA, J. A. (2006): Aprender a convivir. Barcelona: Editorial Ariel.

- ✍ MÁRQUEZ, C. (2021): Apoyo Conductual Positivo: estado de la cuestión y perspectivas de futuro. Monografía Apoyo Conductual Positivo y Centros de Educación Especial. Pamplona: Consejo Escolar de Navarra.
- ✍ NELSEN, J.,.; LOTT, L. y; GLENN, H. S. (2022): Disciplina positiva en el aula. Medici.
- ✍ SEGURA MORALES, M. (2005): Enseñar a convivir no es tan difícil. Bilbao: Desclée de Bouver.
- ✍ TEIJEIRA, E. (2017): Disrupción. Un reto en la gestión de aula. Dossier Graó, (2), 67-71.
- ✍ TORREGO SEIJO, J. C. e; MONGE LÓPEZ, C. (eds.) (2021): Inclusión y convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas. Madrid: Síntesis.
- ✍ UNESCO (2021): Llegando a todos los estudiantes: Una caja de recursos de la UNESCO-OIE para apoyar la inclusión y la equidad en la educación. Ginebra: Oficina internacional de educación UNESCO.
- ✍ URUÑUELA, P. M. (2016): Trabajar la convivencia en los centros educativos. Una mirada al bosque de la convivencia. Madrid: Narcea.
- ✍ VAELO ORTS, J. (2011): Cómo dar clase a los que no quieren. Barcelona: Graó.
- ✍ VAELO, J. y; VAELO, O. (2012). Claves para gestionar conflictos escolares. Un sistema de diques. Barcelona: Horsori.
- ✍ ZAITEGUI DE MIGUEL, N. (2018): Proyectos compartidos por la comunidad educativa. Participación educativa, (8), 71-77.



Anexos

Anexo I PEA



MANUAL DE INSTRUCCIÓNS (primeira parte PEA)

Cando aparece a CONDUCTA OU CONFLITO

1º. No momento da conduta:

Cando se produce o momento de conflito, o profesorado espera, observa , e decide o nivel de risco e tamén se precisa establecer medidas de seguridade (saír todos/as, apartar obxectos...).

Despois sorprende (para rebaixar tensión) e limita (para coidar necesidades de todos/as e a seguridade) con "declaración afectiva"* (Belinda Hopkins 2009,) sen "desdicir a autoridade" (ollo coas dobres mensaxes, ameazas e chantaxes...) e **acompaña a calma**.

Con todas estas accións, o profesorado presente non entra na escalada de violencia e limita para axudar a calmar, nun proceso de correulación emocional ([Páx 7 G.Benestar](#))

* Declaración afectiva: mensaxe en primeira persoa (o que observo desde o meu punto de vista, os pensamentos e sentimentos que xeran o que vexo, como me afecta, o que preciso para me sentir mellor, o que lle pido).

Anexo I PEA

2º. Propor o momento de escoita e diálogo,

Despois de que a situación se calme, na seguinte fase terían lugar as “conversas restaurativas” (da situación en xeral, e xa poden formar parte da exploración para a abordaxe) ([Guía para o desenvolvemento do Plan de Benestar Emocional](#)) ou o emprego de “RRR⁵ para reparar erros e a RRR-U para resolver” (de disciplina positiva).

“RRR (disciplina positiva)” :

-  Recoñecer: asumindo o erro desde a responsabilidade e non desde a culpa.
-  Reconciliarse: pedindo desculpas (VDR: velo-dicilo-resolvelo).
-  Resolver pensando xuntos a solución, tendo en conta que a consecuencia ou a sanción ten que estar relacionada coa conduta e establecerse de xeito respectuoso, e ser razoable e útil para aprender.

“Diálogo restaurativo”

Fases	Preguntas
Compromiso	Imos falar do que pasou.
Reflexión	Que pasou? Que buscabas?
Impacto	A quen afectou? De que xeito?
Comprensión	Que foi o peor para ti?
Recoñecemento	Que che sae facer?
Acordos	Que necesitas? Que podes facer? Cando e como? Precisas axuda?
Pechamento	Como o farías de xeito diferente? Que levas de todo isto? Que aprendiches? Agradecemento.
Seguimento	Como van as cousas pactadas?

Se aparece o “non sei” ou a non colaboración, danse opcións; noutro momento e/ou con outro/a profesor/a

⁵Recoñecer, Reconciliarse e Resolver (de aquí en diante RRR)

Anexo II Provención

I A PROVENCIÓN

Falar unicamente da prevención do conflito pode levar a un enfoque polo que este se concibe como algo negativo, debendo evitar que se produza e percibindo como un fracaso as medidas preventivas levadas a cabo cando este aparece.

É por iso que se inclúe aquí o termo PROVENCIÓN (nomeado por J. Barton e recollido por Paco Cascón). Dun xeito xeral, a principal característica da provención é que, de xeito diferente á prevención, non se centra en evitar o conflito custe o que custe, senón en adquirir recursos para saber como afrontalo cando apareza. A provención trata de empregar o conflito como unha ferramenta de aprendizaxe, establecendo os seguintes procesos:

-  Unha explicación adecuada do conflito, que inclúa a interpretación correcta de todos os problemas estruturais que permitan identificar os cambios que se deben realizar para eliminar as causas.
-  A promoción dunhas condicións que axuden a establecer un clima de centro e aula, que favorezan a aparición de relacións cooperativas, facilitando o sentido de pertenza, a identidade e a inclusión plena.

Esta crenza de considerar o conflito como un elemento positivo e mesmo dinamizador dos procesos de socialización adoita chocar coa visión xeneralizada do ámbito escolar, unha visión do conflito negativa e non desexable, que debe ser obxecto non só de corrección senón incluso de sanción.

Así o recolle Pedro Uruñuela (2016): “É certo que os conflitos poden ser experiencias desagradables que consomen moita enerxía persoal e grupal. Apenas fomos preparados para a súa adecuada xestión e moitas veces os conflitos son interpelacións que nos esixen cambios na forma de actuar, algo ao que somos remisos. Pero este xeito de definilos implica confundirmos o que son os conflitos cunha forma de tratamento destes a través da violencia; esquece que hai formas pacíficas e positivas de xestionalos, e tomar a parte polo todo é insuficiente.” (p. 43).

Por outra banda, García e López (2011) sinalan que os conflitos poden chegar a ser positivos ou negativos dependendo da súa xestión: “Se ante o conflito non se actúa adecuadamente, pode chegar a transformarse en violencia; pola contra, se o xestionamos de xeito pacífico e democrático, pode chegar a se converter nun recurso de aprendizaxe” (p. 549).

Anexo III Convivencia positiva

| Convivencia positiva

Con frecuencia, cando se emprega o termo CONVIVENCIA nos centros educativos faise referencia aos problemas relacionados con ela: unhas veces referíndose á disciplina, entendida no sentido máis tradicional, e outras veces ás condutas disruptivas ou violentas.

No mellor dos casos fálase de convivencia como o conxunto de medidas necesarias para evitar o maltrato entre iguais e as condutas inadecuadas, para incrementar o rendemento académico... En resumo, a idea que se manexa habitualmente é a de que a convivencia non é un fin en si mesma, senón un medio para case todo. No entanto, é todo o contrario:

A convivencia harmónica entre as persoas é unha das finalidades da educación e, como tal, na medida en que se incrementa este tipo de convivencia, vanse solucionando ou minimizando outros problemas existentes nos centros educativos.

A convivencia positiva pódese definir como un proceso continuo que procura o fomento da colaboración, a comunicación eficaz e a resolución pacífica de conflitos entre a comunidade educativa, nun ambiente seguro e respectuoso no que todas as persoas poidan desenvolver o seu potencial e aprender de xeito efectivo.

Para conseguir esta convivencia cómpre promover a equidade e a inclusión, garantindo que todas as persoas teñan acceso á mesmas oportunidades, sentíndose sempre respectadas e valoradas, independentemente das características e das circunstancias persoais.

Tamén é necesaria a promoción da prevención e do manexo eficaz da violencia, do acoso e da discriminación no ámbito educativo, a través da formación en habilidades sociais e unha xestión de conflitos rápida, efectiva e contextualizada.

Este proceso resulta esencial para garantir que o alumnado teña acceso a un ambiente inclusivo, seguro e respectuoso, onde se desenvolva o continuo de ensino e aprendizaxe. A acción titorial centrada na convivencia é fundamental para impulsar accións educativas inclusivas necesarias para asegurar o éxito académico e persoal do alumnado. Isto require un enfoque holístico ou, como denominan Torrego e Monge, sistémico-ecolóxico, que aborde tanto os aspectos individuais como os institucionais, que involucre a todos os membros da comunidade educativa e no que “todo inflúe en todo como nun ecosistema natural” (Torrego e Monge, *Inclusión y Convivencia en los centros educativos. Experiencias y propuestas*. 2021).

Anexo IV Conflicto como oportunidade

Juan Carlos Torrego (2003) define o conflito como a situación en que dúas ou máis persoas entran en oposición ou desacordo porque as súas posicións, os seus intereses, as súas necesidades, os seus desexos ou os seus valores son incompatibles ou percibidos como incompatibles, onde xogan un papel importante os sentimentos e as emocións, e onde a relación entre as partes en conflito pode saír robustecida ou deteriorada, en función de como sexa o proceso de resolución.

Os conflitos son consubstanciais á conduta humana, igual que calquera outro tipo de dificultade; son inevitables na vida e están presentes en calquera contorna de convivencia. O realmente importante é a actitude fronte a eles, e as habilidades e as ferramentas para os resolver.

Ningún centro educativo debería “medir” o seu clima de convivencia por un número de conflitos maior ou menor, senón por como se enfronta a eles. Débese facer unha análise de que actitude tomar ante o conflito e como se está a xestionar nas aulas. Seguindo o modelo adaptado de Thomas e Kilmann, aparecen diferentes situacións:

Competición (EU GAÑO, TI PERDES).

Esta actitude prodúcese cando as partes se centran en conseguir os seus obxectivos, sen ter en conta as necesidades nin os intereses das demais persoas. Este tipo de xestión adoita desencadear condutas agresivas.

Acomodación (EU PERDO, TI GAÑAS)

Prodúcese cando se rexeitan os intereses dunha parte para evitar unha posible confrontación. Contra o pensamento xeral, é un modelo máis estendido que a competición. Adoita confundirse co respecto ou a boa educación, adoptando unha actitude pasiva que pode desencadear conflitos aínda maiores.

Evación (EU PERDO, TI PERDES)

Prodúcese cando, aínda recoñecendo a existencia do conflito, se opta por non afrontalo.

Colaboración/negociación (EU GAÑO, TI GAÑAS)

Prodúcese cando conseguir os propios obxectivos é importante, pero manter unha boa relación tamén. Identifícanse os intereses das dúas partes e chégase a un consenso.

Anexo V Participación

Participación

Seguindo a Torrego (2021), a participación no ámbito escolar pódese entender como unha acción social que consiste en intervir activamente nas decisións e nas accións relacionadas coa planificación, a actuación e a avaliación da actividade que se desenvolve no centro e na aula, coa finalidade de desenvolver un proxecto cultural común.

Ao falarmos de participación, no contexto da educación formal, son varios os elementos que debemos ter en consideración. Un deles ten que ver cos diferentes axentes ou protagonistas da participación, como son o alumnado, o profesorado ou as familias. Outro refírese á amplitude de niveis de participación, que van desde a simple recepción de información ata a implicación na toma de decisións fundamentais relacionadas coa xestión das organizacións escolares. Tamén podemos considerar a crise en que se atopan os órganos formais de participación ou os innumerables factores que a determinan. En calquera caso, o que queda amplamente demostrado é a importancia da participación escolar para a mellora do clima de convivencia e das aprendizaxes.

O proxecto INCLUD-ED evidencia os beneficios da participación da comunidade na educación. En xeral, débese fomentar a participación da familia e da comunidade nas actividades escolares, debido a que mellora a inclusión social e educativa, o que contribúe a que a escola adquira máis sentido para o alumnado.

A participación das familias e da comunidade na escola incide sobre o desenvolvemento do alumnado, contribuíndo a mellorar a coordinación entre a escola e o fogar, e multiplicando ao mesmo tempo os recursos dos que dispón o centro. Este factor resulta especialmente beneficioso para o desenvolvemento académico do alumnado con necesidades específicas de apoio educativo. Así mesmo, a implicación da familia e da comunidade contribúe a transformar as relacións dentro do propio centro escolar, axuda a superar as desigualdades a través da obtención de mellores resultados académicos e a establecer relacións de igualdade entre nenos e nenas.

Neste sentido, o proxecto INCLUD-ED diferencia entre cinco modelos de participación familiar e da comunidade nos centros escolares con diversos graos de influencia no rendemento académico do alumnado. Así mesmo, a participación directa tanto da familia como doutros membros da comunidade nas actividades do centro constitúe un recurso particularmente valioso para garantir que todos os nenos e as nenas teñan éxito na escola.

Anexo VI Inclusión

| Inclusión

Existe actualmente unha necesidade de cambios coa implicación de todos os ámbitos e niveis do sistema educativo, desde as administracións competentes ata as comunidades educativas dos centros docentes.

Tamén está presente a dificultade de levar á práctica a escola inclusiva que responda de xeito eficaz ás necesidades de todo o alumnado, á marxe das súas condicións sociais e das características persoais, incluíndo todas as persoas que presenten algún tipo de problema de conduta.

Avanzouse moito na teoría e na práctica das escolas comprensivas, pero é necesario continuar facendo avances derivados do necesario compromiso social coa filosofía da diversidade e a asimilación, por parte dos centros e da comunidade educativa, da inclusión como un reto crible e propio que provoque o cambio nas prácticas educativas establecidas.

En relación cos Obxectivos de Desenvolvemento Sostible da Axenda 2030, é fundamental asegurar o acceso igualitario a todos os niveis do ensino e á formación profesional para as persoas vulnerables.

O marco do deseño universal de aprendizaxe como contexto para lograr a escola inclusiva supón anticiparse ás situacións que poidan acontecer, tendo en conta, desde o primeiro momento, as persoas usuarias e os escenarios posibles. En concreto, esta guía pretende anticipar e preparar a resposta que ten que ver co alumnado que amosa algún problema de conduta.

Canto aos valores propios que promove a proposta inclusiva, que están incluídos na formulación desta guía, destacan a consecución da equidade e a igualdade, a idea de xustiza, a promoción da participación, o sentido de pertenza e o respecto pola diversidade.

E do mesmo xeito, as estratexias ou os instrumentos para acadar a inclusión educativa tamén formarán parte das propostas para a abordaxe de problemas de conduta. Entre estas estratexias e instrumentos están: a aprendizaxe cooperativa, a mediación escolar, a aprendizaxe-servizo, a tutoría entre iguais, a participación activa de todos os membros da comunidade educativa, a necesidade de formación do profesorado, os patios inclusivos e o apoio condutual positivo.

Anexo VII Delimitación conceptual

| Delimitación conceptual

A literatura especializada define a conduta na súa globalidade referíndose a accións que implican os ámbitos da motricidade, o pensamento, as emocións e o corpo:

“ Unha resposta do suxeito, unha posición do suxeito, un hábito, a súa maneira de estar no mundo, o que contribúe a conformar a súa propia identidade, un xeito de relación e de convivencia cos demais ”

(Josep Amorós Contra, Buffone, 2018).

Así, a conduta pode aparecer como resposta a diferentes experiencias, conflitos e situacións, que percibe, interpreta ou sente a persoa de xeito interno e externo. Segundo Lillas e Turnbull (2018) é unha resposta observable das experiencias internas e externas. Trátase, xa que logo, dunha comunicación da persoa fronte ás sensacións, os procesos corporais internos, as percepcións, os pensamentos e as intencións.

Desde esta guía propónse a necesidade de construír nos centros educativos un xeito común e novo de ollar a conduta e asumir que esta comunicación, a da conduta humana, é complexa, multicausal e imposible de controlar ao 100 %.

Así poderase comprender que os problemas de conduta son unha mensaxe, un indicador que apuntaría a “algo” do/da alumno/a que posiblemente se viva con malestar ou sufrimento. Mirar e comprender que a conduta comunica algo sobre o suxeito posibilita entender varias cuestións: as diferenzas individuais, a posible función adaptativa da conduta, que non necesariamente é intencionada, que algunha capacidade pode estar en proceso de construción, o contexto relacional e sociofamiliar, os hábitos...

No ámbito educativo é importante delimitar o contexto de actuación e abordar as condutas integradas nun relato ou nunha narrativa marcada polo contexto persoal, educativo e sociofamiliar do/da alumno/a, favorecendo así un acompañamento e unha abordaxe educativa que lle facilite non identificarse cunha etiqueta.

Valorar os posibles factores que poidan intervir no desencadenamento de determinadas actuacións convértese en prioritario para poder afrontalas e recuperar o equilibrio na convivencia

Anexo VII Delimitación conceptual

Na Lei 4/2011, do 30 de xuño, de convivencia e participación da comunidade educativa, e no Decreto 8/2015, do 8 de xaneiro, que a desenvolve, a conduta aparece relacionada co cumprimento ou o incumprimento das normas de convivencia, e clasifícase en: condutas gravemente prexudiciais para a convivencia e condutas leves contrarias á convivencia (artigo 33. Clases de condutas contrarias á convivencia).

Esta categorización facilita o desenvolvemento do procedemento corrector e non exclúe a adopción de medidas desde unha perspectiva inclusiva. A propia normativa establece que o manexo correctivo (e, se procede, sancionador) deberá ter un seguimento.

Para os efectos dunha actitude de provención pode resultar chave unha consideración social e educativa que non só reaccione ante condutas e situacións obxecto de corrección normativa, senón que teña en conta o repertorio condutual do alumnado ao longo de todo o proceso educativo e o contexto no que o dito repertorio se dá.

A analoxía do iceberg pode orientar, no ámbito educativo, a ollada da conduta como comunicación de algo máis. Así, a parte visible do iceberg, que é o que tradicionalmente se sanciona, son as condutas observables (leves ou graves) contrarias ás normas de convivencia e da aprendizaxe. A parte invisible do iceberg é a parte estrutural, cultural e persoal, que podería explicar algo máis desa conduta e dar pistas para realizar unha abordaxe integral e diferente.

Abordar os problemas de conduta de xeito integral e educativo tendo en conta a conduta visible (leve ou grave), en relación á convivencia e/ou á aprendizaxe, supón explorar tamén a parte non visible do iceberg.

É importante lembrar que hai condutas que, sen ter un carácter explosivo, poden supoñer un motivo de preocupación e precisarán unha abordaxe integral, educativa e inclusiva como condutas non disruptivas que tamén afectan ao desenvolvemento das relacións nos centros.

O propósito é acompañar o alumnado de xeito educativo, proactivo e non reactivo, desde un modelo ecolóxico-sistémico, procurando a súa inclusión e a súa participación.

Anexo VIII Medidas correctoras

Persoa que aplica as medidas	Medidas correctoras das condutas leves	Medidas correctoras das condutas gravemente prexudiciais	Persoa que aplica as medidas
Profesor/a** Xefatura de Estudos Director/a	a) Amonestación privada ou por escrito.		
	b) Comparecencia inmediata ante a persoa que ocupe a xefatura de estudos ou a persoa que exerza funcións equivalentes nos centros concertados.		
	c) Realización de traballos específicos en horario lectivo.		
Titor/a** Xefatura de Estudos Director/a	d) Realización en horario non lectivo de tarefas que contribúan á mellora e ao desenvolvemento das actividades do centro.	a) Realización dentro ou fóra do horario lectivo, de tarefas que contribúan á mellora e ao desenvolvemento das actividades do centro. b) Suspensión do dereito a participar nas actividades extraescolares ou complementarias do centro por un período de entre dúas semanas e un mes.	Director/a
Xefatura de Estudos Director/a	e) Suspensión do dereito a participar nas actividades extraescolares ou complementarias do centro por un período de ata dúas semanas.		
	f) Cambio de grupo por un período de ata unha semana	c) Cambio de grupo	
Director/a	g) Suspensión do dereito de asistencia a determinadas clases por un período de ata tres días lectivos.	d) Suspensión do dereito de asistencia a determinadas clases por un período de entre catro días lectivos e dúas semanas.	
	h) Suspensión temporal do dereito de asistencia ao centro por un período de ata tres días lectivos.	d) Suspensión temporal do dereito de asistencia ao centro por un período de entre catro días lectivos e un mes.	
		f) Cambio de centro	

** Durante o tempo que dure a suspensión, o alumnado deberá realizar as tarefas ou os traballos que se determinen para evitar a interrupción no proceso formativo.
**Informa a xefatura de estudos

Anexo IX Diagrama de espina

Abordaxe dos problemas de conduta desde unha perspectiva multicausal
Diagrama de identificación de necesidades



Abordaxe dos problemas de conduta desde unha perspectiva multicausal
Diagrama de abordaxe



Anexo X Documentos de centro

PLAN CONVIVENCIA Lei 4/2011	PXAD ⁶ Decreto 229/2011	NOFC ⁷ Decreto 8/2015 + ROC ⁸
a) A análise da situación partindo dun diagnóstico previo da convivencia do centro.	1. Xustificación baseada no contexto.	
	2. Identificación e valoración das necesidades.	
b) Os obxectivos específicos do plan de convivencia derivados da análise previa.	3. Determinación dos obxectivos.	
c) Descrición das actuacións, das medidas ou dos programas que se van desenvolver para favorecer a convivencia, incluíndo medidas preventivas e de sensibilización e actuacións organizativas, curriculares e de coordinación, entre outras.	4. Descrición das actuacións, medidas e/ou programas para a atención á diversidade.	
	5. Determinación dos criterios para a organización e distribución dos recursos e a aplicacións das medidas propostas.	e) Organización dos espazos e das instalacións do centro. Normas para o correcto uso
		f) Funcionamento dos servizos educativos do centro
		- Procedementos de xustificacións das faltas de asistencia a clase do alumnado
		(*)Deseño procedemental nas sesións de avaliación.
d) O protocolo para a prevención, detección e tratamento das situacións de acoso escolar, de conformidade co establecido no artigo 30.2 da Lei 4/2011 do 30 de xuño.		
e) Concreción, en cada unha das actuacións, das medidas ou dos programas, das persoas ou dos órganos responsables, das persoas destinatarias e dos procedementos que se van seguir para o seu desenvolvemento e a súa execución.	6. Concreción das actuacións dos/das profesionais en relación coas medidas deseñadas para o centro.	d) Organización e repartición de responsabilidades non definidas na normativa vixente.

(*) Os regulamentos orgánicos de centro inclúen este aspecto na NOFC

| ⁶Plan Xeral de Atención á Diversidade (de aquí en diante PXAD) | ⁷Normas de organización, funcionamento e convivencia (de aquí en diante NOFC) | ⁸Regulamento Orgánico de Centro (de aquí en diante ROC)

Anexo X Documentos de centro		
PLAN CONVIVENCIA Lei 4/2011	PXAD Decreto 229/2011	NOFC Decreto 8/2015 + ROC
f) Normas de convivencia do centro, coa concreción dos dereitos e deberes dos membros da comunidade educativa, así como un protocolo que contribúa á detección ou ao incumplimento destas.		b) Normas de convivencia que favorezcan as relacións entre os membros da comunidade educativa.
g) Establecemento das condutas contrarias á convivencia e das correccións que correspondan ao seu incumprimento que, de ser o caso se aplicarán de conformidade co establecido neste decreto en desenvolvemento da Lei 4/2011 e demais normativa que sexa de aplicación.		
h) As normas específicas para o funcionamento da comisión de convivencia do centro, a súa composición, a periodicidade das reunións e o plan de actuación e, de ser o caso, da aula de convivencia inclusiva ou da escola de nais e pais.		
i) Mecanismos de coordinación e colaboración interna no centro, coas familias e con outros centros educativos ou organismos do contorno.	7. Mecanismos de coordinación e colaboración internos, así como con outras etapas educativas e cos centros adscritos ou de adscrición.	a) A organización práctica da participación de todos os membros.
	6. Canles de colaboración con nais, pais ou titores e titoras legais do alumnado e cos diferentes servizos externos ao centro.	c) Canles de coordinación entre os órganos de goberno e coordinadores de ciclo titores, equipo de normalización lingüística e xefe/a de equipo de actividades complementarias e extraescolares.
j) Estratexias para realizar a difusión do plan de convivencia.		g) Condicións nas que poderá estar representado con voz, pero sen voto, o alumnado no consello escolar do centro.
m) Procesos de seguimento, avaliación e mellora do plan de convivencia.		
	9. Protocolos para a solicitude e/ou autorización de medidas extraordinarias.	

Anexo XI Estratexias para a persoa instrutora

En relación coa persoa instrutora do procedemento corrector

Un dos piares do procedemento educativo é o establecemento e/ou fortalecemento do vínculo co alumnado no desenvolvemento da entrevista coa persoa instrutora no procedemento común.

Resulta de especial importancia que a persoa instrutora empregue unhas estratexias que contribúan a transmitir que o propósito da súa actuación é recoller e contrastar a información sobre a conduta e non axuizar o alumnado, é dicir, axuízase a conduta non á persoa. Para isto deberase:

- 👉 Buscar un tempo e un espazo adecuados que faciliten a comunicación nun ambiente distendido.
- 👉 Adecuar as preguntas ás características da situación e do alumnado entrevistado.
- 👉 Preparar con anterioridade as preguntas que se lle van realizar ao alumnado partindo da información coñecida sobre os feitos.
- 👉 Deixar claro que o propósito da entrevista é obter información para contrastar a veracidade dos feitos e que se van escoitar todas as partes, sen que a persoa entrevistada se sinta cuestionada.
- 👉 Manter unha actitude tranquila, de escoita activa ( [Páx 22 G.Benestar](#)), **non sermonar**, non cuestionar as súas respostas, non adiantar información.

- 👉 Iniciar a entrevista con preguntas abertas e indirectas, preguntando polos feitos partindo de preguntas xenéricas e menos comprometidas, para logo pasar a preguntas máis específicas.
- 👉 Facilitar tempo ás persoas entrevistadas para pensaren as respostas e contestaren ás preguntas
- 👉 Incluír unha derradeira pregunta aberta como “Queres engadir algo máis?” que lle permita ao alumnado expresar e/ou achegar a súa opinión e información, non recollidas nas preguntas realizadas.
- 👉 Comunicarlle as medidas que se poderán adoptar.
- 👉 Deixar aberta a posibilidade de que o/a alumno/a amose arrepentimento.
- 👉 Informar de que existe a posibilidade de substituír a medida correctora por un compromiso educativo, de darse as condicións necesarias (artigo 55 do Decreto 8/2015).
- 👉 Rematar a entrevista solicitándolle ao/á alumno/a que explique coas súas palabras a información facilitada e as posibles dúbidas.

