

# **EL ACOSO ESCOLAR DESDE UN ENFOQUE RESTAURATIVO**

UNA INTERVENCIÓN BREVE Y ESTRATÉGICA  
PARA MODIFICAR LA ARQUITECTURA  
SOCIAL DEL GRUPO CLASE A PARTIR DEL  
CUESTIONARIO CESC

**Jordi Collell / Carme Escudé**



© *del texto*: Jordi Collell / Carme Escudé.

julio de 2022



Esta obra está sujeta a una licencia de Reconocimiento de Creative Commons. Se permite la reproducción, la distribución, la comunicación pública y la transformación para generar una obra derivada, sin restricción siempre que se cite su autoría, no se utilice con finalidades comerciales y -en el caso de generar una obra derivada-, difundirla bajo la misma licencia. La licencia completa se puede consultar en: <https://creativecommons.org/licenses/by-nc-sa/4.0/deed.es>

# 1 El porqué de esta publicación

---

Las prácticas restaurativas se van incorporando progresivamente en los centros educativos para gestionar la convivencia. Este enfoque está basado en la responsabilidad, contrariamente al modelo punitivo, basado en la culpa. El modelo restaurativo propone metodologías activas y participativas para favorecer el desarrollo de la competencia social y emocional, la cohesión de grupo, la creación de espacios de participación, etc. con la idea que la mejora de la convivencia incide positivamente en el desarrollo del alumnado y en los aprendizajes.

Representa una muy buena herramienta para afrontar y resolver conflictos, especialmente cuando sus prácticas forman parte de la cultura de centro y están incluidas en la dinámica general.

Si esta perspectiva es importante en la gestión de la convivencia, resulta fundamental tener esa mirada restaurativa ante un fenómeno complejo y poliédrico como el acoso escolar, en el que hay que contemplar tanto aspectos individuales como las características del grupo y del entorno donde se produce, etc.

Para afrontar el acoso, las escuelas deberían implementar un plan antiacoso, como el Kiva de Finlandia, el Zero de Noruega o el de Olweus de Suecia, por poner algunos de los ejemplos más notorios. Son planes de larga duración que incluyen acciones globales de escuela para todos los alumnos y acciones específicas para alumnos concretos, abarcan diversos cursos y niveles escolares de manera sistemática, e implican a toda la comunidad educativa, con formación al profesorado y a los padres, y una serie de medidas a realizar en el centro. Incluyen también materiales para las familias para trabajar en casa con sus hijos.

En nuestro país el sistema escolar está en un momento de cambio importante. Muchos centros ya trabajan para mejorar la convivencia porque entienden que un buen clima escolar favorece el bienestar, la mejora en los aprendizajes y el crecimiento personal de los alumnos y del profesorado. Pero las escuelas afrontan muchos retos y a menudo están involucradas en proyectos muy diferentes y es posible que no estén en disposición de emprender un programa de estas características de manera inmediata.

Así, sin perder de vista que se debe conseguir la implicación de toda la comunidad educativa para mejorar la convivencia de centro y el clima escolar, se hace necesario disponer de herramientas y estrategias para hacer frente a los problemas de convivencia que surgen en el día a día.

En esta publicación hacemos una propuesta de intervención breve y estratégica para afrontar situaciones de acoso, que puede utilizarse tanto en Primaria como en Secundaria. La idea es que se integre en el marco de las actuaciones que la escuela ya esté llevando a cabo dentro del plan de convivencia (programas o actividades de tutoría que contemplen la educación emocional, la cohesión grupal, la competencia social, la resolución de conflictos...). Conviene sistematizar y unificar todas las actuaciones que van en esta línea de trabajo, para mejorar la convivencia y el bienestar, en un marco más amplio que le dé sentido y coherencia, como puede ser el Plan de Convivencia de Centro.

---

*Para afrontar el acoso escolar es necesaria la implicación de toda la comunidad educativa. En este documento encontraréis una propuesta de intervención breve y estratégica en la línea del enfoque restaurativo, que se puede incluir en el Plan de Convivencia..*

---

## 2 Qué debemos saber sobre el acoso escolar

---

### 2.1 ¿Qué es el acoso escolar?

El sueco Dan Olweus es uno de los primeros en estudiar este fenómeno en el entorno escolar hacia los años 70. Define el acoso escolar (bullying) como una conducta de persecución física y/o psicológica que realiza un alumno contra otro, al que elige como víctima de repetidos ataques. Esta acción, negativa e intencionada, sitúa a la víctima en una posición de la que difícilmente puede salir por sus propios medios. La continuidad de estas relaciones provoca en las víctimas efectos claramente negativos: descenso de la autoestima, estados de ansiedad e incluso cuadros depresivos, lo que dificulta su integración en el medio escolar y el desarrollo normal de los aprendizajes. (Olweus 1983).

De esta definición se desprenden tres elementos que caracterizan las situaciones de maltrato entre iguales.

- **Estabilidad en el tiempo:** la repetición de las acciones que pueden durar meses o incluso años.
- **Intencionalidad de las agresiones:** hay voluntad de hacer daño al otro (y también cierta conciencia).
- **Indefensión de la víctima**<sup>1</sup>: a lo largo del proceso la víctima se encuentra atrapada en una situación en la que, haga lo que haga, no puede escapar sin ayuda.

---

<sup>1</sup> En este documento hablamos de **agresor** y de **víctima** sólo a efectos expositivos. En la intervención en la escuela, en un caso real, no utilizaremos estas palabras para no etiquetar ni estigmatizar al alumnado..

Entre las muchas definiciones que podemos encontrar sobre el acoso escolar, destacan las que hacen referencia al hecho de constituir una forma de abuso de poder y las que remarcan su carácter grupal. Smith y Sharp (1994) definen el *bullying* como un abuso sistemático de poder. Pikas (1975 y 2002), describe estas conductas como la violencia en un contexto de grupo. Otros autores, como Bjorkvist, Erkmán y Lagerspetz hacen incidencia en el rol social por naturaleza que tienen las conductas de acoso.

Así pues, hay que añadir un cuarto elemento, que debemos tener en cuenta a la hora de planificar una intervención positiva:

- **Es un fenómeno de grupo** donde los alumnos se refuerzan entre sí a través de sus interacciones. El acoso no puede reducirse a una dialéctica agresor-víctima, ni aislarlo del contexto donde se produce.

Cuando hablamos de acoso escolar no estamos hablando de agresiones organizadas o espontáneas, en las que se busca recíprocamente el mal mutuo, ni de los actos de vandalismo o de otros comportamientos problemáticos que se pueden manifestar en el entorno escolar.

El acoso es un tipo de violencia que se construye lentamente, de una manera casi imperceptible, en el día a día de las relaciones interpersonales. Puede empezar por pequeños gestos o comentarios que se hacen para desvalorizar a la persona, miradas despectivas... (microviolencias) que se van repitiendo a lo largo del tiempo, tomando nuevas formas, cada vez más intensas y a menudo, que van convirtiendo a la persona objetivo en víctima, mediante un verdadero proceso de victimización que puede durar meses o años.

El maltrato entre iguales no es un conflicto, donde hay dos partes enfrentadas en una confrontación para alcanzar un objetivo; es una forma de abuso de poder y comparte características con otras for-

---

*El acoso escolar es un fenómeno que se alimenta y crece con el apoyo del grupo. Tiene tres elementos característicos: repetición de las acciones, intencionalidad de la conducta e indefensión de la víctima.*

---

mas de violencia que también cursan con **abuso de poder**, tanto las que se dan entre personas (violencia machista, violencia laboral...), como entre colectivos (países o pueblos que invaden y someten a otros, genocidios...).

## 2.2 Conductas

Estos comportamientos, que no son nuevos, se dan en todos los contextos socioculturales. La tabla siguiente recoge una clasificación.

**Taula 1:** Clasificación de las formas de maltrato.

Maltrato	Directo	Indirecto
Físico	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Dar empujones</li> <li>- Pegar</li> <li>- Amenazar con armas...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Robar objetos de uno</li> <li>- Romper o esconder objetos de uno</li> </ul>
Verbal	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Insultar</li> <li>- Burlarse</li> <li>- Posar motes...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Hablar mal de uno</li> <li>- Difundir falsos rumores...</li> </ul>
Exclusión social	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Excluir</li> <li>- No dejar participar...</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- Ignorar</li> <li>- Ningunear...</li> </ul>

No incluimos el maltrato psicológico (humillar, vejar, menospreciar, avergonzar...) ya que está presente en todas las formas de maltrato por la repetición de las acciones.

Se rodean en línea continua las formas de victimización **Abierta**, cuando la víctima identifica al agresor, y en línea de puntos las de victimización **Relacional** cuando se agrede a través de las relaciones, y la víctima a menudo no identifica claramente al agresor, lo que la desestabiliza y la hace más vulnerable. Las formas directas son más típicas de chicos y las indirectas, especialmente la relacional, son más típicas de chicas.

Cuando estas acciones **se materializan a través de las nuevas tecnologías hablaríamos de ciberacoso**. Es decir, acoso a través de la red. Nuevas formas de comunicación dan lugar a nuevas formas de violencia. Las conductas que lo constituyen son acciones como registrar fotografías o vídeos comprometidos que luego se

cuelgan en la red, bloquear la participación de la víctima en comunidades sociales, hacer comentarios denigrantes, suplantar su identidad, publicar intimidades o amenazar con hacerlo, etc. son las más habituales para excluir, intimidar, extorsionar, burlarse o desprestigiar a la víctima a través de la red.

Cuando se pregunta a los agresores sobre la motivación de sus agresiones, un porcentaje importante las intenta justificar como la respuesta a una provocación previa de la víctima y suelen esgrimir argumentos que pretenden legitimar sus acciones; así, cuando estos argumentos giran en torno a la etnia o la procedencia de la víctima hablaremos de **acoso racista**, cuando ocurren por motivo de la orientación sexual, real o imaginada, hablaremos de **acoso homóforo** y cuando el agresor se fija en las partes sexualizadas de la víctima hablaremos de **acoso sexual**.

Sean cuales sean los argumentos que las sustentan, estas conductas son del todo inadmisibles.

---

*El acoso escolar puede manifestarse bajo diferentes formas: maltrato físico, verbal y exclusión social. Cuando se utilizan medios tecnológicos hablamos de ciberacoso..*

---

## **2.3 Protagonistas**

Aunque se trata de un fenómeno de grupo, en las situaciones de acoso entre iguales encontramos tres tipos de protagonistas: el agresor, la víctima y los compañeros que presencian las agresiones.

**El agresor:** puede actuar solo, pero generalmente busca y obtiene el apoyo de un grupo.

**La víctima:** a menudo se encuentra aislada. A medida que avanza el proceso de victimización va perdiendo los apoyos que podía tener inicialmente.

**El grupo de iguales:** a veces observan sin intervenir pero a menudo, por los mecanismos que operan en la dinámica del grupo, se

añaden a las agresiones. El grupo tiene el poder de minimizar o amplificar las agresiones y es importante identificar la naturaleza de las relaciones que se dan entre el alumnado para planificar la intervención (arquitectura social).

Más información sobre estas dinámicas en el punto 2.5 *Mecanismos de grupo*.

## **2.4 Características de los protagonistas**

Antes de desarrollar este punto hay que hacer la distinción entre los diferentes tipos de agresividad ya que, en cada uno de ellos hay aspectos cognitivos, emocionales y conductuales diferenciados.

- La agresividad **reactiva**, que se produce como reacción a una amenaza percibida, suele estar relacionada con altos niveles de impulsividad, hostilidad y déficits en el procesamiento de la información social. Este tipo de agresión es descrito como de “**sangre caliente**”, caracterizado por sentimientos de ira acompañados por gestos y expresiones faciales que indican una alta activación emocional y una escasa capacidad de autorregulación ante determinados estímulos.
- La agresividad **proactiva** se explica en el modelo del aprendizaje social de Bandura, y responde más a una estrategia para obtener un objetivo o un beneficio. Es descrita como de “**sangre fría**”, **instrumental y organizada**.

Estos dos tipos de agresividad se pueden dar de manera conjunta en una misma persona (**agresividad mixta**): son niños y jóvenes que manifiestan comportamientos agresivos reactivos y proactivos, con una mayor presencia de conducta antisocial.

Las tipologías descritas a continuación son útiles para conocer los rasgos dominantes y poder planificar una intervención más adecuada. En la práctica, pocas veces encontramos estos perfiles en estado puro, la mayoría de las veces tanto los agresores como las víctimas también presentan características de otras categorías.

## 2.4.1 El rol del agresor

Se describen dos grandes tipologías:

- a) **Ansioso**, con baja autoestima y niveles altos de ansiedad, vinculado a la agresividad **reactiva**.

Los chicos y chicas de este grupo muestran una combinación de patrones conductuales ansiosos y agresivos, altamente emocionales y reactivos. Suelen presentar déficits en el procesamiento de la información social con tendencia a sobretribuir hostilidad a los demás. Esto les hace más vulnerables a sufrir el rechazo sistemático de sus compañeros y pueden convertirse en *agresores/víctimas* o *víctimas*, según las circunstancias. Los factores contextuales como las dinámicas de grupo o el clima de escuela pueden ayudar a regular su comportamiento y rol social en el grupo clase.

- b) **Dominante**, con tendencia a la personalidad antisocial, relacionado con la agresividad **proactiva**.

Estos niños y jóvenes se perciben como dominantes y aprecian la dominación; no suelen presentar problemas de regulación de sus emociones pero muestran poca empatía e insensibilidad emocional, aspectos que se asocian al desarrollo de la personalidad antisocial. Dentro de este grupo encontramos dos variantes:

- Personas que muestran **abierto** actitudes positivas hacia la violencia, con más representación del género masculino..
- Personas socialmente hábiles, capaces de **manipular** a los demás y utilizarlos para hacer daño a la víctima, manteniendo al mismo tiempo relaciones positivas con los iguales escondiendo sus intenciones agresivas. Hay más representación del género femenino.

A largo plazo los chicos y chicas involucrados de manera estable en el rol de agresor pueden presentar problemas de conducta **externalizada**: conductas disruptivas, trastorno de conducta y trastorno antisocial.

## 2.4.2 El rol de víctima

Las víctimas de acoso entre iguales pueden categorizarse en:

- a) **Víctima clásica o pasiva:** Muestra ansiedad e inseguridad; suelen ser personas sensibles, calladas y prudentes, con baja autoestima y tendencia a culpabilizarse de las dificultades, con pocas habilidades sociales. Cuando se sienten atacadas reaccionan llorando o alejándose, y así refuerzan las actitudes del agresor. Generalmente tienen pocos amigos, y por lo tanto menos protección de los iguales y más posibilidades de ser rechazadas. No obstante, puede ser difícil determinar la relación de causalidad, ya una persona victimizada durante mucho tiempo a menudo también acaba encajando en esta descripción.
- b) **Víctima provocativa:** Presenta un patrón conductual parecido a los agresores reactivos, con niveles altos de ansiedad y falta de autocontrol emocional, problemas de conducta externalizada e hiperactividad, junto con algunos síntomas internalizados y psicósomáticos típicos de la víctima clásica.

En este grupo podemos encontrar alumnado con Trastornos Emocionales y de Conducta, TDAH, Sd. Asperger, TOC, Altas Capacidades, etc. que con su manera particular de relacionarse y una baja competencia social, pueden provocar la irritación de los compañeros.

- c) **Víctima inespecífica:** No presenta un patrón específico, es *víctima porque es "diferente" del grupo* y el grupo tolera mal la diferencia. Estas diferencias pueden ser físicas, culturales, psicológicas, étnicas, de orientación sexual (real o imaginada), etc.; a veces esta diferencia es obvia pero en otras ocasiones es muy sutil y es el mismo grupo el que la genera.

A largo plazo los chicos y chicas involucrados de manera estable en el rol de víctima pueden presentar problemas de conducta **internalizada:** quejas psicósomáticas, ansiedad, depresión...

### 2.4.3 El rol de agresor-víctima

Este grupo está formado por chicos y chicas que han tenido una experiencia relativamente larga de victimización y eso les genera mucha angustia y no encuentran una manera más adecuada de aliviar esta angustia que convertirse en agresores a su vez. Son victimizados por unos y a la vez victimizan a otros que perciben como más débiles. Presentan cierta ambivalencia, por un lado son o se sienten poderosos y por otro tienen características negativas, como una baja cohesión familiar y niveles más bajos de aceptación social que las víctimas y que los agresores.

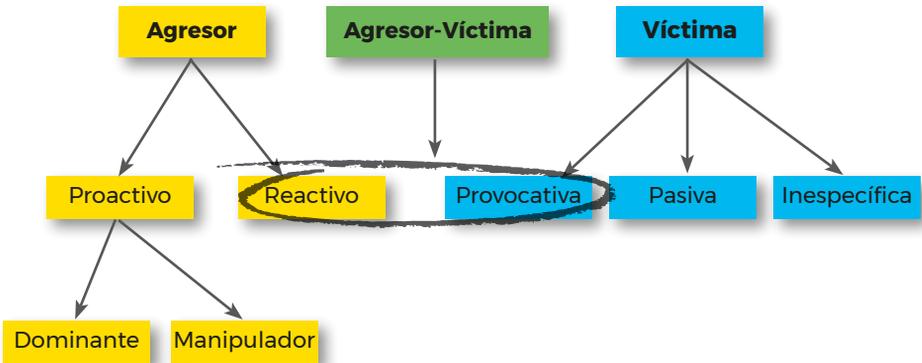
Pueden recibir nombres diversos según los autores: *víctima provocativa* (Olweus 1978), *agresor-víctima* (Whitney y Smith, 1993), *víctima agresiva* (Pellegrini et al., 1999; Schwartz 2000).

Es un grupo especialmente problemático caracterizado por conductas externalizadas propias de los agresores pero que también manifiesta algunos síntomas internalizados (ansiedad, depresión, baja autoestima...) propios de las víctimas clásicas. Su respuesta a los ataques alienta a los agresores y refuerza su papel de víctima.

Están especialmente en riesgo de permanecer involucrados en situaciones de maltrato durante largos períodos de tiempo y son los que presentan mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales en la adolescencia y la edad adulta, más que las víctimas y más que los agresores.

Tener en cuenta estas tipologías es útil de cara a la intervención individual, ya que actuaremos de forma diferente según se trate de chicos y chicas que encajen en una tipología u otra. Las estrategias serán diferentes si nos encontramos ante una víctima clásica o una víctima provocativa, o si el agresor tiende a ser proactivo o reactivo.

Hacemos un resumen de estas tipologías en el siguiente esquema:



Ya hemos comentado anteriormente que no podemos contemplar el fenómeno del acoso como una dialéctica entre agresor y víctima; hay que tener en cuenta el contexto donde se da que es determinante tanto en la generación del problema como en su buena resolución.

De todas formas debemos entender que cualquier clasificación es reduccionista a la hora de representar la realidad humana, que es mucho más compleja.

---

*Todo el mundo, en un momento u otro, puede verse implicado en el rol de víctima o agresor; en esta dinámica el contexto es bastante determinante.*

---

## **2.5 Mecanismos de grupo**

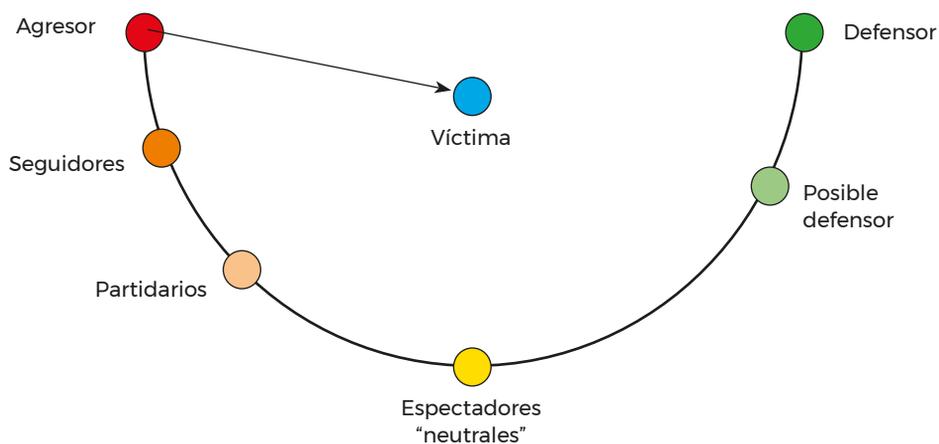
El acoso escolar, a diferencia de otras situaciones de maltrato que cursan con abuso de poder, es un fenómeno que se alimenta y crece en el grupo. En el grupo operan una serie de mecanismos que pueden fomentar la participación de los compañeros en los actos de maltrato iniciados por una o varias personas.

De entre los mecanismos de grupo más relevantes encontramos:

- **Disolución de la responsabilidad individual en el grupo:** La persona pierde en el grupo su capacidad de actuar autónomamente y experimenta una difusión de los sentimientos de responsabilidad y de culpa sobre las consecuencias de aquella acción.
- **Desinhibición de las tendencias agresivas:** La persona que va en grupo, ante un estímulo desencadenante, se atreve a hacer cosas que individualmente no haría.
- **Contagio social:** Explica la diseminación relativamente rápida, involuntaria y no racional de un estado de ánimo, impulso o conducta.
- **Cambios cognitivos graduales en la percepción de la víctima:** A los ojos del grupo agresor y muy a menudo también a los ojos del resto de compañeros de clase, la figura de la víctima se va despersonalizando y acaba teniendo la culpa de todo lo que pasa de negativo en el grupo y “se merece” ser victimizada.

En una situación de acoso escolar todo el mundo juega un rol. La figura 1. **El círculo del acoso**, describe los diferentes roles que pueden adoptar los alumnos de un grupo clase en una situación aguda de acoso.

Figura 1: El círculo del acoso (adaptado de Olweus 2001):



**Agresor:** Comienza el acoso señalando una víctima.

**Seguidores:** No empiezan el acoso pero toman parte activa.

**Partidarios:** No toman parte activa pero lo alientan mostrando un apoyo más o menos abierto.

**Espectadores “neutrales”:** No toman posición. Lo que sucede “no es mi asunto”.

**Posible defensor:** Piensan que hay que ayudar a la víctima, pero no lo hacen por qué tienen miedo o no saben cómo hacerlo.

**Defensor:** No les gusta el acoso y ayudan a la víctima o lo intentan.

A pesar de la estabilidad temporal de determinados roles, éstos pueden variar en el tiempo y según las circunstancias, de manera que una misma persona en diferentes situaciones puede adoptar distintos roles. En un contexto un alumno puede agredir a otro y en otra situación este mismo alumno puede ser víctima o defensor, por ejemplo, de sus amigos. Esto en un espacio de tiempo relativamente corto.

Este esquema es útil para intervenir en la arquitectura social del grupo, planificando la intervención y previniendo las conductas de maltrato a partir de los posibles agentes de cambio. Un objetivo de la intervención sería intentar hacer pasar, de manera gradual, al mayor número posible de alumnos hacia el lado derecho del círculo.

---

*El acoso es un fenómeno de grupo. En el grupo operan unos mecanismos que pueden magnificarlo o minimizarlo. Todos los alumnos del grupo clase tienen un rol.*

---

## **2.6 Consecuencias del acoso escolar**

Las consecuencias del acoso escolar son negativas para todos los implicados, tanto para los alumnos que están en el rol de víctima, como para los que están implicados en las agresiones, como para el entorno donde se producen.

La literatura científica vincula la implicación en situaciones de acoso con el riesgo de sufrir trastornos en la adolescencia y la vida adulta y establece que el grupo de mayor riesgo es el constituido por el de agresores-víctimas. También los alumnos en el rol de agresor tienen un peor pronóstico que las víctimas, tienden a ser más hostiles en la edad adulta y entran a menudo en conflicto con la autoridad y la justicia por sus rasgos antisociales.

Del mismo modo, el entorno donde se produce el acoso sufre los efectos de estas conductas: deterioro del clima de centro, convencimiento de que las reglas son para saltárselas, desconexión moral, etc. Son consecuencias que, además del empobrecimiento de las relaciones interpersonales, representan un obstáculo para el bienestar y la inclusión social de todo el alumnado.

Finalmente debemos resaltar la necesidad de detectar de forma precoz estos patrones conductuales con el fin de iniciar la intervención de manera preventiva lo antes posible.

---

*El acoso escolar es perjudicial para la víctima pero también para el agresor y para el entorno donde se produce. Por eso hay que emprender programas de prevención desde los primeros niveles educativos.*

---

## 3 Propuesta de una intervención breve y estratégica

---

### 3.1 Acciones para la mejora de la convivencia

La intervención en situaciones de acoso será más ágil y positiva si ocurre en una escuela que vela por las relaciones interpersonales y trabaja la prevención. En este sentido, todas las actuaciones dirigidas a hacer de la escuela un lugar de aprendizaje que favorezca el crecimiento personal, tal y como se contempla desde el enfoque restaurativo, repercutirán directamente en una mejora del clima de centro y por tanto en la prevención de éstas situaciones.

Trabajar para que la institución educativa se convierta en una **escuela inclusiva** es trabajar para que todo el alumnado encuentre su lugar, especialmente el más vulnerable. Las actuaciones que podemos considerar de carácter preventivo se pueden agrupar en tres grandes ejes, que cualquier plan de convivencia debería contemplar:

- **Gestión de centro:** Se trata de revisar los mecanismos de gestión del centro, el tratamiento del conflicto y el régimen disciplinario. .
  - *Gestión participativa:* Cuanto más participativa sea la gestión del centro se conseguirá una mayor implicación de sus miembros. Conviene fomentar la participación de los diferentes sectores en la gestión, organización y toma de decisiones y actividades del centro. Ejercer un liderazgo claro, que ofrezca una orientación y un apoyo, tanto desde la dirección del centro como desde la tutoría de cada grupo.

- *Tratamiento y gestión del conflicto*: Entender el conflicto como un aspecto inherente a la vida del centro. Establecer mecanismos de resolución alternativa de conflictos, como los programas de mediación escolar y otras prácticas restaurativas como la mesa de la paz, el rincón de la palabra, los círculos de diálogo, los círculos restaurativos, etc.
- *Disciplina positiva*: Superar el modelo punitivo, centrarse en un modelo de responsabilidad (censurar la conducta y no la persona). Utilizar un enfoque restaurativo. Reglamento con pocas normas y claras, consensuadas y hechas públicas y que se apliquen de manera consistente, siempre y a todos.
- **Currículum**: Hay que impregnar el currículum de la educación socio-emocional con el fin de favorecer el desarrollo de la competencia emocional como eje vertebrador del aprendizaje y la convivencia. Esto va más allá de hacer una sesión semanal de materia curricular, significa educar desde la emocionalidad; trabajar de manera transversal, en todas las áreas, especialmente la conciencia y la regulación emocional así como las competencias relacionales (comunicación asertiva y no violenta, empatía, escucha activa...).
- En esta línea también son interesantes los programas dirigidos a sensibilizar y profundizar en aspectos relacionados con la convivencia y la inclusión y el trabajo de temas como la interculturalidad, la diversidad de género, la clarificación de valores, etc.
- **Metodología**: Utilizar una metodología que fomente el trabajo en equipo.
  - Tener en cuenta la **arquitectura social** para intervenir en la dinámica del grupo y promover interacciones positivas..
  - Fomentar el **aprendizaje cooperativo**, como condición indispensable para realizar actividades de grupo y aprender a convivir, promover la empatía, aceptar las normas que se establezcan. También entre el profesorado y todos los miembros de la comunidad educativa.

- Establecer sistemas de ayuda entre iguales como los proyectos de los compañeros guía, alumnos ayudantes, compañeros lectores, programas de mentoraje y tutoría entre iguales, etc.

---

*Para mejorar la convivencia debemos trabajar en tres ejes: organizativo, curricular y metodológico*

---

### **3.2 La arquitectura social del grupo clase**

De manera natural, si el profesorado no interviene, los alumnos forman grupos homogéneos, por amistad, estilos de conducta o intereses personales. Los que se parecen se buscan.

Los niños y jóvenes a los que les gusta la dominación y el uso de la fuerza tenderán a agruparse, reforzándose entre ellos y haciendo emerger dinámicas negativas, donde determinados alumnos tienen cada vez más influencia en el grupo. Cuando llegan a cierto nivel de poder lo ejercen intimidando y controlando a otros que irán siendo marginados y excluidos del grupo. Se generan así grupos disfuncionales donde es más fácil que se instauren dinámicas de maltrato y de acoso.

Por lo tanto, será importante que el profesorado ponga una atención especial a las relaciones del alumnado e incida en los agrupamientos que se realicen a lo largo de las diversas actividades escolares, buscando formar grupos equilibrados y cohesionados positivamente.

Se trata de controlar las dinámicas que se dan, tanto dentro como fuera del aula, y planificar la formación de los grupos con el fin de evitar la proliferación de comportamientos negativos y propiciar intercambios enriquecedores que promuevan el bienestar y la inclusión.

La arquitectura social consiste en intervenir en estas dinámicas y organizar los agrupamientos de los alumnos con el fin de promover las experiencias positivas y deconstruir las negativas.

El objetivo no es hacer que los alumnos de un grupo sean todos amigos sino crear un entorno cohesionado, tolerante y respetuoso, que facilite la convivencia y el aprendizaje..

El acoso escolar es un problema relacional y requiere una solución relacional..

Desde la óptica de la arquitectura social podemos intervenir en:

- Observar de manera sistemática las dinámicas que se dan entre el alumnado y controlar su evolución.
- Modificar regularmente el emplazamiento de los alumnos en el aula,
- Potenciar el trabajo en pequeño grupo y el trabajo colaborativo.
- Agrupar al alumnado de manera que se promuevan los intercambios positivos, separando al alumnado involucrado en situaciones de acoso.
- Buscar apoyo a la víctima, que a menudo está aislada, cuidando que quede en un grupo que lo sostenga (tener un solo amigo, ya es un factor de protección ante el acoso).
- Potenciar sistemas de ayuda entre iguales (alumnos mentores que apoyen a los alumnos en situación de vulnerabilidad...)
- Trabajar la cohesión y el sentido de pertenencia al grupo para todo el alumnado. Las dinámicas de grupo pueden ser una buena herramienta.
- Desarrollar la competencia social de todo el alumnado.
- Hacer entrevistas de seguimiento individualizado o en pequeño grupo con el alumnado en situación de riesgo.

### **Alerta:**

Agrupar al alumnado con dificultades comportamentales sería potenciar una forma de arquitectura social ineficaz ya que estos alumnos se apoyan entre ellos y alimentan las conductas problemáticas.

---

*La arquitectura social consiste en intervenir en la dinámica del grupo para promover las experiencias positivas y deconstruir las negativas. El acoso escolar es un problema relacional y requiere una solución relacional*

---

### 3.3 Como detectar situaciones de acoso

Cada vez los adultos y los propios alumnos presentan un mayor grado de sensibilización respecto a las conductas de acoso que se suelen identificar de forma más prematura que hace solo unos años.

En cuanto al profesorado, cuando éste mira más allá de la materia que imparte y observa las interacciones que se dan en el aula entre el alumnado, puede apreciar los detalles y los indicios que suelen darse en una situación de acoso inicial.

**Observando las dinámicas y la evolución del grupo** es fácil identificar al alumnado en situación de riesgo (alumnos que son invisibles para los compañeros, que están solos en el patio o intentan quedarse cerca del profesorado, que no intervienen en el aula o que cuando lo hacen son objeto de burlas, que quedan solos cuando se hacen grupos, etc.). **Una supervisión de los espacios comunes** menos estructurados (pasillos, patio, comedor, transporte...), da una visión más completa de las relaciones entre el alumnado. Pasar encuestas o sociogramas de manera sistemática, por ejemplo durante el primer trimestre del curso, puede ser una buena ayuda para **valorar la situación relacional de los alumnos** y su evolución.

En cuanto a los padres, deberían estar atentos a las señales de alerta que puede presentar su hijo o hija. Los indicadores son síntomas psicossomáticos, pérdida de material escolar, no querer ir a la escuela, un bajo rendimiento académico repentino... Estos indicadores pueden ser debidos a acoso o a cualquier otro malestar que habrá que explorar: ayudándole a poner palabras a su malestar, conversar sobre cómo resolver los problemas, sin culpabilizarlo y ayudándole a encontrar salidas. Es necesario que en las familias se muestre que hay límites que no se

---

*Familias y profesorado debemos estar atentos a las relaciones entre los alumnos. La administración sistemática de cuestionarios cada curso escolar es una herramienta para valorar la situación relacional de los alumnos y su evolución.*

---

pueden traspasar y que la violencia tiene consecuencias negativas para todos, también para quien la ejerce. Los padres deben explicar a sus hijos que ante una situación de violencia no pueden quedar indiferentes y, si no saben qué hacer, tienen que ir a buscar ayuda. Decirlo a un adulto no es chivarse, es ayudar a un compañero.

### **3.4 Objetivos y características de la intervención**

Desde nuestro punto de vista, una intervención exitosa sería aquella que fuera: (1) inmediatamente detectada, (2) públicamente condenada -la conducta, no la persona-, y (3) resuelta positivamente **a favor de todos los implicados**.

Así, para afrontar una situación de acoso deberíamos recordar de manera prioritaria los siguientes objetivos:

- Detener el acoso.
- Minimizar el impacto en los protagonistas.
- Mejorar la convivencia en el grupo.

La intervención que proponemos parte de las siguientes premisas:

- **Perspectiva sistémica:** Con el fin de favorecer una visión integradora del fenómeno al contemplar la conexión entre las personas y el contexto. Ya hemos dicho que el acoso es un fenómeno de grupo que afecta de una manera u otra al resto de compañeros, pero a menudo también acaban interviniendo las familias, el profesorado y a veces otros agentes de la comunidad (monitores, servicios sociales, servicios médicos, policiales, etc.). Hay que contemplar actuaciones en estos diferentes ámbitos que priorizaremos según el peso que tengan en cada situación concreta..
- **Enfoque no culpabilizador:** Censurar la conducta pero no la persona es un elemento básico de esta intervención, con el objetivo de poder llegar a unos acuerdos mínimos de convivencia. El castigo genera sentimientos negativos de injusticia y de

venganza, que no facilitan una resolución positiva. Se trata de hacer una aproximación responsabilizadora y reparadora, en la línea de las prácticas restaurativas.

- **Intervención estratégica:** Breve, precisa y rigurosa. Las situaciones de acoso suelen seguir unos patrones y unos elementos comunes, pero cada situación es singular y hay que conocer sus particularidades. Las actuaciones dependerán de los puntos fuertes y débiles del grupo y de las personas directamente implicadas, de los recursos y las expectativas, las atribuciones y las emociones de los protagonistas, de la duración, la frecuencia y la intensidad de la situación, etc. Intervenir desde la arquitectura social, organizando los agrupamientos de los alumnos con el fin de promover las experiencias positivas y deconstruir las negativas, planificar a quién entrevistaremos, con quién empezaremos a trabajar, qué objetivo pretenderemos con cada uno, con la finalidad de introducir elementos para el cambio con una intervención concisa, dirigida a los elementos que pueden ser clave.
- **Fomento de la resiliencia:** Las actuaciones deben tener como principio inspirador el fomento de la resiliencia para todos los implicados, tanto para los alumnos que tienen el rol de agresor como los que están en el rol de víctima, pero también para los compañeros del grupo. Una intervención positiva será aquella que se resuelva desde un punto de vista pedagógico y educativo a favor de todos ellos, entendiendo que estas situaciones no son buenas para nadie, y que cuando se resuelven positivamente salen ganando todos.
- **Intervención multinivel:** Contemplamos una actuación a diferentes niveles:
  - **Centro:** Realizar campañas de sensibilización, charlas y talleres para profesorado y familias, establecer protocolos de actuación, llevar un registro sistemático de incidentes, establecer mecanismos para evaluar las actuaciones llevadas a cabo y hacer los correspondientes ajustes, si es necesario.
  - **Grupo clase:** Sesiones de tutoría para explorar el fenómeno con el grupo de alumnos, como mínimo unas 4 o 6 sesiones a

razón de una sesión semanal, para llegar a poder hablar de lo que pasa en clase y mejorar la situación para todos.

- **En pequeño grupo:** Intervenciones en grupos reducidos de alumnos para crear o desmontar redes de apoyo aplicando métodos concretos (Círculo de Amigos, Círculos de Diálogo, *Shared Concern Method*, *Support Group Method*, etc.).
- **Individual:** Entrevistas estratégicas con los alumnos directamente implicados para llegar a acuerdos de convivencia. Seguimiento de estos acuerdos a lo largo del tiempo.

---

*Resolver positivamente una situación de acoso es resolverla a favor de todos los implicados, y esto sólo es posible desde una perspectiva no culpabilizadora.*

---

### **3.5 Las prácticas restaurativas**

Existen dos tendencias en cuanto a la gestión de los conflictos: la **punitiva** y la **restaurativa**. La primera se enfoca en la conducta y la segunda en la relación.

Un centro que adopta una visión restaurativa es aquel donde se priorizan las relaciones, donde se intenta separar la culpa (visión punitiva) de la responsabilidad, la reparación del daño y la restauración de las relaciones, propias de una concepción restaurativa.

Las prácticas restaurativas son un método para resolver conflictos mediante el diálogo y la toma de decisiones participativa, por ejemplo, a través de los círculos de diálogo, pero también es una forma de comunicarnos de manera más asertiva, identificando nuestras emociones y transmitiendo nuestras necesidades, y escuchando y tomando en consideración las de los demás. Las prácticas restaurativas buscan que las personas se responsabilicen de sus actos.

Ya hemos comentado que el acoso escolar es un fenómeno de grupo, que se produce sobre todo en grupos disfuncionales, que estructuran sus relaciones bajo una dinámica de dominio-sumisión. En

cambio, si en el grupo existe una mayor cohesión y unas relaciones positivas entre los individuos que lo componen, hay menos posibilidades de sufrir esta problemática. En este sentido hay una estrecha vinculación entre la arquitectura social y las prácticas restaurativas (declaraciones y preguntas afectivas, círculos de diálogo, reuniones restaurativas...), de donde surge una tarea importante: trabajar la cohesión grupal, como herramienta preventiva del acoso escolar.

Hay que romper la lógica dicotómica a partir de la cual se crean perfiles estáticos de agresores y víctimas. Ver que se trata de un fenómeno dinámico, y que, si bien existe una estabilidad de rol, estos roles pueden ser cambiantes en el transcurso del tiempo. Es “lo que pasa” lo que hace débil a la víctima y fuertes a quienes agreden. Por lo tanto, será fundamental la intervención en las dinámicas relacionales, teniendo presentes estos aspectos expuestos anteriormente..

---

*Las prácticas restaurativas son un enfoque para resolver conflictos de manera positiva, mediante el diálogo y la toma de decisiones participativa.*

---

### **3.6 Esquema de las sesiones**

Cuando la escuela conoce o tiene sospechas de una situación de acoso entre sus alumnos, ya sea detectada por el profesorado, por las familias o por cualquier otra persona, emprendemos una secuencia de actividades.

Estas actividades son diferentes en cada caso, dependiendo de cada situación (edad y características de los protagonistas, cronicidad, papel de la familia y del profesorado, etc.) pero siguen un mismo esquema básico o patrón.

Aplicamos este esquema desde 3º de Ed. Primaria hasta 4º de ESO. En la Ed. Infantil y en el Ciclo Inicial la intervención tiene un cariz más global, de acuerdo a las características evolutivas de este alumnado (ver punto 3.8 La Intervención en Ed. Infantil y en el Ciclo Inicial).

En esta propuesta hacemos una serie de actividades con el grupo clase y de manera paralela hacemos intervención a nivel personalizado con el alumnado directamente implicado, tal y como recoge la tabla siguiente:

Temporalidad	Actuaciones con todo el grupo clase	Actuaciones personalizadas
Semana 1	Administración del Cuestionario CESC	Intervención individual y en pequeño grupo con los alumnos implicados
Semana 2	Exploración del fenómeno con todos los alumnos del grupo con material y actividades diversas: Films, guías, dinámicas, círculos de diálogo...	
Semana 3		
Semana 4		
Semana 5		
Semana 6	Propuestas, por parte de los alumnos, para mejorar la convivencia en el aula	

Se ha demostrado que trabajar sólo con los alumnos directamente implicados y no trabajar en el grupo a menudo es insuficiente para acabar con el acoso, ya que la actitud de los alumnos del grupo es definitiva en la resolución. También se ha visto que hay algunas situaciones que, a pesar de hacer un buen trabajo, por circunstancias que rodean el caso (patologías personales, situación de acoso crónica, etc.), no se acaban de resolver y, de alguna manera, el acoso continúa. Es entonces cuando conviene estudiar la posibilidad de un cambio de grupo clase o incluso de centro.

Sólo en este último caso, cuando la situación está muy deteriorada y/o cronicada sería aconsejable este cambio, ya que cuando una situación de acoso se puede resolver positivamente a favor de todos los implicados suele significar un crecimiento personal para todos ellos, y también es muy positivo para el grupo que también hace un aprendizaje.

Realizaremos las actividades en gran grupo a razón de una sesión semanal, durante unas seis semanas aproximadamente, dependiendo de cada caso, pero siempre empezaremos pasando el CESC y acabaremos pidiendo a los alumnos que hagan propuestas de mejora.

Esta intervención la puede hacer el orientador o cualquier profesor con cierta formación psicológica y un entrenamiento especí-

fico previo. Requiere la implicación del tutor y el equipo docente que debe conocer y participar de las actuaciones previstas.

Esta propuesta, desde un punto de vista amplio, se inscribe dentro de las prácticas restaurativas. Como metodología, y dependiendo de la actividad, podemos utilizar la misma distribución que tenemos habitualmente en el aula, hacer pequeños grupos o hacer círculos de diálogo.

### **3.6.1 Primera sesión**

En la primera sesión administramos el cuestionario CESC (Conducta y Experiencias Sociales en Clase) para obtener el mapa relacional del grupo)<sup>2</sup>.

En el anexo 1 se describen algunos ejemplos de actividades inmediatamente previas a la administración del CESC que se realizarán con el fin de minimizar el impacto de la nominación de compañeros y obtener respuestas más sinceras en el cuestionario. Hay cuatro versiones:

- Ed. Infantil
- Ciclo Inicial
- Ciclos Medio y Superior de Primaria
- ESO

En el punto 4. Cuestionario CESC: una herramienta para detectar e intervenir se describe cómo se administra, cómo se corrige y cómo se interpreta, y se apuntan posibilidades de intervención para algunos alumnos concretos. Su análisis nos orientará a la hora de elegir con qué alumnos trabajamos individualmente o en pequeño grupo.

Después de esta primera sesión, y a partir de los resultados del CESC, paralelamente realizamos un trabajo individual con el alumnado directamente implicado (ver punto 5. Intervención con el alumnado implicado).

---

2 CESC: Conducta y Experiencias Sociales en Clase, Collell, J. y Escudé, C. (2006). Disponible en <https://bullying.cat>

### 3.6.2 Segunda sesión y siguientes

Iniciamos la segunda sesión en el grupo haciendo la devolutiva del CESC. Atendiendo a la confidencialidad que debemos garantizar, comentamos sólo los resultados globales y las tendencias típicas de género (chicos más nominados en violencia física -peleas...- y chicas en violencia relacional -hablar mal de alguien, hacer correr rumores, exclusión...-). Terminamos manifestando que, siempre según sus respuestas, en el aula puede haber algunas personas que lo estén pasando mal (es importante que lo digamos en plural) y que tenemos que trabajar para mejorar la situación de todos.

Seguidamente y en las sesiones siguientes exploraremos con todo el grupo el fenómeno del acoso a partir de pequeñas filmaciones, guías, cuestionarios, pequeños textos, etc. de acuerdo con la temática que queramos trabajar, con la finalidad de explorar el fenómeno con los alumnos, poniendo de manifiesto los mecanismos, las conductas, los pensamientos y las emociones implicadas en estos procesos y “ventilar” las emociones. Escogeremos filmaciones breves o muy breves (máximo 10 minutos), con poco diálogo, en la línea de la pedagogía del fragmento, que vayan dirigidos más a la emoción que a la cognición (hay una relación de cortos en la bibliografía).

A lo largo de las sesiones evitamos hacer juicios de valor. El trabajo de los valores es necesario para mejorar la convivencia pero es más útil afrontar una situación de acoso desde la emoción. A lo largo de las sesiones no hablaremos de lo que está bien o mal, sino de aquello que nos hace sentir bien o mal, del bienestar y del malestar.

El rol del dinamizador consisten más en hacer preguntas que en dar explicaciones, ya que se trata de conseguir que sean los propios alumnos quienes lleguen a las conclusiones y las verbalicen. El dinamizador hará énfasis en las respuestas positivas de los alumnos y reconducirá las negativas intentando que nadie se sienta mal. Al hablar desde lo que uno piensa o siente, no hay respuestas buenas ni malas, todas las aportaciones son bienvenidas, siempre y cuando surgen de la sinceridad o la espontaneidad. Si alguien hace una aportación maliciosa o con doble intención, sen-

cillamente la ignoramos o la intentamos reconducir dejando en evidencia el contenido pero no la persona.

La comunicación no verbal tiene mucha importancia para transmitir la “no culpabilización” y para ir reconduciendo el grupo hacia las conclusiones que queremos remarcar.

Haremos énfasis en que cualquier persona puede verse involucrada en estas actuaciones, ya sea en el rol de agresor o en el de víctima. Nos centramos en el contexto y la conducta, y no tanto en la persona que la hace o que la sufre. El formato más adecuado para estas sesiones es el círculo. El diálogo, cuando se hace en círculo, facilita el desarrollo de la empatía, el respeto mutuo y la responsabilidad compartida de las conductas, desculpabiliza, permite bajar la barrera defensiva y así es más fácil conseguir cambios en el pensamiento y en la conducta.

En este momento de la intervención evitamos hablar de lo concreto que pasa en el aula, entre ellos. A veces algún alumno levanta la voz para exponer que lo que estamos viendo o hablando le pasa a un compañero o a él mismo. Le tendremos que decir que es muy importante que lo haya expresado, que tomamos nota y que lo comentaremos después.

Para afrontar positivamente una situación de acoso real en el aula conviene haber hablado previamente del fenómeno con el grupo y “socializar” las emociones que están presentes (la vergüenza, el miedo, la culpa, la envidia, la rabia, la tristeza...), los mecanismos del grupo, etc. La idea es hablar primero de situaciones que viven unos personajes lejanos a ellos, hablar en tercera persona, analizar por qué lo hace, por qué le pasa, qué piensa, qué siente, qué podría hacer en lugar de..., y luego entre todos encontrar buenas soluciones, para poder hablar en la última sesión de lo que pasa en el aula.

Cuando ya hayamos ventilado y socializado las emociones implicadas en el acoso podemos ensayar situaciones en role-play o pequeñas dramatizaciones. El role-play permite ponerse en la piel del otro y adoptar su punto de vista, facilitando la empatía, que es un factor de prevención de la violencia.

### 3.6.3 Últimas sesiones

Después de cuatro o cinco sesiones, si todo ha ido bien, habremos trabajado:

- los diferentes roles (agresor, víctima, espectador, seguidor, defensor...) y diferentes tipos de maltrato.
- las emociones y los pensamientos implicados en los procesos de acoso y victimización,
- los mecanismos de grupo por los que a veces hacemos cosas que solos no haríamos nunca.
- diferenciar *culpa* (no permite crecer) de *responsabilidad* (permite progresar)..
- empatizar con el sufrimiento de la víctima.
- la situación, poco o mucho, no es buena para nadie porque el maltrato se interpone entre nosotros y nuestro bienestar.

El grupo ya está en condiciones de poder hablar de lo que preocupa, y hacemos la pregunta:

- *Y en esta aula, pasan estas cosas?*

Es el momento de exponer los casos que preocupan y que antes habíamos evitado y, entre todos, intentar encontrar acciones o compromisos que mejoren la situación de alumnos concretos y la convivencia en general.

Con la intervención en el grupo buscamos sensibilizar y despertar la conciencia mayoritaria del alumnado haciéndoles ver que el acoso es una forma de maltrato que en realidad perjudica a todos, a quien lo ejerce, a quien lo sufre y a los observadores. El grupo tiene el poder de potenciar y minimizar las agresiones y buscamos el posicionamiento favorable de la mayoría.

En la práctica hemos encontrado algunos alumnos, pocos, en los que no se observa una sensibilización en estas actividades de grupo. Quizás no conseguiremos un cambio en ellos con este trabajo de grupo, pero lo podemos intentar en una aproximación indivi-

dual. A veces hay alumnos que ante los compañeros se muestran opositores manteniendo una postura rígida pero luego, cuando hablamos individualmente, son mucho más razonables.

Como hemos dicho anteriormente, paralelamente a este trabajo de grupo realizamos un trabajo individual con el alumnado directamente implicado, a partir de los resultados del CESC (ver punto 4.5 Como “leer” el CESC)

### **3.7 Intervenciones individuales y en pequeño grupo**

Después de la primera sesión, a lo largo de la semana, y a partir de los resultados del CESC, realizaremos paralelamente un trabajo individual con el alumnado directamente implicado y en pequeño grupo (ver punto 5. Intervención con el *alumnado implicado*).

---

*La intervención se planifica a partir de los resultados del CESC y es multinivel: se trabaja en el grupo clase, con los alumnos implicados individualmente y en pequeño grupo para desmontar redes y buscar soportes.*

---

## **3.8 La intervención en Ed. Infantil y Ciclo Inicial**

### **3.8.1 El acoso escolar en edades tempranas**

Hay pocos estudios sobre victimización en el parvulario, y son relativamente recientes. Las causas de la poca atención en esta etapa comparada con otras, son diversas. Por el mismo momento evolutivo de los niños, el acoso escolar tiene unas características particulares y no alcanza el porcentaje ni la gravedad de otras etapas. Por parte de los adultos se hace difícil asumir que estos comportamientos puedan aparecer en edades tan tempranas y se tiende a

pensar que las conductas agresivas se producen para defender lo que se quiere, o que los niños se pelean por un juguete que no les gusta compartir, y en la mayoría de los casos, es así.

Pero hay que separar cuando estas conductas son puntuales o cuando se integran en un patrón conductual más consistente. Las conductas agresivas reiteradas y sistemáticas hacia determinados alumnos, están presentes en todos los países donde se han estudiado. Así por ejemplo, se han observado patrones de victimización en las guarderías de Noruega (Alsaker, 1993), en Estados Unidos (Kochenderfer y Ladd, 1996) en Suiza (Alsaker y Valkanover, 2001; Perren y Alsaker, 2006) así como en el Reino Unido, España e Italia (Monks, Ortega y Torrado, 2003; Ortega y Monks, 2005) entre otros.

Si consideramos las diferentes formas que constituyen el acoso escolar (ver punto 2.2 Conductas), es decir las agresiones físicas, verbales y la exclusión social, vemos que están presentes ya en estas edades en sus formas directas.

Monks C., Ortega R. y Torrado E. (2002) hablan de **agresión injustificada** para referirse a las conductas de maltrato entre iguales que ocurren en parvulario. La agresión injustificada ocurre cuando un niño o un grupo de niños insulta, pega, excluye socialmente o amenaza a otro sin motivo.

Evolutivamente, algunas formas de agresión pueden ser relativamente habituales a los 18 meses, y motivadas por objetivos sociales o instrumentales (Caplan et al 1991). Estas conductas incluyen: pegar, dar empujones para conseguir lo que se quiere, amenazar, coger cosas... Otros trabajos (Tremblay, R. 2016) también indican que a los 2 o 3 años de edad pueden identificarse conductas agresivas estables y observar pautas de agresión relacional a los 4 y 5 años. Esta agresión relacional a menudo se concreta en conductas abiertas de exclusión, como apartar al compañero físicamente del grupo para que no juegue, no escucharlo (por ej. tapándose los oídos)... o cuando son un poco mayores, otras más indirectas como decirle que no lo dejará jugar a menos que haga lo que él quiere, o decir a otro niño que no juegue con él.

Las interacciones que el niño tiene, determinan y desarrollan una comprensión del mundo. Esta comprensión puede ser amable u hostil. En este sentido se habla del sesgo atribucional hostil, que consiste en la interpretación por parte del individuo de los estímulos neutros del entorno como hostiles. Este sesgo puede evaluarse a partir de los 4 años de edad.

Si las relaciones con los iguales están marcadas por el rechazo y la hostilidad, es fácil que la imagen que se desarrolle de estas relaciones sea bastante negativa.

La observación de las relaciones que se establecen entre los iguales, es fundamental en este periodo porque ejercen una gran influencia en el conocimiento y el aprendizaje del mundo que nos rodea, la adquisición de habilidades sociales, el ajuste escolar, y en general sobre el desarrollo cognitivo, emocional y afectivo. Es importante identificar y actuar lo antes posible en las relaciones de exclusión por diversos motivos:

- Los niños y niñas que no son aceptados por sus compañeros, suelen ser identificados como irritantes o agresivos, y se sitúan en una **situación de riesgo** de sufrir posteriores desajustes, trastornos socio-emocionales y dificultades de ajuste académico.
- Este rol **tiende a ser estable** a lo largo de la escolaridad.

De ahí la importancia de prestar atención a las relaciones que se establecen entre los alumnos, desde el inicio de la escolaridad. A partir de P4 conviene identificar a los alumnos en riesgo de exclusión, teniendo en cuenta que este rechazo temprano de los compañeros actúa como estresor social y aumenta la tendencia a actuar agresivamente.

### **3.8.2 Hacia donde dirigimos la intervención en estas etapas**

En las etapas de Educación Infantil y Ciclo Inicial, la actuación es básicamente de prevención e irá dirigida fundamentalmente a:

1. **Conocernos:** dinámicas de grupo, tiempo en círculo –círculos de diálogo-, trabajo cooperativo, etc..
2. Ayudar y proporcionar elementos a los alumnos para la **resolución pacífica de conflictos** (mesa de la paz, rincón de la palabra, alumnos mediadores de patio...)
3. Promocionar la **Ed. emocional**: Identificar emociones básicas. Trabajo especialmente centrado en la **regulación emocional** (control de la ira y la impulsividad).
4. Hacer **observación sistemática** del alumnado: sociogramas, observaciones en el patio, entrevistas con las familias, etc.

Además, el rol del profesorado es muy importante ya que es un modelo para los alumnos. Si ante los conflictos que tienen los alumnos entre ellos interviene de manera no culpabilizadora, facilita la autonomía del alumnado y se centra en restaurar la relación, más que en encontrar quién ha sido o qué ha pasado (que por otra parte es difícil de averiguar), estará dotando de un abanico de estrategias al alumnado para afrontar y resolver los conflictos.

---

*La intervención con los más pequeños consiste en ofrecer un buen modelo, hacer prevención ofreciendo espacios de diálogo y facilitar la regulación emocional.*

---

### **3.9 Como hacemos intervenir a la familia**

Generalmente son los padres de la víctima los que se acercan a la escuela para poner una queja, mostrar su preocupación y, en el mejor de los casos, pedir ayuda. Pocas veces lo hacen los padres del agresor. Las familias suelen ser las víctimas secundarias de los procesos de acoso ya que sufren el doble que su hijo o hija al imaginar las vivencias que le atribuyen. A veces son desconocedores de todo lo que le pasa al hijo o hija que lo intenta esconder por miedo y vergüenza.

Aunque desde la escuela se piense que la demanda de la familia es exagerada, hay que escucharla y dar una respuesta que genere confianza. Quizás los padres formen parte del problema pero también deben formar parte de la solución.

Las entrevistas con las familias siempre deben tener una finalidad prefijada, que podemos cambiar y adecuar al momento si pensamos que la situación lo requiere. El tiempo debe estar acotado, entre 45 y 60 minutos. Es mejor hacer tres entrevistas de 45 minutos a lo largo de una o dos semanas que posibiliten el seguimiento que estar mucho rato hablando: Irremediablemente se irá dando vueltas al mismo, sin avanzar en el tema.

Al igual que en las entrevistas con los alumnos la actitud del profesional debe ser no culpabilizadora, es la única actitud con posibilidad de ser escuchada y generar una actitud de colaboración con la escuela, imprescindible para la resolución positiva del caso.

Las familias deben formar parte del seguimiento del caso y estar informadas de manera general de las actuaciones que se realicen en la escuela.

---

*La colaboración con las familias es muy necesaria para una buena resolución, la escuela debe generar confianza y mantenerlas informadas de manera general de las acciones que se llevan a cabo.*

---

## **4 Cuestionario CESC: una herramienta para detectar e intervenir**

---

### ***4.1 La evaluación de las relaciones entre iguales***

Los alumnos se relacionan entre ellos bajo la influencia de afectos, actitudes y emociones, que raramente son materia de trabajo escolar. El acoso es un fenómeno complejo que se produce en el contexto de estas relaciones entre iguales en la escuela. Las dificultades relacionales pueden convertirse en verdaderos problemas de convivencia y desembocar en algunos casos, en situaciones de acoso y victimización.

Estas acciones están protagonizadas mayoritariamente por compañeros de la misma clase que la víctima; por lo tanto, además de la actuación con los alumnos directamente implicados, es necesaria una intervención en el grupo reestructurando relaciones, dispersando los grupos problemáticos, ayudando a constituir nuevos y buscando redes de apoyo para las víctimas.

Existen varios instrumentos para evaluar las relaciones entre los iguales (sociogramas, nominaciones, informes, autoinformes,...). Hay consenso en afirmar que los iguales son los mejores informantes sobre los diferentes tipos de agresión. Así pues, las nominaciones entre iguales se han mostrado más fiables que los informes de padres y maestros (que pueden ignorar la situación) o los autoinformes que presentan un índice importante de falsos negativos y falsos positivos, tanto para el rol de agresor como para el de víctima.

En consecuencia, se hace necesario un instrumento fiable y aplicable a todo el grupo. Hemos empleado con éxito el cuestionario CESC. Se trata de una nominación entre iguales que nos permite detectar a los alumnos en situación de riesgo y planificar una intervención estratégica.

A continuación presentamos una breve guía para la aplicación, corrección e interpretación del CESC, junto con algunas orientaciones para planificar la intervención a partir de los resultados obtenidos.

Hay que tener presente y recordar nuevamente que el acoso es un fenómeno de grupo, y que debemos plantear siempre una **intervención multinivel**, es decir: (1) individual, (2) en pequeño grupo y (3) en todo el grupo clase.

---

*El CESC es un cuestionario que permite obtener el mapa relacional del aula de un momento dado y planificar una intervención breve y estratégica.*

---

## **4.2 Descripción del cuestionario**

El cuestionario CESC (*Conductas y Experiencias Sociales en Clase*), de Collell y Escudé (2006), es un instrumento dirigido a la intervención en situaciones de acoso escolar. Se utiliza en muchos centros de primaria y secundaria con una buena aceptación..

- ✓ **Forma:** Se trata de una nominación entre iguales.
- ✓ **Cómo se aplica:** Se aplica colectivamente a todo un grupo clase (máximo 35 alumnos).
- ✓ **Contraindicaciones:** No es indicada su aplicación a más de 35 alumnos de una sola vez, por ejemplo, juntando dos grupos clase, por la pérdida de información que supone, aunque pueda parecer lo contrario. No debe utilizarse para etiquetar a nadie en ninguna categoría, al contrario, hay que contemplar el cuestionario como “una” manera de ver el grupo y se debe contrastar con otras fuentes de información como la observación directa, las entrevistas, etc.

## 4.2.1 Cuando utilizar el CESC

Podemos administrar el CESC ante tres supuestos:

1. **Prevención:** Aplicación anual -aconsejamos hacia el mes de noviembre-, para hacer un seguimiento longitudinal de las relaciones entre los alumnos de un grupo clase. Haciendo la comparación entre los resultados obtenidos y los de los cursos anteriores podemos ir haciendo las intervenciones oportunas, especialmente enfocadas a los alumnos que están nominados en un rol de riesgo.
2. **Sospecha:** En el momento en que alguien tiene indicios de que quizás se está produciendo una situación de acoso escolar, para valorar esta situación y hacer las actuaciones oportunas. Si los resultados no muestran nominaciones significativas del alumno del que se tiene la sospecha, habrá que ir haciendo el seguimiento con observaciones directas o a través del CESC algunos meses después. Hablaremos con las familias o con el profesorado que haya dado la voz de alarma y diremos que no se ha puesto en evidencia la sospecha pero que lo iremos observando, y debemos adoptar el compromiso de irlo haciendo. Si los resultados muestran nominaciones significativas iniciaremos el plan de intervención.
3. **Certeza:** En el momento en que se tenga la certeza de que se está produciendo una situación de acoso escolar, con el fin de obtener el mapa relacional del aula (puntos fuertes y puntos débiles) y hacer las intervenciones oportunas buscando una solución pedagógica a favor de todos los implicados.

El acoso escolar es un fenómeno de grupo y sería un error utilizar el CESC para “etiquetar” a los alumnos como agresores o víctimas. El CESC sólo nos proporciona una fotografía de las relaciones que hay entre los alumnos en un momento dado. Hay que emplear los resultados como un dato más que, confrontado con otras observaciones e indicadores, nos permitirá detectar las situaciones de acoso y las relaciones positivas y negativas que se dan entre los alumnos de un grupo clase para planificar una intervención estratégica y más eficaz.

## 4.2.2 A quien se dirige

Además de una versión reducida de 5 ítems<sup>3</sup> (*anexo 2*) para la Ed. Infantil, y otra de 7 ítems (*anexo 3*) para el Ciclo Inicial, hay dos versiones principales que son las más utilizadas para intervenir en situaciones de acoso

- Ciclo Medio y Superior de Primaria (*anexo 4*).
- ESO (*anexo 5*).

Estas dos versiones principales contienen 12 ítems y miden los mismos constructos expresados de manera diferente según la edad y permiten hacer el seguimiento de determinados alumnos a lo largo del tiempo:

- Agresividad física, verbal y relacional (4 ítems)
- Victimización física, verbal y relacional (3 ítems)
- Prosocialidad (2 ítems)
- Estatus sociométrico (2 ítems): que se expresa en 5 categorías (populares, rechazados, ignorados, normativos y controvertidos)
- “Mis amigos” (1 ítem) que se incluye para terminar el cuestionario de manera positiva

Existen hojas de cálculo en el Excel para cada versión (máximo 35 alumnos), donde el aplicador introduce los datos de las hojas de los alumnos para obtener los resultados.

El CESC es una herramienta para la acción tutorial y está pensado para aplicarlo en un grupo clase. No es aconsejable pasar el CESC a grupos más numerosos por varias razones, de entre ellas, el hecho de que las

---

*El CESC se puede pasar sistemáticamente una vez al año o puntualmente en un caso de acoso. Hay versiones para el Ed. Infantil, Ciclo Inicial, Ciclo Medio y Superior y ESO y se obtiene el estatus sociométrico y diferentes perfiles.*

---

3 Las versiones reducidas también se suelen utilizar para hacer nuevos agrupamientos de clases y diseñar estrategias de apoyo a determinados alumnos..

nominaciones se concentran en pocos alumnos, con la consiguiente pérdida de matices y de información, o las dificultades para elegir un nombre en una lista de muchos alumnos, entre otros.

## 4.3 Como aplicar el CESC

### 4.3.1 Actividades previas

Dado el contenido sensible de algunos ítems y, para favorecer la sinceridad de las respuestas, es conveniente realizar una actividad previa, especialmente en los grupos de Ciclo Superior y ESO. En los grupos donde ya se ha administrado el cuestionario, no hay que hacer actividades previas porque los alumnos ya están habituados a responderlo y lo hacen sin problema.

Proponemos dos dinámicas (*anexo 1*):

- “Me gusta / No me gusta” para los más pequeños.
- “Las inteligencias múltiples” para los mayores.

### 4.3.2 Temporalización

Para pasar el CESC conviene reservar 1h de clase. Unos 30 minutos para la actividad previa y entre 20 y 30 minutos para el CESC, dependiendo del grupo. Si no hacemos actividades previas con 20 o 30 minutos basta.

### 4.3.3 Material

Para aplicar el CESC en papel, cada alumno debe disponer de dos hojas: el protocolo del nivel correspondiente (anexos 4 o 5) y una hoja con los alumnos del aula numerados, como el que se indica. Conviene cerciorarse de que sea una lista actualizada y que consten los nombres por los que los alumnos se conocen entre ellos.

En el caso de las versiones reducidas para Ed. Infantil y Ciclo Inicial (anexos 2 y 3) la aplicación es individual: ante una hoja DIN-A3 con las fotos de los alumnos del grupo, el aplica-

1	Paula
2	Ibrahim
3	Lucía
...	...
21	Bruno

El profesor pide al alumno que señale a tres compañeros y/o compañeras que cumplan el ítem y lo anota en el lugar correspondiente de la hoja de respuestas.

#### **4.3.4 Aplicación en el aula**

En los Ciclos Medio y Superior de Primaria y en la ESO la administración es colectiva. El aplicador explica:

- *Vamos a responder un cuestionario que nos ayudará a pensar en vuestros compañeros y compañeras y en las relaciones que tenéis entre vosotros.*
- *No es anónimo, tenéis que poner el nombre pero es confidencial, eso quiere decir que vuestras respuestas serán secretas y no las comentaremos con los compañeros*
- *Os repartiremos dos hojas*
  - 1) *lista numerada de los alumnos de la clase y*
  - 2) *la hoja donde apuntaréis las respuestas a las preguntas que iré haciendo.*
- *Buscad vuestro nombre en la lista y **apuntad el nombre y el número.***
- *Llenad el encabezamiento: fecha, género, clase, nombre del tutor/a, nombre del centro y población y esperad a que haga la primera pregunta. Responderemos todos juntos las preguntas que iré haciendo.*
- *Tenéis que responder **anotando el número, no el nombre**, de los compañeros y compañeras de la clase que cumplen la condición.*
- *Sólo hay tres normas:*
  - 1) *Tenemos que ir todos a la una, no os adelantéis.*
  - 2) *No os podéis nombrar vosotros mismos.*
  - 3) *Podéis nombrar a la misma persona en diferentes preguntas pero no repetirla en la misma pregunta*

A partir de aquí pasamos el protocolo que consta en el anexo de la edad correspondiente.

Después de la primera pregunta **conviene revisar que todos escriban números**, no nombres.

En algún caso donde el alumno manifieste dificultades importantes para entender qué se le pide (alumnado de incorporación reciente, necesidades educativas especiales...) habrá que aplicarlo con la ayuda del profesor que en ese momento también está en el aula, o en otro momento de manera individual.

En el caso de algún alumno que ese día esté ausente, también se puede aplicar individualmente en otra sesión. Hay que tener en cuenta que las respuestas de un solo alumno no modificarán significativamente los resultados pero nos puede interesar recoger las respuestas de todos los alumnos del grupo.

Si algún alumno deja algún espacio en blanco, insistiremos en que piense qué alumnos de la clase cumplen esa condición. Si hay resistencias podemos decir que todo el mundo, alguna vez, ha hecho aquello, así que se trata de nombrar a los tres alumnos que lo hacen más. Si a pesar de todo insiste en que no encuentra a nadie, a nivel individual y en voz baja, podemos decir que lo deje en blanco, pero debemos insistir en que llenen todas las opciones ya que, si hay muchos espacios en blanco, el instrumento pierde potencia.

Cuando finalicemos todas las preguntas, recogemos las dos hojas que hemos entregado (protocolo y lista) y los felicitamos por haber dedicado un rato a pensar en los compañeros y en las relaciones que hay en el grupo. También indicamos que trabajaremos para mejorar el bienestar y la situación de todos.

#### **4.3.5 Devolutiva a los alumnos**

A la semana siguiente haremos un breve retorno de los resultados del cuestionario. Hemos dicho a los alumnos que era confidencial y por eso sólo haremos referencia a aspectos generales:

- *¿Recordáis que la semana pasada respondisteis a un cuestionario sobre las relaciones que tenéis entre vosotros? Bien, pues ya tenemos los resultados.*
- *Según vuestras respuestas hay algunos chicos que tienen tendencia a relacionarse pegando o insultando, y algunas chicas que tienden a excluir o hablar mal de alguien. También habéis dicho que hay algunos compañeros que ayudan a los demás cuando tienen algún problema.*
- *También decís que en esta aula hay algunos compañeros y compañeras (es importante utilizar el plural) que quizás lo están pasando mal. Entre todos debemos procurar que esto no ocurra. En los próximos días hablaremos de ello.*

Si algún alumno pide su resultado o el de alguien otro, se le recuerda la confidencialidad. Seguidamente pasamos a realizar las actividades de prevención secundaria y terciaria que hayamos planificado tal y como se explica en el punto 3. Propuesta de una intervención breve y estratégica.

---

*El CESC se aplica a todo el grupo clase y forma parte de la intervención.*

---

## **4.4 Como corregir manualmente el CESC**

Hay un archivo Excel de corrección para cada cuestionario, según el número de ítems, disponible en <https://bullying.cat>.

- 12 ítems: Ciclos Medio y Superior de Primaria y ESO, es el mismo archivo Excel
- 7 ítems: Ciclo inicial
- 5 ítems: Ed. Infantil

En todas las versiones procederemos de la misma manera:

- 1) Ordenar las hojas de respuesta de los alumnos según el número del alumno.
- 2) Abrir el archivo Excel y permitir activar Macros (habilitar macros)..
- 3) En la primera hoja (Entrar datos) introducir: nombre del centro, fecha y nombre de los alumnos.

Centre i grup: INS 2n	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Data: Novembre	Soc +	Soc -	AR I	Pros	AF	AR D	Pros	AV	VF	VV	VR	Amics
Nom alumnes (suprimeix les files que sobrin)	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1 Paula	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
2 Ibrahim	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
3 Lucia	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
4	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
5	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
6	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
7	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
8	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
9	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
10	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
11	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
12	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
13	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
14	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
15	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
16	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
17	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
18	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
19	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
20	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
21	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
22	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
23	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
24	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
25	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0
26	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0	0

- 4) Hay que suprimir las líneas de alumnos que no se han utilizado, pero en la versión 2.0 no hay que hacerlo manualmente porque ya está automatizado.
- 5) En la tabla de abajo introducir las respuestas de los cuestionarios. En el cuestionario las respuestas están en vertical y en la mesa se tienen que entrar en horizontal.

# CESC- Conducta i Experiències Socials a Classe (ESO)

Nom: Paula Número: 1

Data: 8 Novembre  Noí  Noia

Classe: \_\_\_\_\_ Nom del tutor/a: \_\_\_\_\_

Centre: \_\_\_\_\_ Població: \_\_\_\_\_

1 Em cau bé	3	9	13
2 No em cau bé	16	6	19
3 Fa córrer rumors	16	19	10
4 Ajuda els altres	10	16	15
5 Dóna empentes	18	6	9
6 No deixa participar	6	9	12
7 Anima els altres	11	10	8
8 Insulta	11	14	4
9 A qui donen empentes?	6	4	10
10 A qui insulten o ridiculitzen?	4	6	15
11 A qui no deixen participar?	7	6	21
12 Els teus amics / amigues	18	9	8

3. Entra les respostes dels alumnes: en el full estan en vertical i aquí les has d'entrar en horitzontal

		Soc +	Soc -	ARI	Pro	AF	ARD	Pro	AV	VF	VV	VR	Amics
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
1	Paula	3	16	6	11	16	18	11	10	6	4	7	18
		9	6	9	10	19	6	14	16	4	6	6	9
		13	19	12	8	10							
2	Ibrahim												
3	Lucia												
4	Aaron												
5	Isabel												
6	Lautaro												

Quando se han introducido todas las hojas de respuesta del alum-  
nado vamos a imprimir.

6) En la versión 2.0 ir al botón

[Pincha aquí para imprimir](#)

7) Se obtiene un pdf con los resultados del grupo, con una vista  
como ésta (Hoja Resultados y Hoja Respuestas):

Centre i grup: INS 2n										Data: Novembre																
Agressivitat								Prosoc		Alumnes		Victimització						Estatus sociomètric								
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Prosocialitat		Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normatiu	Tries positives	Tries negatives		
16	0	8	8					X	X	0	1	Paula	18	2	5	11								1	4	
4	1	2	1							4	2	Ibrahim	0	0	0	0							X	3	2	
8	0	2	6							3	3	Lucia	2	0	2	0								4	1	
7	4	1	2							3	4	Aaron	21	10	10	1	X	X						2	4	
1	0	0	1							8	X	Isabel	0	0	0	0			X					7	1	
31	13	9	9	X	X	X	X			1	6	Lautaro	50	16	15	19	X	X	X	X		X			0	9
7	2	2	3							0	7	Christian	34	9	11	14	X	X	X	X		X			1	8
4	0	1	3							5	8	Aina	1	1	0	0									5	1
17	0	8	9			X	X			5	9	Helena	1	0	1	0					X				5	4
13	7	4	2							2	10	Eric	18	10	7	1	X								4	2
6	4	1	1							8	X	Luis	4	3	1	0			X						6	0
1	0	0	1							2	12	Yolanda	0	0	0	0							X		3	2
2	1	0	1							3	13	Maria	1	0	0	1									4	0
1	0	0	1							6	X	Cintha	12	1	2	9			X		X				1	6
12	4	7	1			X				0	15	Alex	7	0	6	1									1	4
41	19	12	10	X	X	X	X			1	16	Daniel	2	1	0	1				X					1	11
5	3	1	1							1	17	J. Ramon	3	1	1	1									4	0
8	0	3	5							5	18	Anna	1	1	0	0				X					2	0
6	2	2	2							2	19	Marc	5	4	1	0									5	2
0	0	0	0							7	X	Alejandra	1	0	0	1					X				2	0
5	3	0	2							1	21	Bruno	8	4	1	3									2	2
9,00	3,00	3,00	3,00							3,00		mitjana	9,00	3,00	3,00	3,00									3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27							2,65		desviació estàndar	12,97	4,46	4,36	5,41									1,92	3,16

Centre i grup: INS 2n

Data: Novembre

	M'agrada (+)	No m'agrada (-)	Empenta (Ag Física)	Insulta (Ag Verbal)	Exclou (Ag Relac)	Rumor (Ag Relac)	Ajuda (Prosocial)	Anima (Prosocial)	L'empenta (Vic Fís)	L'insulten (Vic Verbal)	L'exclouen (Vic Relac)	Amics	
	1	2	5	8	6	3	4	7	9	10	11	12	
1 Paula	3 16	16 10	18 6	11 11	10 14	4 6	7 18	9 6	19 16	6 9	10 14	4 6	6 9
	13 19	10 15	9 12	8 4	10 15	21 8	13 8	4 14	4 14	14 4	14 4	14 4	14 4
2 Ibrahim	4 14	6 9	16 7	14 3	4 4	14 4	14 4	10 10	10 10	10 6	11 19	11 19	11 19
	11 16	16 6	9 8	9 11	10 10	6 11	19 10	10 10	6 6	6 11	19 19	19 19	19 19
3 Lucia	13 15	16 18	21 8	13 4	15 14	13 13	1 1	5 6	6 6	7 1	18 18	18 18	18 18
	1 7	10 9	9 15	3 5	6 6	7 1	18 18	10 4	6 6	18 18	18 18	18 18	18 18
4 Aaron	5 16	6 15	16 7	9 8	10 4	6 18	2 2	12 18	6 6	1 12	20 20	20 20	20 20
	2 12	16 1	6 9	11 11	10 6	6 2	14 14	7 10	10 11	19 19	19 19	19 19	19 19
5 Isabel	11 6	11 6	14 6	14 14	7 10	10 11	9 9	16 14	1 19	8 8	12 12	12 12	12 12
	19 14	21 16	7 12	9 9	16 14	1 19	3 12	4 4	6 6	8 8	12 12	12 12	12 12
6 Lautaro	8 2	6 7	9 9	3 12	4 4	6 8	12 18	6 6	1 12	20 20	20 20	20 20	20 20
	9 6	17 10	6 2	12 18	6 6	1 12	9 20	7 15	7 20	10 10	10 10	10 10	10 10
7 Christian	20 7	16 16	18 6	9 20	7 15	7 20	10 10	7 7	7 10	17 17	17 17	17 17	17 17
	10 1	16 17	2 9	10 10	7 7	7 10	5 17	21 17	17 17	19 19	19 19	19 19	19 19
8 Aina	2 16	17 16	16 16	5 17	21 17	17 17	8 19	11 11	11 21	19 19	19 19	19 19	19 19
	8 21	11 11	1 17	8 19	11 21	19 19	11 11	11 6	6 11	18 18	18 18	18 18	18 18
9 Helena	2 5	16 1	10 9	11 11	11 6	6 11	8 18	21 10	1 4	18 18	18 18	18 18	18 18
	4 9	15 6	1 16	11 8	8 15	14 8	18 21	19 9	13 18	9 9	9 9	9 9	9 9
10 Eric	5 4	6 6	16 9	14 10	6 14	6 9	16 11	4 10	6 20	12 12	12 12	12 12	12 12
	9 2	21 4	6 3	16 11	4 10	6 20	18 14	7 4	1 12	13 13	13 13	13 13	13 13
11 Luis	12 21	7 2	19 13	18 14	7 4	1 12	18 14	7 4	1 12	13 13	13 13	13 13	13 13
	8 16	6 1	1 9	11 8	8 15	14 8	14 18	7 6	12 12	13 13	13 13	13 13	13 13
12 Yolanda	5 15	16 16	16 5	5 18	14 7	6 12	18 14	1 1	5 5	6 11	6 11	6 11	6 11
	13 6	21 15	6 16	18 14	1 1	5 5	6 6	19 6	11 21	21 21	21 21	21 21	21 21
13 Maria	11 19	16 19	1 1	5 6	6 19	6 11	5 6	6 19	6 11	12 12	12 12	12 12	12 12
	12 16	19 16	19 3	20 11	17 7	7 21	2 14	19 1	4 17	14 14	14 14	14 14	14 14
14 Cinthya	14 1	16 9	6 8	2 14	19 1	4 17	2 2	6 6	6 16	17 17	17 17	17 17	17 17
	16 14	6 1	9 21	2 2	6 6	6 16	5 4	4 10	7 17	17 17	17 17	17 17	17 17
15 Alex	17 6	15 2	6 3	5 4	4 10	7 17	5 4	4 10	7 17	17 17	17 17	17 17	17 17
	21 15	7 15	16 1	20 19	19 7	1 19	20 19	19 7	1 19	19 19	19 19	19 19	19 19
16 Daniel	5 4	16 7	6 16	20 13	6 6	6 5	20 13	6 6	6 5	6 5	6 5	6 5	6 5
	9 7	6 15	7 4	5 5	4 4	1 9	5 5	4 4	1 9	8 8	8 8	8 8	8 8
17 J. Ramon	8 16	4 16	16 7	11 8	7 7	7 8	11 8	7 7	7 8	7 8	7 8	7 8	7 8
	3 16	6 3	9 9	18 3	6 3	1 3	18 3	6 3	1 3	18 18	18 18	18 18	18 18
18 Anna	18 7	16 1	18 18	20 18	7 1	7 18	9 9	18 15	21 9	9 9	9 9	9 9	9 9
	9 6	4 18	16 3	9 9	18 15	21 9	20 20	6 4	6 20	12 12	12 12	12 12	12 12
19 Marc	20 7	16 18	1 1	20 20	6 4	6 20	12 14	11 6	16 12	10 7	7 5	7 5	7 5
	5 1	10 9	6 3	12 14	11 6	16 12	13 12	10 7	7 5	19 14	19 14	19 14	19 14
20 Alejandra	12 16	4 3	18 18	13 12	10 7	7 5	19 14	6 6	6 19	17 9	17 9	17 9	17 9
	19 14	16 1	11 1	20 9	6 6	6 19	17 9	6 6	6 19	21 21	21 21	21 21	21 21
21 Bruno	17 9	13 9	10 8	5 20	21 7	21 21	21 2	21 7	14 17	11 14	11 14	11 14	11 14
	5 3	6 18	4 18	21 2	21 7	14 17	20 5	6 6	6 11	21 21	21 21	21 21	21 21

Para entrar los datos está bien ser dos personas, una lee las hojas y la otra escribe los resultados. Así, son unos 20 minutos por grupo clase..

## 4.5 Como “leer” el CESC

Para interpretar el CESC y planificar la intervención estratégica, necesitaremos las dos hojas impresas anteriormente (*Resultados*) y (*Respuestas*).

Centre i grup: INS 2n										Data: Novembre															
Agressivitat				Prosoc		Alumnes				Victimització				Estatus sociomètric											
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Prosocialitat		Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normatiu	Tres positives	Tres negatives	
16	0	8	8					0	1 Paula	18	2	5	11											1	4
4	1	2	1					4	2 Ibrahim	0	0	0	0									X		3	2
8	0	2	6					3	3 Lucia	2	0	2	0											4	1
7	4	1	2					3	4 Aaron	21	10	10	1	X	X									2	4
1	0	0	1					8 X	5 Isabel	0	0	0	0					X						7	1
31	13	9	9	X	X	X	X	1	6 Lautaro	50	16	15	19	X	X	X	X		X					0	9
7	2	2	3					0	7 Christian	34	9	11	14	X	X	X	X		X					1	8
4	0	1	3					5	8 Aina	1	1	0	0											5	1
17	0	8	9			X	X	5	9 Helena	1	0	1	0								X			5	4
13	7	4	2					2	10 Eric	18	10	7	1	X										4	2
6	4	1	1					8 X	11 Luis	4	3	1	0					X						6	0
1	0	0	1					2	12 Yolanda	0	0	0	0									X		3	2
2	1	0	1					3	13 Maria	1	0	0	1											4	0
1	0	0	1					6 X	14 Cinthya	12	1	2	9			X		X					1	6	
12	4	7	1					0	15 Alex	7	0	6	1											1	4
41	19	12	10	X	X	X	X	1	16 Daniel	2	1	0	1					X						1	11
5	3	1	1					1	17 J. Ramon	3	1	1	1											4	0
8	0	3	5					5	18 Anna	1	1	0	0						X					2	0
6	2	2	2					2	19 Marc	5	4	1	0											5	2
0	0	0	0					7 X	20 Alejandra	1	0	0	1						X					2	0
5	3	0	2					1	21 Bruno	8	4	1	3											2	2
9,00	3,00	3,00	3,00					3,00	mitjana	9,00	3,00	3,00	3,00											3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27					2,65	desviació estàndar	12,97	4,46	4,36	5,41											1,92	3,16

## Centre i grup: INS 2n

Data: Novembre

	M'agrada (+)		No m'agrada (-)		Empenta (Ag Física)		Insulta (Ag Verbal)		Exclou (Ag Relac)		Rumor (Ag Relac)		Ajuda (Prosocial)		Anima (Prosocial)		L'empenten (Vic Fis)		L'insulten (Vic Verbal)		L'exclouen (Vic Relac)		Amics	
	1	2	5	8	6	3	4	7	9	10	11	12	13	14	15	16	17	18	19	20	21	22	23	24
1 Paula	3	16	16	10	18	6	11	11	6	4	7	18	9	6	19	16	6	9	10	14	4	6	6	9
	13	19	10	15	9	12	8	4	10	15	21	8	8	4	10	15	21	8	4	10	15	21	8	
2 Ibrahim	4	14	6	9	16	7	14	3	4	4	14	4	11	16	16	6	9	8	9	11	10	10	6	11
	19	10	17	19	6	18	5	4	6	6	1	19	13	15	16	16	18	21	8	13	4	15	14	13
3 Lucia	1	7	10	9	9	15	3	5	6	6	7	1	5	16	6	15	16	7	9	8	10	4	6	18
4 Aaron	2	12	16	1	6	9	11	11	10	6	6	2	11	6	11	6	14	6	14	14	7	10	10	11
	19	14	21	16	7	12	9	9	16	14	1	19	13	15	16	16	18	21	8	13	4	15	14	13
5 Isabel	8	2	6	7	9	9	3	12	4	4	6	8	9	6	17	10	6	2	12	18	6	6	1	12
	20	7	16	16	18	6	9	20	7	15	7	20	10	1	16	17	2	9	10	10	7	7	7	10
6 Lautaro	2	16	17	16	16	16	5	17	21	17	17	17	8	21	11	11	1	17	8	19	11	11	21	19
7 Christian	2	5	16	1	10	9	11	11	11	6	6	11	4	9	15	6	1	16	8	18	21	10	1	4
	10	12	11	15	6	17	18	21	19	9	13	18	12	21	11	15	6	17	18	21	19	9	13	18
8 Aina	5	4	6	6	16	9	14	10	6	14	6	9	9	2	21	4	6	3	16	11	4	10	14	20
	12	21	7	2	19	13	18	14	7	4	1	12	8	16	6	1	1	9	11	8	8	15	14	8
9 Helena	5	15	16	16	16	5	5	18	14	7	6	12	13	6	21	15	6	16	18	14	1	1	1	5
10 Eric	11	19	16	19	1	1	5	6	6	19	6	11	12	16	19	16	19	3	20	11	17	7	7	21
	14	1	16	9	6	8	2	14	19	1	4	17	16	14	6	1	9	21	2	2	6	6	6	16
11 Luis	17	6	15	2	6	3	5	4	4	10	7	17	21	15	7	15	16	1	20	19	19	7	1	19
12 Yolanda	5	4	16	7	6	16	20	13	6	6	6	5	9	7	6	15	7	4	5	5	4	4	1	9
	8	16	4	16	16	7	11	8	7	7	7	8	3	16	6	3	9	9	18	3	6	3	1	3
13 Maria	18	7	16	1	18	18	20	18	7	1	7	18	9	6	4	18	16	3	9	9	18	15	21	9
14 Cinthya	20	7	16	18	1	1	20	20	6	4	6	20	5	1	10	9	6	3	12	14	11	6	16	12
	12	16	4	3	18	18	13	12	10	7	7	5	19	14	16	1	11	1	20	9	6	6	6	19
15 Alex	17	9	13	9	10	8	5	20	10	21	7	21	5	3	6	18	4	18	21	2	21	7	14	17
16 Daniel	11	14	6	1	1	8	20	5	6	6	6	11	21	4	10	9	8	9	18	20	7	7	14	21
	17	9	4	8	9	1	5	2	21	4	7	17	10	9	2	6	16	9	5	4	10	6	6	10
17 J. Ramon	11	6	6	9	21	16	8	11	6	10	14	11	19	7	16	1	6	19	18	3	19	7	7	21
18 Anna	3	15	16	6	3	1	14	9	6	3	14	3	8	16	15	16	3	5	13	4	6	6	8	
	5	4	10	15	1	6	2	14	10	15	15	13	11	6	10	6	1	16	20	2	6	6	7	11
19 Marc	11	6	10	6	1	16	20	2	6	6	7	11	17	7	16	10	16	3	5	11	10	10	6	17
	10	14	6	16	3	1	14	4	4	7	14	10	3	7	6	9	9	1	11	5	4	4	1	5
20 Alejandra	18	10	10	16	15	16	8	13	1	1	7	8	13	16	16	6	16	3	13	8	7	7	6	18
	15	1	16	6	6	3	20	5	10	1	6	11	19	6	11	10	16	10	11	11	7	4	1	17
21 Bruno	7	8	15	16	4	6	19	20	6	6	20	10	7	8	15	16	4	6	19	20	6	6	20	10

En un primer momento nos fijaremos en los alumnos con nominaciones significativas (aparecen marcados con una X) en los apartados Agresividad y Victimización. Estos alumnos serán considerados inicialmente alumnos diana, susceptibles de una intervención individualizada.

Centre i grup: INS 2n						Data: Novembre																
Agresivitat				Prosoc		Alumnes		Victimització				Estatus sociomètric										
Total Agresivitat	Agresivitat Física	Agresivitat Verbal	Agresivitat Relacional	Total Agresivitat	Prosocialitat		Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normatiu	Tres positves	Tres negatives	
16	0	8	8	X	X	0	1	Paula	18	2	5	11			X						1	4
4	1	2	1			4	2	Ibrahim	0	0	0	0						X			3	2
8	0	2	6			3	3	Lucia	2	0	2	0									4	1
7	4	1	2			3	4	Aaron	21	10	10	1	X	X							2	4
1	0	0	1			8	X	Isabel	0	0	0	0			X						7	1
31	13	9	9	X	X	X	X	Lautaro	50	16	15	19	X	X	X	X	X				0	9
7	2	2	3			0	7	Christian	34	9	11	14	X	X	X	X	X				1	8
4	0	1	3			5	8	Aina	1	1	0	0									5	1
17	0	8	9			5	9	Helena	1	0	1	0					X				5	4
13	7	4	2			2	10	Eric	18	10	7	0	X								4	2
6	4	1	1			8	X	Luis	4	3	1	0			X						6	0
1	0	0	1			2	12	Yolanda	0	0	0	0						X			3	2
2	1	0	1			3	13	María	1	0	0	1									4	0
1	0	0	1			6	X	Cinthy	12	1	2	9			X						1	6
12	4	7	1			0	15	Alex	7	0	6	1				X					1	4
41	19	12	10	X	X	X	X	Daniel	2	1	0	1				X					1	11
5	3	1	1			1	17	J. Ramon	3	1	1	1									4	0
8	0	3	5			5	18	Anna	1	1	0	0				X					2	0
6	2	2	2			2	19	Marc	5	4	1	0									5	2
0	0	0	0			7	X	Alejandra	1	0	0	1				X					2	0
5	3	0	2			1	21	Bruno	8	4	1	3									2	2
9,00	3,00	3,00	3,00			3,00		mitjana	9,00	3,00	3,00	3,00									3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27			2,65		desviació estàndar	12,97	4,46	4,36	5,41									1,92	3,16

Seguidamente valoraremos las puntuaciones numéricas obtenidas con el fin de hacer un análisis más detallado.

Centre i grup: INS 2n										Data: Novembre																	
Agressivitat								Prosoc		Alumnes		Victimització						Estatus sociomètric									
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional		Prosocialitat		Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normaliu	Tres positves	Tres negatives		
16	0	0	0	0					0		18	2	0	11					X						1	4	
4	1	2	1						4		0	0	0	0										X	3	2	
8	0	2	6						3		2	0	2	0											4	1	
7	4	1	2						3		21	10	10	1											2	4	
1	0	0	1						8	X	0	0	0	0		X	X			X				7	1		
31	13	9	9	X	X	X	X	X	1		50	16	15	19	X	X	X	X		X					0	9	
7	2	2	3						0		34	9	11	14	X	X	X	X		X					1	8	
4	0	1	3						5		1	1	0	0											5	1	
17	0	8	9			X	X		5		1	0	1	0							X				5	4	
13	7	4	2						2		18	10	7	1		X									4	2	
6	4	1	1						8	X	4	3	1	0					X						6	0	
1	0	0	1						2		0	0	0	0									X		3	2	
2	1	0	1						3		1	0	0	1											4	0	
1	0	0	1						6	X	12	1	2	9				X		X					1	6	
12	4	7	1			X			0		7	0	6	1											1	4	
41	19	12	10	X	X	X	X	X	1		2	1	0	7						X					1	11	
5	3	1	1						1		3	1	1	1											4	0	
8	0	3	5						5		1	1	0	0						X					2	0	
6	2	2	2						2		5	4	1	0											5	2	
0	0	0	0						7	X	1	0	0	1						X					2	0	
5	3	0	2						1		8	4	1	3											2	2	
9,00	3,00	3,00	3,00						3,00		9,00	3,00	3,00	3,00											3,00	3,00	
10,30	4,83	3,59	3,27						2,65		12,97	4,46	4,36	5,41											1,92	3,16	

Después, utilizando el mismo procedimiento, valoraremos el alumnado Prosocial y finalmente el Estatus Sociométrico.

Centre i grup: INS 2n								Data: Novembre														
Agressivitat				Prosoc		Alumnes		Victimització						Estatus sociomètric								
Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Agressivitat	Agressivitat Física	Agressivitat Verbal	Agressivitat Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Total Victimització	Victimització Física	Victimització Verbal	Victimització Relacional	Popular	Rebutjat	Ignorat	Controvertit	Normatiu	Tries positives	Tries negatives
16	0	8	8		X	X	0	18	2	5	11				X						1	4
4	1	2	1				4	0	0	0	0								X		3	2
8	0	2	6				3	2	0	2	0										4	1
7	4	1	2				3	4	10	10	1		X	X							2	4
1	0	0	1				8	0	0	0	0										7	1
31	13	9	9	X	X	X	1	50	16	15	19	X	X	X	X	X					0	9
7	2	2	3				0	34	9	11	14	X	X	X	X		X				1	8
4	0	1	3				5	1	1	0	0										5	1
17	0	8	9		X	X	5	9	0	1	0							X			5	4
13	7	4	2				2	18	10	7	1		X						X		4	2
6	4	1	1				8	4	3	1	0					X					6	0
1	0	0	1				2	0	0	0	0								X		3	2
2	1	0	1				3	1	0	0	1										4	0
1	0	0	1				6	12	1	2	9				X	X					1	6
12	4	7	1				0	7	0	6	1										1	7
41	19	12	10	X	X	X	X	2	1	0	1					X					1	1
5	3	1	1				1	3	1	1	1										4	0
8	0	3	5				5	1	1	0	0						X				2	0
6	2	2	2				2	5	4	1	0										5	2
0	0	0	0				7	1	0	0	1						X				2	0
5	3	0	2				1	8	4	1	3										2	2
9,00	3,00	3,00	3,00				3,00	9,00	3,00	3,00	3,00										3,00	3,00
10,30	4,83	3,59	3,27				2,65	12,97	4,46	4,36	5,41										1,92	3,16

En un segundo momento, en la hoja se recoge el detalle de la respuesta de cada alumno. Así, podemos saber qué nominaciones ha hecho un alumno y quién lo ha nominado a él. Por ejemplo, en el caso núm. 7 (Cristian), con muchas nominaciones negativas en el sociograma (*no me gusta*) y una sola positiva (*me gusta*) nos puede interesar saber quién le ha nominado positivamente para, en su caso, intervenir en la arquitectura social para potenciar esta relación. Para saberlo tenemos que buscar en la columna (7. *me gusta*) el número 7 y, en este caso, observamos que lo ha nominado el número 21 (Bruno).

Centre i grup: INS 2n

Data: Novembre

	M'agrada (+)		No m'agrada (-)		Empenta (Ag Física)		Insulta (Ag Verbal)		Exclou (Ag Relac)		Rumor (Ag Relac)		Ajuda (Prosocial)		Anima (Prosocial)		L'empenten (Vic Fis)		L'insulten (Vic Verbal)		L'exclouen (Vic Relac)		Amics													
	1	2	5	8	6	3	4	7	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12	9	10	11	12								
1 Paula	3	16	16	10	18	6	11	11	6	4	7	18	9	6	19	16	6	9	10	14	4	6	6	9	13	19	10	15	9	12	8	4	10	15	21	8
2 Ibrahim	4	14	6	9	16	7	14	3	4	4	14	4	11	16	16	6	9	8	9	11	10	10	6	11	19	10	17	19	6	18	5	4	6	6	1	19
3 Lucia	13	15	16	16	18	21	8	13	4	15	14	13	1	7	10	9	9	15	3	5	6	6	7	1	5	16	6	15	16	7	9	8	10	4	6	18
4 Aaron	2	12	16	1	6	9	11	11	10	6	6	2	11	6	11	6	14	6	14	14	7	10	10	11	19	14	21	16	7	12	9	9	16	14	1	19
5 Isabel	8	2	6	7	9	9	3	12	4	4	6	8	9	6	17	10	6	2	12	18	6	6	1	12	20	7	16	16	18	6	9	20	7	15	7	20
6 Lautaro	10	1	16	17	2	9	10	10	7	7	7	10	2	16	17	16	16	16	5	17	21	17	17	17	8	21	11	11	1	17	8	19	11	11	21	19
7 Christian	2	5	16	1	10	9	11	11	11	6	6	11	4	9	15	6	1	16	8	18	21	10	1	4	10	12	11	15	6	17	18	21	19	9	13	18
8 Aina	5	4	6	6	16	9	14	10	6	14	6	9	9	2	21	4	6	3	16	11	4	10	14	20	12	21	7	2	19	13	18	14	7	4	1	12
9 Helena	8	16	6	1	1	9	11	8	8	15	14	8	5	15	16	16	16	5	5	18	14	7	6	12	13	6	21	15	6	16	18	14	1	1	1	5
10 Eric	11	19	16	19	1	1	5	6	6	19	6	11	12	16	19	16	19	3	20	11	17	7	7	21	14	1	16	9	6	8	2	14	19	1	4	17
11 Luis	16	14	6	1	9	21	2	2	6	6	6	16	17	6	15	2	6	3	5	4	4	10	7	17	21	15	7	15	16	1	20	19	19	7	1	19
12 Yolanda	5	4	16	7	6	16	20	13	6	6	6	5	9	7	6	15	7	4	5	5	4	4	1	9	8	16	4	16	16	7	11	8	7	7	7	8
13 Maria	3	16	6	3	9	9	18	3	6	3	1	3	18	7	16	1	18	18	20	18	7	1	7	18	9	6	4	18	16	3	9	9	18	15	21	9
14 Cinthya	20	7	16	18	1	1	20	20	6	4	6	20	5	1	10	9	6	3	12	14	11	6	16	12	12	16	4	3	18	18	13	12	10	7	7	5
15 Alex	19	14	16	1	11	1	20	9	6	6	6	19	17	9	13	9	10	8	5	20	10	21	7	21	5	3	6	18	4	18	21	2	21	7	14	17
16 Daniel	11	14	6	1	1	8	20	5	6	6	6	11	21	4	10	9	8	9	18	20	7	7	14	21	17	9	4	8	9	1	5	2	21	4	7	17
17 J. Ramon	10	9	2	6	16	9	5	4	10	6	6	10	11	6	6	9	21	16	8	11	6	10	14	11	19	7	16	1	6	19	18	3	19	7	7	21
18 Anna	3	15	16	6	3	1	14	9	6	3	14	3	8	16	15	16	3	3	5	13	4	6	6	8	5	4	10	15	1	6	2	14	10	15	15	13
19 Marc	11	6	10	6	1	16	20	2	6	6	7	11	17	7	16	10	16	3	5	11	10	10	6	17	10	14	6	16	3	1	14	4	4	7	14	10
20 Alejandra	3	7	6	9	9	1	11	5	4	4	1	5	18	10	10	16	15	16	8	13	1	1	7	8	13	16	16	6	16	3	13	8	7	7	6	18
21 Bruno	15	1	16	6	6	3	20	5	10	1	6	11	19	6	11	10	16	10	11	11	7	4	1	17	7	8	15	16	4	6	19	20	6	6	20	10

*El CESC nos permite conocer las relaciones entre los alumnos de un grupo clase con el fin de intervenir en la arquitectura social del grupo y favorecer a los alumnos en situación de riesgo..*

## 4.6 Interpretación de las nominaciones en el CESC

### 4.6.1 Nominaciones en los apartados Agresividad y Victimización

Alumnos nominados (ver punto 2.4. Características de los protagonistas):

- **Sólo en Agresividad:** Probablemente se trata de alumnos con un perfil cercano al del agresor proactivo o instrumental (abierto o manipulador).
- **Sólo en Victimización:** Probablemente se trata de alumnos con un perfil cercano al de la víctima clásica-pasiva o inespecífica.
- **En Agresividad y Victimización:** Probablemente se trata de alumnos con un perfil cercano al del agresor-víctima.

### 4.6.2 Nominaciones en el apartado Prosocialidad

**Prosocial:** Estos alumnos son vistos como compañeros colaboradores y solidarios, que saben escuchar a los demás, probablemente tienen empatía y generan confianza. Si tienen pocas nominaciones en agresividad y victimización son los puntos fuertes del aula, y los consideraremos para establecer sistemas de ayuda entre iguales.

### 4.6.3 Nominaciones en estatus sociométrico (elecciones positivas y negativas)

- **Populares:** Obtienen muchas nominaciones positivas (*me gusta/me cae bien*) y pocas negativas (*no me gusta/no me cae bien*). A menudo son alumnos admirados por los compañeros y probablemente tienen capacidad de liderazgo.
- **Rechazados:** Obtienen pocas nominaciones positivas y muchas negativas. A menudo son alumnos vistos como compañeros desagradables o inoportunos. Suelen tener pocas habilidades de relación, y a menudo los intentos que hacen por caer bien

son poco afortunados y generan aún más rechazo. Hay que hacer el seguimiento para evitar la estabilidad en el tiempo en este rol.

- **Ignorados:** Obtienen pocas nominaciones positivas y negativas, son alumnos con poco impacto social. En principio no es un rol de riesgo, pero hay que tener en cuenta las otras variables (agresividad y victimización).
- **Controvertidos:** Obtienen muchas nominaciones positivas y negativas (generan amores y odios), no pasan desapercibidos, tienen un fuerte impacto social. Aglutinan un grupito de seguidores que les pueden llegar a ver como líderes (elecciones positivas), pero a menudo actúan en contra de otros compañeros (elecciones negativas). Parecen seguir la máxima de “Quien no está conmigo, está contra mí”. Generalmente son líderes negativos y suelen utilizar también la agresión relacional.
- **Normativos:** Obtienen puntuaciones muy próximas a la media. Suelen ser alumnos adaptados que no destacan, los acabaremos de situar según los resultados en las otras variables (agresividad, victimización y prosocialidad).

No aparecer en el estatus sociométrico no es positivo ni negativo, alrededor de la tercera parte de los alumnos no aparece. Hay que ver los resultados en las otras variables (agresividad, victimización y prosocialidad).

El CESC nos permite relacionar estas diferentes variables (agresividad, victimización, prosocialidad y estatus sociométrico) de un solo vistazo. Seguidamente se facilitan unos cuadrantes de doble entrada con las relaciones más significativas que nos serán útiles para planificar la intervención. Recordemos de nuevo la necesidad de valorarlas con prudencia, confrontarlas con otras fuentes de información y no utilizarlas para etiquetar a los alumnos ya que sería hacer un uso erróneo del cuestionario.

---

*El CESC permite hacer el seguimiento de las conductas y experiencias sociales del alumnado.*

---

## 4.6.4 Perfiles que aparecen en el CESC

Tipologías	Estatus sociométrico	
	Popular	Rechazado
<b>Agresor</b> (nominado significativamente sólo en agresividad)	Agresividad proactiva o instrumental. Líder negativo, manipulador, controlador.  Puede obtener puntuaciones altas en prosocialidad.	Mayor riesgo de problemas de conducta. Predictor de problemas de ajuste en la adolescencia.
<b>Víctima</b> (nominado significativamente sólo en victimización)		Indicativo de un proceso de victimización. Suele ser víctima del grupo clase y posiblemente también de compañeros de otras aulas.
<b>Agresor-víctima</b> (nominado significativamente en agresividad y victimización)		Reactivo. Riesgo de trastornos emocionales y desajuste psicosocial.  Impulsividad, falta de autocontrol, poca competencia social. Problemática conductual reactiva a esta situación o que la agrava.
<b>Prosocial</b> (nominado significativamente en prosocialidad)	Si está poco nominado en agresividad y victimización, es un punto fuerte del aula, podemos contar con él como compañero ayudante.	El grupo reconoce que “ayuda” o “anima” pero “no gusta”. Los esfuerzos por ayudar y animar a los compañeros son un intento de caer bien pero no lo logra y puede pasar a ser víctima.
<b>No significat</b> (sin nominaciones significativas en las categorías anteriores)	Pueden ejercer cierto liderazgo en el grupo.	

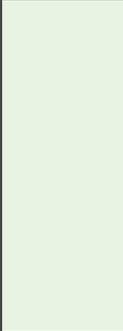
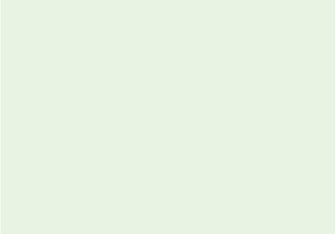
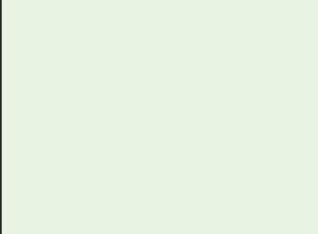
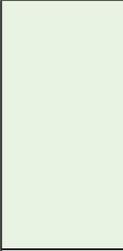
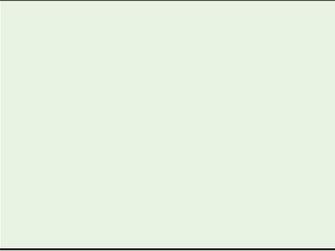
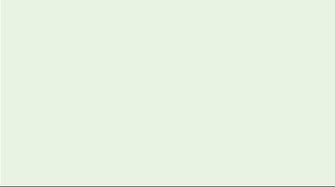
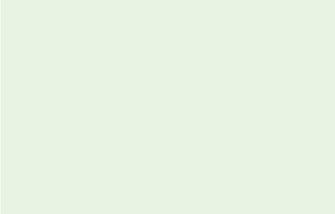
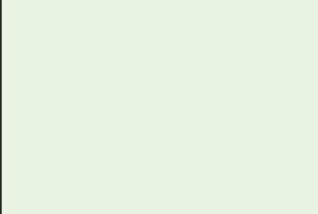
 Esta circunstancia no es significativa o no se suele dar.

<b>Ignorado</b>	<b>Normativo</b>	<b>Controvertido</b>
	Tiende a reactivo. No suele tener puntuaciones excesivamente altas en agresividad, pero hay que hacer seguimiento.	Visto como pillo, transgresor, espabilado... se sale con la suya, líder negativo; tiene seguidores y forma "banda" para ir en contra de otros que percibe como débiles.
Poco impacto social. En este caso es víctima pero no genera rechazo ni odio, parece ser víctima porque está ahí. Suele ser víctima pasiva o inespecífica.		
		Reactivo. No tiene puntuaciones muy extremas en agresividad ni en victimización. Suele tener un pequeño grupo de alumnos a favor y otros en contra. Poco frecuente.
El grupo reconoce que "ayuda" o "anima" pero tiene poco impacto social. Los esfuerzos por ayudar y animar a los compañeros son un intento de caer bien pero no lo logra.		Suele tener un pequeño grupo de alumnos a favor y otros en contra. Poco frecuente
No suele ser de riesgo pero hay que tenerlo en cuenta ya que su escaso impacto social puede hacer que se diluya en el grupo.		

## 4.6.5 Apuntes para la intervención, según el perfil

Tipologías	Estatus sociométrico	
	Popular	Rechazado
<b>Agresor</b> (nominado de manera significativa sólo en agresividad)	Debemos averiguar los motivos de su conducta y los factores que la mantienen y reforzar conductas más adaptadas. Conviene neutralizarlo resignificando la conducta en el grupo, positivizarlo y desmontar su liderazgo, desde una óptica resiliente.	Debemos averiguar los motivos de su conducta y los factores que la mantienen y reforzar conductas más adaptadas. Debe aprender estrategias más adaptadas y ver que debe cambiar su conducta porque no le reporta beneficios a nivel social.
<b>Víctima</b> (nominado de manera significativa sólo en victimización)		Hay que resignificar su conducta, positivizarla y buscar algún apoyo en el aula, a partir de alguna elección positiva si la tiene, o los compañeros prosociales. Es necesario que practique estrategias más adaptadas.
<b>Agresor-víctima</b> (nominado de manera significativa en agresividad y victimización)		Necesita mucha ayuda. Trabajar la competencia social, el control de impulsos (ira y tolerancia a la frustración), individualmente y en grupo. Hacer seguimiento y valorar la frecuencia, intensidad y duración de los estallidos.
<b>Prosocial</b> (nominado de manera significativa en prosocialidad)	Individualmente le podemos manifestar nuestra inquietud respecto de un compañero que lo está pasando mal y pedirle claramente si piensa que podría hacer algo para ayudarle.	Hay que velar por su integración buscando compañeros que puedan ayudarle. Es necesario que aprenda estrategias de competencia social (empatía e impulsividad).
<b>No significat</b> (sin nominaciones significativas en las categorías anteriores)	Si no tiene nominaciones en agresividad y victimización hay que tratar de implicarlo en conductas prosociales, desarrollando su empatía.	

 Esta circunstancia no es significativa o no se suele dar.

<b>Ignorado</b>	<b>Normativo</b>	<b>Controvertido</b>
	Debemos averiguar los motivos de su conducta y los factores que la mantienen y reforzar conductas más adaptadas. Seguir su evolución para evitar que escale la agresividad. Trabajar la competencia social, especialmente la empatía..	Debemos averiguar los motivos de su conducta y los factores que la mantienen y reforzar conductas más adaptadas. Hay que trabajar la competencia social, especialmente el autocontrol, la regulación emocional y la empatía..
Hay que buscarle algún apoyo en el aula, a partir de alguna elección positiva si lo tiene, o algunos alumnos prosociales y estar alerta de su evolución. Es necesario que practique estrategias más adaptadas.		
		Hay que trabajar la competencia social, el autocontrol, especialmente la ira y la tolerancia a la frustración, individualmente y en grupo.
Hay que velar por su integración buscando compañeros que puedan ayudarle.		Hay que trabajar la competencia social, especialmente la empatía y la impulsividad.
Por el poco impacto social que tiene, puede pasar desapercibido, incluso para el profesorado. Todos los alumnos necesitan una atención, aunque aparentemente no lo pidan.		

## **5 Intervención con el alumnado implicado**

---

Seguidamente hacemos una breve introducción a los métodos que solemos emplear en la intervención del alumnado implicado, tanto a nivel individual como en pequeño grupo. No se pretende hacer una descripción detallada de cada método, sino una breve aproximación a su aplicación. Todos ellos parten de un enfoque no culpabilizador y van dirigidos a fomentar la resiliencia de todos los alumnos, a través de la responsabilización, la restauración y la mejora de las relaciones interpersonales.

### **5.1 De manera individual**

En nuestra experiencia aplicamos una versión reducida y adaptada del *Shared Concern Method* (A. Pikas). Se podría definir como una mediación terapéutica dirigida a desorganizar la estructura de dominio-sumisión que se instala entre víctima y agresores y que se alimenta por la presencia del grupo. Se aplica a partir de los 9 años y debe ser llevada a cabo por una persona con cierta formación y práctica en el método. A continuación exponemos las líneas generales.

Después de la primera sesión con todo el grupo (administración del CESC) iniciamos las entrevistas con los protagonistas detectados en el CESC (o con el alumnado que nos interese), empezando por los alumnos más nominados en agresividad. Para ver con más detalle cómo podemos seleccionar a los alumnos para hacer las entrevistas (ver punto 4.5 *Cómo leer el CESC*).

Hablaremos con 3 o 4 alumnos nominados en agresividad y sólo al final, hablaremos con la víctima. Es importante hacerlo en este orden, ya que de lo contrario podrían pensar que la víctima los ha delatado.

Se trata de entrevistas individuales breves, de 15 minutos como máximo, que se realizan secuencialmente, una tras otra, sin interrupciones de patio ni paradas horarias. El entrevistador, que lo ha acordado previamente con el profesorado, va al aula y pide hablar con el alumno, realizando la entrevista con cada uno de los agresores en los siguientes términos:

- *Me han dicho que en clase hay alguien (o dice el nombre) que lo está pasando mal. ¿Sabes algo?*

Y esperamos que diga algo. Es común que diga que no sabe nada; se trata de insistir:

- *Es un compañero de tu clase, seguro que has visto o has oído algo...*

A menudo aceptan que a veces se meten con él pero que **lo hacen todos**. Entonces decimos:

- *Si, quizás lo hacen todos, pero **tú, ¿por qué lo haces?***

Si acepta que es él o que es otro quien lo hace:

- *¿Podrías hacer algo para mejorar la situación?*

La actitud del entrevistador debe ser **no culpabilizadora**, no debe buscar el reconocimiento del mal y aún menos una confesión, que por otra parte difícilmente se producirá de manera sincera. Se trata de que el alumno emita el compromiso de hacer algo para mejorar la situación, aunque sea algo pequeño.

- *Piensa qué podrías hacer.*

A lo largo de la entrevista intentaremos averiguar la tipología predominante de cada agresor (reactivo, instrumental, mixto) ya que perfilaremos las actuaciones siguientes en función de la misma.

El objetivo es **reindividualizar** a los miembros del grupo agresor para que cada uno reflexione en voz alta, sobre la naturaleza de su actuación, para llegar a un acuerdo positivo. Tratamos de suscitar una preocupación compartida y estimular una salida que genere un cambio positivo. Para favorecer este cambio vamos insistiendo en que

- *Esta situación no es buena para nadie.*

Si se puede, acabamos cada entrevista con una perspectiva positiva:

- *Estoy seguro/a de que todo irá muy bien y que la situación será mejor para todos. ¿Estás de acuerdo en que nos encontremos con los compañeros y hablamos todos juntos?*

Si no conseguimos la colaboración del entrevistado acabamos:

- *Veo que no es un buen momento para hablar, lo dejaremos aquí. Mañana volveremos a hablar de ello y estoy convencido/a de que irá mejor y encontraremos una solución que mejore la situación para todos.*

En el caso de que no consigamos la colaboración del alumno, si pensamos que puede ser positivo, al día siguiente o al cabo de un par de días, volvemos a hacer la entrevista en los mismos términos.

Posteriormente, si hemos alcanzado un acuerdo de cada uno de los agresores, haremos una reunión conjunta con todos ellos, en la que pediremos que expongan los acuerdos a los que hemos llegado individualmente. Así se refuerzan positivamente los unos a los otros. Esta reunión no se puede realizar si no hemos llegado a algún acuerdo con cada uno de ellos anteriormente. Si hemos acordado que le dirán algo o harán alguna propuesta a la víctima, conviene ensayarlo para verificar los términos de la proposición y que haya sinceridad.

En la entrevista con la víctima intentamos sintonizar con sus emociones y pensamientos y explorar los puntos fuertes y débiles para conocer la tipología dominante (clásica, provocativa o inespecífica) y planificar la estrategia de ayuda más efectiva. Los resultados del CESC (alumnos populares y prosociales) nos darán pistas para diseñar esta estrategia. También debemos valorar, como en el caso de los agresores, si pueden necesitar ayuda profesional externa.

Explicaremos a la víctima que hemos hablado con los agresores (llamándolos por el nombre) y que están dispuestos a hacer algo para mejorar la situación. Seguidamente le pediremos si está dispuesta a encontrarse con ellos y escuchar qué le quieren decir.

Si la respuesta es positiva haremos una reunión conjunta con los agresores y la víctima.

En esta reunión cada uno expondrá su perspectiva y se acordarán los compromisos trabajados para intentar llegar a acuerdos de convivencia.

Esta reunión conjunta agresores y víctima no es imprescindible. En la práctica nos hemos encontrado que, realizando las entrevistas individuales, la situación ya mejora y no hay que alargar el proceso, pero siempre hay que hacer las entrevistas de seguimiento.

En las semanas posteriores se realizarán entrevistas semanales de seguimiento de estos acuerdos. A lo largo del curso y, si todo va bien, se irán espaciando progresivamente. La duración del seguimiento a menudo está en relación con la cronicidad de la situación.

---

*En la intervención individual hacemos entrevistas muy breves (15 minutos) con cada agresor y con la víctima con el objetivo de intentar llegar a acuerdos básicos de convivencia.*

---

## **5.2 En pequeño grupo**

Paralelamente al trabajo que se realiza en el grupo y el que se lleva a cabo de manera individual, como se indica en el punto anterior, puede ser conveniente efectuar entrevistas en pequeño grupo con el objetivo de apoyar a la víctima y/o acabar de desmontar las relaciones negativas, ayudando a constituir de nuevas.

En estas entrevistas, generalmente no seguimos una estructura prefijada sino que actuamos de acuerdo a cada circunstancia, con la misma actitud y estrategia que en las entrevistas individuales, pero podemos utilizar una metodología más estructurada como el **Círculo de Amigos** (Newton y Wilson, 1999) o el **Método de Apoyo del Grupo** (Maines y Robinson, 2008). Los dos métodos intentan despertar la sensibilidad y la empatía hacia la víctima del alumnado más prosocial o popular, que puede ser más proclive a condenar la violencia y a proteger a la víctima.

## **5.2.1 El círculo de amigos**

Para constituir el círculo de amigos se parte de un trabajo preparatorio con la familia y el alumno víctima para pedir su consentimiento. Se trata de implicar a los compañeros de clase ante la situación del alumno.

Haremos una reunión con el grupo clase, indicando que no es habitual hablar de alguien cuando no está presente en el aula pero que el alumno en cuestión nos ha dado su consentimiento para hacerlo. Se invita a la clase a hablar del compañero pero remarcando sólo los aspectos positivos. Después se invita a hablar de las dificultades que surgen en la relación con él.

Discutimos sobre el papel de la amistad, la inclusión, el bienestar... y pedimos al grupo que valore sus relaciones y cómo se sentirían y cómo se comportarían si no tuvieran amigos.

Pediremos qué pueden hacer para ayudar al compañero y constituimos el círculo de amigos, entre 6 y 8 alumnos voluntarios, que se ofrezcan para ayudarlo en la conducta agresiva o aislada.

El facilitador debe asegurarse de que el Círculo no será vivido de manera amenazadora para el niño diana. Seguidamente se pensarán y se diseñarán estrategias para apoyarlo.

Es importante asignar una serie de reuniones de seguimiento, generalmente semanales que iremos espaciando a lo largo del curso.

## **5.2.2 El Método de Apoyo del Grupo**

El método de Apoyo del Grupo se estructura en 7 pasos:

1. Hacemos una entrevista con la víctima en la que hablamos de sus sentimientos y le pedimos que haga un escrito (más largo o más corto, puede ser sólo una palabra, una frase, una historia o un pequeño poema), un dibujo de cómo se siente, y le pedimos permiso para comentarlo con algunos de sus compañeros.

2. Reunimos un pequeño grupo (sin la víctima) con 5 o 6 alumnos que hemos seleccionado nosotros (alumnos prosociales y populares y algún agresor que pensamos que podremos neutralizar). La víctima también puede participar de la elección previa.
3. Después de mostrar su escrito o dibujo, iniciamos una conversación con el grupo sobre cómo se debe sentir la víctima.
4. Compartimos la preocupación sin atribuir culpa pidiendo si, como grupo, pueden hacer algo para mejorar la situación.
5. Pedimos ideas sobre de qué manera pueden ayudar a la víctima a sentirse mejor.
6. Dejamos la responsabilidad en manos del grupo.
7. Hacemos reuniones de seguimiento.

### **5.3 En la práctica**

En general la intervención en situaciones de acoso requiere una actitud positiva por parte del profesorado. Esto es especialmente necesario cuando estamos trabajando a nivel individual o en pequeño grupo con el alumnado implicado.

La implicación emocional del profesorado en estos temas es un aspecto crítico, pero no el único. También requiere una formación en educación emocional en sentido amplio y en los principios restaurativos. Aspectos como la escucha activa, la comunicación asertiva, la resiliencia, la mediación, los círculos de diálogo, nos dan unas primeras herramientas para poder actuar en casos concretos.

La profundización en el conocimiento y la práctica de métodos restaurativos como los descritos anteriormente, proporcionará seguridad en la persona que lo aplica y más posibilidades de éxito en la intervención.

---

*El trabajo en pequeño grupo tiene dos objetivos: incidir en la arquitectura social del aula, desmontando las relaciones negativas y ayudando a constituir de nuevas.*

---

## 6 Epílogo

---

A lo largo de esta publicación hemos descrito en líneas generales una propuesta de intervención breve y estratégica, partiendo de un enfoque restaurativo, para aplicar en los casos de acoso escolar, que puede integrarse en el Plan de Convivencia del Centro en el ámbito de afrontamiento de estas conductas.

Como se ha expuesto anteriormente, sería deseable que los centros dispusieran de una propuesta global de escuela, en la línea de implicar a los alumnos, al profesorado, a las familias y al personal del centro (monitores, auxiliares, personal de administración y servicios...), que contemple el trabajo en red y protocolos y actuaciones coordinadas con otros servicios (sanidad, salud mental, policía, servicios municipales, etc.). Aunque la efectividad de los programas antibullying a largo plazo no haya sido del todo establecida, los estudios demuestran que los más eficaces son los que implementan políticas globales de escuela y abarcan diferentes disciplinas y contextos.

En una primera parte de esta publicación hemos expuesto las características de los principales protagonistas con el fin de facilitar y diseñar una intervención estratégica; enfatizando el hecho que se trata de un fenómeno de grupo, y por lo tanto esta intervención debe plantearse de forma multinivel, es decir: debe considerar el contexto, las familias, el trabajo en el grupo-clase, el trabajo en pequeño grupo y el trabajo individual con los alumnos directamente implicados.

Remarcamos también la importancia de prestar atención a las relaciones interpersonales que se producen en los grupos (median-

te la observación, sociogramas...), contemplándolas desde una óptica dinámica y a menudo cambiante, que hay que conocer e interpretar. Es en este sentido que cobra importancia la expresión “arquitectura social”, entendida como la organización de los agrupamientos de los alumnos para favorecer los intercambios positivos y neutralizar las interacciones negativas (Pepler y Craig, 2014).

El cuestionario CESC se ha experimentado y validado estadísticamente. Se utiliza ampliamente en centros de Primaria y Secundaria con éxito, y se ha mostrado una herramienta válida para obtener el “mapa relacional” del grupo clase y planificar la intervención. Tal y como se ha indicado antes, tiene esta finalidad, y no debe utilizarse para etiquetar alumnos ni determinar situaciones de acoso sin confrontar los resultados con otros métodos, observaciones y fuentes de información.

Finalmente, la intervención hay que plantearla siempre desde una óptica no culpabilizadora, que fomente la resiliencia y que se centre en la solución, separando culpa de responsabilidad. En este aspecto, el enfoque restaurativo nos proporciona una mirada y unas herramientas del todo imprescindibles para hacer frente a estas situaciones tan complejas, ya que se centra en la reparación y la mejora de las relaciones interpersonales y en la consecución de mínimos acuerdos de convivencia.

Se trata, en resumen, que la intervención produzca una mejora de estas relaciones, del clima de centro y de la convivencia. En definitiva, todo aquello que signifique velar por el bienestar de la comunidad educativa, favorecerá los aprendizajes y en definitiva su crecimiento personal.

---

*Contacto con los autores:*

[jordi.collell@hotmail.com](mailto:jordi.collell@hotmail.com) / [carme.escude@gmail.com](mailto:carme.escude@gmail.com)

---

## Bibliografía

---

Alsaker, F. (1993). Isolement et maltraitance par les pairs dans les jardins d'enfants: Comment mesurer ces phénomènes et quelles sont leurs conséquences?. *Enfance*, 47, pp. 241-260.

Alsaker, F. D., y Valkanover, S. (2001). Early diagnosis and prevention of victimization in kindergarten. In J. Juvonen & S. Graham (Eds.), *Peer harassment in school: The plight of the vulnerable and victimized* (pp. 175-195). New York, NY, US: Guilford Press.

Bandura, A. (1987). Teoría del aprendizaje social. Espasa: Madrid.

Belacchi C. y Farina E. (2010). Prosocial/Hostile Roles and Emotion Comprehension in Preschoolers *Aggressive Behavior* (36) pp. 371-389

Bjorkqvist, K., Ekman, K. y Lagerspetz, K. M. J. (1982). Bullies and victims: Their ego picture, ideal ego picture and normative ego picture. *Scandinavian Journal of Psychology*, 23, pp. 307-313.

Bush E., Ladd G. (2001). Peer rejection as an antecedent of young children's school adjustment: an examination of mediating processes *Developmental Psychology* 37 (4) pp. 550-560

Caplan, M., Vespo, J., Pedersen, J., Hay, D.F. (1991). Conflict and Its Resolution in Small Groups of One and Two Year Olds. *Child Development*, 62 (6), pp. 1513-1524.

Collell, J. y Escudé, C. (2006a). ¡Vamos a llevarnos bien! Una propuesta para afrontar el maltrato entre alumnos en Primaria. *Aula de Innovación Educativa*, 151, pp. 85-96.

Collell, J. y Escudé, C. (2006b). El acoso escolar: un enfoque psicopatológico. *Annuary of Clinical and Health Psychology*, 2, pp. 9-14.

Collell, J. y Escudé, C. (2006c). ¿Nos llevamos bien? Una propuesta para afrontar el maltrato entre alumnos en la ESO. *Aula de Innovación Educativa*, 152, pp. 83-95

Collell, J. y Escudé, C. (2006d). *Maltractament entre alumnes (I). Presentació d'un qüestionari per avaluar les relacions entre iguals. CESC Conducta i experiències socials a classe*, Àmbits de Psicopedagogia, 18, pp. 8-12. Disponible en castellano en la web <http://bullying.cat>

Collell, J. y Escudé, C. (2006e). *Maltractament entre alumnes (II). Administració del CESC (Conducta i experiències socials a classe)*, Àmbits de Psicopedagogia, 18, pp. 13-21. Disponible en castellano en la web <http://bullying.cat>

Costello B., Wachtel J., Wachtel T. (2010) *Manual de Prácticas Restaurativas para docentes, personal responsable de la disciplina y administradores de las instituciones educativas*. Betelehem US: International Institute for Restorative Practices

Cowie H., Wallace P. (2006) *Peer Support in Action*, London: Sage publications

Crick N. R. y Grotpeter, J. K. (1995). Relational Aggression, Gender, and Social-Psychological Adjustment, *Child Development*, 66, pp.710-722.

Crick, N., Casas J. y Mosher M. (1997). Relational and Overt Aggression in Preschool. *Developmental Psychology*, 33, pp. 579-588.

Del Barrio, C., Gutierrez, H., Barrios, A., van der Meulen, K. y Granizo, L. (2005). Maltrato por abuso de poder entre escolares, ¿de qué estamos hablando?, *Revista Pediátrica de Atención Primaria*, 7, pp. 75-100.

Hernández de Frutos, T. y Casares, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en ámbito escolar*. Pamplona: Instituto de la mujer.

Hopkins, B. (2019) *Pràctiques restauratives a l'aula*. Extret de: CONVIVÈXIT. Conselleria d'Educació i Universitats. Govern de les Illes Balears.

Kaltiala-Heino R., Rimpelä M., Rantanen P. y Rimpela A. (2000). Bullying at school –an indicator of adolescents at risk for mental disorders. *Journal of Adolescence*, 23, pp. 661-674

Kochenderfer, B., y Ladd, G.W. (1997). Victimized children's responses to peers' aggression: Behaviors associated with reduced versus continued victimization. *Development and Psychopathology*, 9, pp. 59-7.

Kumpulainen, K., Rasanen, E. y Henttonen, I. (1999). Children involved in bullying: psychological disturbance and persistence of the involvement. *Child abuse & neglect*, 23, pp. 1253-1262.

Ladd, G.W., y Profilet, S.M. (1996). The Child Behavior Scale: A Teacher-Report Measure of Young Children's Aggressive, Withdrawn and Prosocial Behaviors. *Developmental Psychology*, 32, pp.1008-1024.

Maines B., Robinson G., (2008). *Bullying: A Complete Guide to the Support Group Method*. London: Sage Books

Mize J., Ladd G. (1988). Predicting preschooler's peer behavior and status from their interpersonal strategies: a comparison of verbal and enactive responses to hypothetical social dilemmas. *Developmental Psychology* 24 (6) pp. 782-788

Monks C., Ortega Ruiz R., Torrado Val E. (2002). Unjustified Aggression in Preschool. *Aggressive Behavior* 28 pp. 458-476

Newton C., Wilson D. (1999). *Circles of Friends*. Dunstable: Folens

Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behaviour in adolescent boys. In *Human development. An interactional perspective*. Magnusson, D. and Allen, V. (Eds.). New York: Academic Press, pp. 353-365.

Olweus, D. (1991). Bully/victim problems among schoolchildren: Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.). *The development and treatment of childhood aggression*, pp. 411-448. Hillsdale, NJ: Erlbaum.

Olweus, D. (2001). Peer harassment. A critical analysis and some important issues. En J. Juvonen y S. Graham (Eds.). *Peer harassment in school*, pp. 3-20. NY: The Guilford Press.

Ortega R., Monks C. (2005). Agresividad injustificada entre preescolares. *Psicothema* 17, (3), pp. 453-458.

Pellegrini, A.D, Bartini, M., y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescents. *Journal of Educational psychology*, 91, 216-224.

Pepler, D. y Craig, W., (2014). *Bullying Prevention and Intervention in the School Environment: Factsheets and Tools*, PrevNet.

Perren S., Alsaker FD., (2006). Social behavior and peer relationships of victims, bully-victims, and bullies in kindergarten. *J Child Psychol Psychiatry* 47 (1), pp. 45-57.

- Pikas, A. (2002). New Developments of the Shared Concern Method, *School Psychology International*, 23, 3, pp. 307-326.
- Raine, A., Dodge, D., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, S., Reynolds, C., Stouthamer-Loeber, M. y Liu J. (2006). The Reactive – Proactive Aggression Questionnaire: Differential correlates of reactive and proactive aggression in adolescent boys. *Aggressive Behavior*, 32 (2006), pp. 159-171
- Salmivalli, C. y Nieminen, E. (2002). Proactive and reactive aggression among school bullies, victims and bully-victims. *Aggressive Behavior*, 28, pp. 30-44.
- Salmivalli, C., Lappalainen, M. y Lagerspetz, K. (1998). Stability and change of behavior in connection with bullying in schools: a two-year follow-up. *Aggressive Behavior*, 24, pp. 205-218.
- Schultz, D., Ambike, A., Logie, S.K., Bohner, K.E., Stapleton, L.M., VanderWalde, H., Betkowski, J.A. et al. (2010). Assessment of Social Information Processing in Early Childhood: Development and Initial Validation of the Schultz Test of Emotion Processing-Preliminary Version. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38, pp. 601-613.
- Schwartz, D. (2000). Subtypes of Victims and Aggressors in Children's Peer Groups. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 28, pp. 181-192.
- Schwartz, D., Kennet, A., Dodge, K.A., Coie, J.D., Hubbard, J.A., Cillessen, A.H.N., Lemerise, E.A., y Bateman, H. (1998). Social-cognitive and behavior correlates of aggression and victimization in boys' play groups. *Journal of abnormal child psychology*, 26, pp. 431-440.
- Sharp, S. y Smith, P.K. (1994). *Tackling Bullying in your school*. Routledge: London
- Tremblay, R. (Ed). (2016). Agresividad-Agresión. Enciclopedia sobre el desarrollo de la primera infancia. Université de Montréal, Canadá, y University College Dublín, Irlanda
- White, S.T. y Frick, P.J. (2010). *Callous – unemotional traits and their importance to causal models of severe antisocial behavior in youths*. Handbook of child and adolescent psychology, pp. 135-156
- Whitney, I. y Smith, P.K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/middle and secondary schools. *Educational Research*, 35, pp. 3-25.

## **Films para trabajar con los alumnos**

Hay muchas películas que tratan el acoso escolar, y desde diferentes ópticas. Dejando de lado producciones clásicas como *El joven Törless* (1966), la presencia de este tema en las producciones cinematográficas es notable, sobre todo a partir del año 2000.

Hay que visionar previamente el film antes de proponerlo a los alumnos y elegir el adecuado a la edad. Conviene no pasarlo entero, sino seleccionar secuencias concretas, para trabajar motivaciones, pensamientos y emociones de los protagonistas y alternativas a las conductas, en la línea de la pedagogía del fragmento.

En este sentido, un proyecto interesante es el de Filmclub (<https://filmclub.click>), una web que proporciona secuencias cortas de películas listadas por temas, con propuestas de trabajo.

En nuestra web encontraréis algunos enlaces que os llevarán a selecciones de títulos sobre la temática del acoso escolar.

Unos cortos especialmente interesantes son los cortos de la asociación sueca Friends (<https://friends.se>) que presentan diferentes situaciones (exclusión, insulto, ciberbullying, burla...) y el corto Bully Dance, producido por Unicef y el National Film Board of Canada, del que también podéis encontrar una propuesta didáctica en la web: <https://bullying.cat>.

# ANEXOS

# Anexo 1: Dinámicas previas a la administración del CESC

---

## ***Me gusta / No me gusta***

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Actividad previa para introducir el CESC.

NIVEL: Ed. Infantil y Ciclo Inicial de Ed. Primaria.

DURACIÓN: 20 minutos

ESTRUCTURA DE LA CLASE: gran grupo.

MATERIAL: ninguno

METODOLOGÍA: El dinamizador explica que haremos una actividad para conocernos mejor. Pide que levanten la mano todos los niños y niñas que “les guste el chocolate”, nos miramos todos (los que han levantado y los que no) y pide que bajen la mano. Así con todas las consignas que siguen y las que queramos introducir de acuerdo al grupo.

- Que les guste el chocolate
- Que les guste caminar por el bosque
- Que no les guste jugar a balón
- Que les guste que le digan cosas bonitas
- Que les guste ir en bicicleta
- Que no les guste ir al cine
- Que no les guste ir a la playa
- Que les guste subir escaleras
- Que les gusten las espinacas
- Que no les guste que los compañeros le den empujones
- Que les guste jugar todos juntos

- Que les guste saltar muy alto
- Que no les guste subir una escalera
- Que no les guste caminar de puntillas
- Que les guste...
- Que no les guste...

OBSERVACIONES: Después de dar la consigna el dinamizador deja un momento al alumnado con el brazo levantado, que todo el mundo pueda ver la respuesta de los demás. Si alguien ríe de otro o hace algún comentario negativo hay que intervenir firmemente para comentar que a cada uno le pueden gustar cosas diferentes y que nadie tiene nada que decir, hay cosas que gustan a mucha gente y cosas que gustan a poca gente, y que no pasa nada.

## ***Las inteligencias múltiples***

OBJETIVO DE LA ACTIVIDAD: Actividad previa para introducir el CESC.

NIVEL: Ciclos Medio y Superior del Ed. Primaria y ESO, adaptando el vocabulario y la explicación a la edad de los niños.

DURACIÓN: 30 minutos

ESTRUCTURA DE LA CLASE: gran grupo.

MATERIAL: ninguno

METODOLOGÍA: El dinamizador explica que tiene mucho interés por un tema que quizás a ellos les puede interesar: la inteligencia. A partir de ahí se inicia una conversación dinamizador-alumnos sobre la inteligencia pidiendo al alumnado qué piensan al respecto.

- ¿Qué es?
- ¿Dónde está?
- ¿Se puede medir?
- ¿Cómo se mide?

Introducimos el concepto clásico de inteligencia: es innata, hay una sola y es invariable a lo largo toda la vida... y lo contraponemos al nuevo concepto de las **inteligencias múltiples**: hay varias inteligencias y, generalmente, tenemos unas más favorecidas que otras, pero todas se pueden trabajar y entrenar. Si las entrenamos mejoraremos.

Hacemos un repaso de las inteligencias más habituales (lingüística, matemática, cinestésica, espacial, natural, musical y hacemos especial énfasis en la **inteligencia emocional** (intrapersonal e interpersonal). Explicamos que son muy importantes para tener éxito en la vida. Se ha demostrado que tener éxito en la vida está vinculado a un buen conocimiento de uno mismo y a saberse autorregular, eso nos permite mantener buenas relaciones con los vecinos, los amigos, la familia..., tener buen humor, disfrutar con los trabajos que hacemos...

Exponemos que vamos a pensar en nuestra **inteligencia intrapersonal**

- Levantad la mano los que penséis que tenéis una inteligencia lingüística alta.

Anotamos el número de alumnos que han levantado la mano en la pizarra y procedimos consecutivamente con las otras inteligencias. En lugar de hacerlo a mano alzada lo podemos hacer con un breve cuestionario de respuesta individual.

Posteriormente, les decimos que pensaremos en nuestra **inteligencia interpersonal**, fijándonos en las relaciones que tenemos con los compañeros de clase y repartimos el CESC.

OBSERVACIONES: Podemos adaptar el discurso al nivel del alumnado, haciendo más incidencia en un aspecto u otro, dependiendo de lo que nos interese trabajar.

## Anexo 2: CESC - Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Ed. Infantil)

---

Collell, J. y Escudé, C. (2019). Hoja para el examinador.

**Material:** Hoja DIN-A3 con las fotos en color, tamaño carnet y numeradas de todos los alumnos del aula. Hoja de respuestas para cada alumno.

**Procedimiento:** A nivel individual pedimos a cada niño que señale tres compañeros y/o compañeras que cumplan el ítem y el aplicador lo anota en el lugar correspondiente de la hoja de respuestas, o directamente en la hoja Excel si tiene el ordenador al lado.

**Instrucciones de aplicación:** El evaluador explica:

– *¿Ves estas fotos? ¿Sabes quiénes son? A ver si encuentras tu foto... seńálala.*

Y esperamos que dé la respuesta correcta.

– *Ahora tienes que buscar y seńalar tres fotos de tres niños o niñas que... y leemos el ítem 1..*

Cuando el niño seńala las tres fotos de los compañeros el aplicador anota los números de los niños seńalados en la hoja de respuestas del alumno o directamente en la hoja excel si tiene el ordenador al lado.

Procedemos así con los 5 ítems del cuestionario.

Si en algún ítem el niño duda en seńalar la foto, insistimos que seńale a los 3 niños que hagan más aquello (o que les pase más aquello), que seguro que lo hará muy bien. Puede pasar que no quiera seńalar, pero se quede mirando con insistencia la foto de un compañero. En este caso el aplicador le pide si es aquel niño y, si responde afirmativamente, lo anota en la hoja de respuestas. Esto ha pasado en algún caso de algún niño bastante agresivo que tenía atemorizados a los compañeros.

Debemos procurar que señalen tres compañeros. Si algún alumno no lo hace, insistiremos en que piense qué alumnos de la clase cumplen esa condición. Si hay resistencias podemos decir que todo el mundo, alguna vez, ha hecho aquello, así que se trata de nombrar a los tres alumnos que lo hacen más. Si a pesar de todo insiste en que no encuentra nadie, lo dejamos en blanco, pero tenemos que tratar de llenar todas las opciones ya que, si hay muchos espacios en blanco, el instrumento pierde potencia..

## Preguntas para la Ed. Infantil (5 ítems)

- 1. Me gusta:** Mira estas fotos de los compañeros de clase y señala a los tres niños y niñas que te gustan más, que te gusta jugar con ellos, que te gusta lo que hacen...
- 2. No me gusta:** Señala a los tres niños y niñas que **no** te gusten, que no te guste jugar con ellos, que no te gusta lo que hacen... Antes has elegido a los compañeros que te gustan y ahora tienes que elegir a los que **no** te gustan.
- 3. Ayuda:** Señala a los tres niños y niñas que ayudan, hacen cosas buenas para los demás, ayudan a hacer amigos, van a buscar a un niño que está solo, lo animan cuando está triste, le dicen: *Ven a jugar con nosotros o no llores.*
- 4. Da empujones:** Señala a los tres niños y niñas que pegan, dan empujones o patadas, tiran el pelo, rompen cosas, o insultan, dicen palabrotas, gritan y se enfadan mucho...
- 5. ¿Mis amigos / amigas?:** Señala a los tres niños y niñas que son tus mejores amigos y amigas.



## Anexo 3: CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (C. Inicial)

---

Collell, J. y Escudé, C. (2019). Hoja para el examinador.

**Material:** Hoja DIN-A3 con las fotos en color, tamaño carnet y numeradas de todos los alumnos del aula. Hoja de respuestas para cada alumno.

**Procedimiento:** A nivel individual se pide al niño que señale a tres compañeros y/o compañeras que cumplan el ítem y el aplicador lo anota en el lugar correspondiente de la hoja de respuestas, o directamente en la hoja Excel si tiene el ordenador al lado.

Si el alumnado tiene suficientes habilidades de lectura se puede aplicar en grupos de 4 o 6 alumnos. En este caso las instrucciones de aplicación son las mismas que para el ciclo medio y superior y los niños deben tener la lista numerada. El aplicador debe controlar que los alumnos no se pierdan y respondan de manera sincera.

**Instrucciones de aplicación:** El evaluador explica:

- *¿Ves estas fotos? ¿Sabes quiénes son? A ver si encuentras tu foto... seńálala.*

Y esperamos que dé la respuesta correcta.

- *Ahora tienes que buscar y seńalar tres fotos de tres niños o niñas que... y leemos el ítem 1.*

Cuando el niño seńala las tres fotos de los compañeros el aplicador anota los números de los niños seńalados en la hoja de respuestas del alumno o directamente en la hoja excel si tiene el ordenador al lado.

Procedemos así con los 7 ítems del cuestionario.

Si en algún ítem el niño duda en seńalar la foto, insistimos en que seńale a los 3 niños o niñas que hagan más aquello (o que les pase más aquello), que seguro que lo hará muy bien. Puede pasar que

no quiera señalar, pero se quede mirando con insistencia la foto de un compañero. En este caso el aplicador le pide si es aquel niño y, si responde afirmativamente, lo anota en la hoja de respuestas. Esto ha pasado en algún caso de algún niño bastante agresivo que tenía atemorizados a los compañeros.

Debemos procurar que no dejen respuestas en blanco. Si algún alumno las deja, insistiremos en que piense qué alumnos de la clase cumplen esa condición. Si hay resistencias podemos decir que todo el mundo, alguna vez, ha hecho aquello, así que se trata de nombrar a los tres alumnos que lo hacen más. Si a pesar de todo insiste en que no encuentra nadie, lo dejamos en blanco, pero tenemos que tratar que llenen todas las opciones ya que, si hay muchos espacios en blanco, el instrumento pierde potencia.

## Preguntas para el Ciclo Inicial (7 ítems)

- 1. Me gusta:** Mira estas fotos de los compañeros de clase y señala a los tres niños y niñas que te gustan más, que te gusta jugar con ellos, que te gusta lo que hacen...
- 2. No me gusta:** Señala a los tres niños y niñas que **no** te gusten, que no te guste jugar con ellos, que no te gustan las cosas que hacen... Antes has elegido a los compañeros que te gustan y ahora tienes que elegir a los que **no** te gustan.
- 3. Ayuda:** Señala a los tres niños y niñas que ayudan, hacen cosas buenas para los demás, ayudan a hacer amigos, van a buscar a un niño cuando está solo, lo animan cuando está triste, le dicen: *Ven a jugar con nosotros o no llores.*
- 4. Da empujones:** Señala a los tres niños y niñas que pegan, dan empujones o patadas, tiran del pelo, tiran o rompen cosas...
- 5. Insulta.** Señala a los tres niños y niñas que insultan, dicen palabrotas, gritan, o se burlan o se ríen otros niños o niñas.

Hemos pensado en los compañeros que hacen cosas, ahora pensaremos en los que les pasan cosas. Primero hemos pensado con quién lo hace y ahora pensaremos en a quién le pasa:

**6. A quien le pasa:** Estos niños y niñas que pegan, dan empujones, insultan y cosas así, ¿A quién se lo hacen? ¿A quién es que los demás niños les pegan o les insultan o les asustan? Señala a los tres niños y niñas a quienes les pasa esto.

**7. ¿Mis amigos / amigas?:** Señala a los tres niños y niñas que son tus mejores amigos.

## CEC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Ciclo Inicial)

NOMBRE: \_\_\_\_\_

NÚMERO: \_\_\_\_\_ FECHA: \_\_\_\_\_

CLASE: \_\_\_\_\_

1. ME GUSTA \_\_\_\_\_

2. NO ME GUSTA \_\_\_\_\_

3. AYUDA \_\_\_\_\_



4. DA EMPUJONES \_\_\_\_\_

5. INSULTA \_\_\_\_\_

6. A QUIEN LE PASA \_\_\_\_\_



7. MIS AMICS \_\_\_\_\_

## Anexo 4: CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (C. Medio y Superior)

---

Collell, J. y Escudé, C. (2019). Hoja para el examinador.

**Material:** Hoja de respuestas y lista numerada de todos los alumnos del aula para cada alumno.

**Procedimiento:** Se pasa colectivamente al grupo clase. El evaluador lee cada ítem y los niños anotan la respuesta en la hoja, todos a la vez.

**Instrucciones de aplicación:** El evaluador explica:

- *Vamos a responder un cuestionario que nos ayudará a pensar en vuestros compañeros y compañeras y en las relaciones que tenéis entre vosotros.*
- *No es anónimo, tenéis que poner el nombre pero es confidencial, eso quiere decir que vuestras respuestas serán secretas y no las comentaremos con los compañeros.*
- *Os repartiremos dos hojas:*
  - 1) *la lista numerada de los alumnos de la clase y*
  - 2) *la hoja donde apuntaréis las respuestas a las preguntas que iré haciendo.*
- *Buscad vuestro nombre en la lista y **apuntad el nombre y el número.***
- *Llenad el encabezamiento: fecha, clase, nombre del tutor/a, nombre del centro y población y esperad que haga la primera pregunta. Responderemos todos juntos las preguntas que iré haciendo.*
- *Teneis que responder **anotando el número, no el nombre**, de los compañeros y compañeras de la clase que cumplen la condición.*
- *Sólo hay tres normas:*
  - 1) *Tenemos que ir todos juntos, no os adelantéis.*

2) *No os podéis nombrar vosotros mismos.*

3) *Podéis nombrar a la misma persona en diferentes preguntas pero no repetirla en la misma pregunta.*

Seguidamente el aplicador leerá las preguntas, una a una, procurando que todos los alumnos respondan al mismo ítem. En la primera pregunta conviene verificar que todos los alumnos anotan **los números de los compañeros y no los nombres**.

Debemos procurar que no dejen espacios en blanco. Si algún alumno los deja, insistiremos en que piense qué alumnos de la clase cumplen esa condición. Si hay resistencias podemos decir que todo el mundo, alguna vez, ha hecho aquello, así que se trata de nombrar a los tres alumnos que lo hacen más. Si a pesar de todo insiste en que no encuentra a nadie, a nivel individual y en voz baja, podemos decir que lo deje en blanco, pero debemos procurar que llenen todas las opciones ya que, si hay muchos espacios en blanco, el instrumento pierde potencia.

## **Preguntas para los Ciclos Medio y Superior de Primaria**

- 1. Me gusta:** Busca a los tres niños y niñas de la lista que te gustan más, que te caen mejor o que te gusta más ir o jugar con ellos. Escribe los números en la hoja, un número en cada espacio junto a la palabra ME GUSTA.
- 2. No me gusta:** Ahora, busca tres niños y niñas que no te gusten o que no te gusta ir o jugar con ellos. Quizás la mayoría de tus compañeros te gusten, pero ahora tienes que elegir a los que no te gustan. Escribe los números, un número en cada espacio, al lado de donde dice NO ME GUSTA..
- 3. Hace correr rumores:** Busca a tres niños y niñas que hablan mal de una persona a sus espaldas o esparcen rumores sobre ella para que no caiga bien a los demás, para que nadie le esté amigo (hacemos el gesto de hablar al oído de alguien y con la otra mano hacemos como si señalamos a alguien). Escribe los números en la hoja.

4. **Ayuda a los demás:** Busca a tres niños y niñas que hacen cosas buenas para los demás, le ayudan a hacer deberes, a hacer amigos, lo van a buscar cuando está solo... Escribe los números en la hoja.
5. **Da empujones:** Busca tres niños y niñas que pegan, dan patadas, en la fila dan empujones o hacen la zancadilla, tiran del pelo... Escribe los números en la hoja.
6. **No deja participar:** Busca tres niños y niñas que cuando se enfadan con un compañero le dicen: ¡No juegas! y lo echan fuera del juego, o le dicen a los demás que no jueguen con él. Escribe los números en la hoja.
7. **Anima a los demás:** Busca a tres niños y niñas que animan a los compañeros cuando están tristes, les dicen: Venga, no llores o Ven a jugar y los cogen de la mano... Escribe los números en la hoja.
8. **Insulta.** Busca a tres niños y niñas que insultan o se burlan de ellos o se ríen de los demás. Escribe los números en la hoja.

Hemos pensado en los compañeros que hacen cosas, ahora pensaremos en los que les pasan cosas. Primero hemos pensado con quién lo hace y ahora pensaremos en a quién le pasa:

9. **¿A quién da empujones?:** Busca tres niños y niñas que acostumbran a recibir empujones, golpes, amenazas... de los demás. Escribe los números en la hoja.
10. **¿A quién insultan o ridiculizan?:** Busca tres niños y niñas que los demás a veces los insultan o se ríen. Escribe los números en la hoja.
11. **¿A quién no dejan participar?:** Busca tres niños y niñas que a menudo están solos, que no les hacen caso o que los demás no los dejan jugar y les dicen: ¡Tú no juegas!, ni los invitan porque a sus amigos no les gusta que vayan con ellos. Escribe los números en la hoja.
12. **¿Mis amigos / amigas?:** Busca tus tres mejores amigos. Escribe los números en la hoja.

Cuando acabamos recogemos las dos hojas (hoja de respuestas y lista numerada). Debemos procurar que no haya espacios en blanco y el aplicador termina la actividad:



## Anexo 5: CESC - Conducta y Experiencias Sociales en Clase (ESO)

---

Collell, J. y Escudé, C. (2019). Hoja para el examinador.

**Material:** Hoja de respuestas y lista numerada de todos los alumnos del aula para cada alumno.

**Procedimiento:** Se pasa colectivamente al grupo clase.

**Instrucciones de aplicación:** El evaluador explica:

- *Vamos a responder un cuestionario que nos ayudará a pensar en vuestros compañeros y compañeras y en las relaciones que tenéis entre vosotros.*
- *No es anónimo, tenéis que poner el nombre pero es confidencial, eso quiere decir que vuestras respuestas serán secretas y no las comentaremos con los compañeros.*
- *Os repartiremos dos hojas:*
  - 1) *La lista numerada de los alumnos de la clase y*
  - 2) *la hoja donde apuntaréis las respuestas a las preguntas que iré haciendo.*
- *Buscad vuestro nombre en la lista y **apuntad el nombre y el número.***
- *Llenad el encabezamiento: fecha, clase, nombre del tutor/a, nombre del centro y población y esperad que haga la primera pregunta. Responderemos todos juntos las preguntas que iré haciendo.*
- *Tenéis que responder **anotando el número, no el nombre**, de los compañeros y compañeras de la clase que cumplen la condición*
- *Sólo hay tres normas:*
  - 1) *Tenemos que ir todos juntos, no os adelantéis.*
  - 2) *No os podéis nombrar vosotros mismos.*
  - 3) *Podéis nombrar a la misma persona en diferentes preguntas pero no repetirla en la misma pregunta.*

Seguidamente el aplicador leerá las preguntas, una a una, procurando que todos los alumnos vayan juntos. En la primera pregunta conviene verificar que todos los alumnos anotan **los números de los compañeros y no los nombres**.

Debemos procurar que no dejen espacios en blanco. Si algún alumno los deja, insistiremos en que piense qué alumnos de la clase cumplen esa condición. Si hay resistencias podemos decir que todo el mundo, alguna vez, ha hecho aquello, así que se trata de nombrar a los tres alumnos que lo hacen más. Si a pesar de todo insiste en que no encuentra a nadie, a nivel individual y en voz baja, podemos decir que lo deje en blanco, pero debemos procurar que llenen todas las opciones ya que, si hay muchos espacios en blanco, el instrumento pierde potencia.

## Preguntas para el alumnado ESO

- 1. Me cae bien:** Busca a los tres chicos y chicas de la lista que te caigan mejor, con quien más te gusta o te gustaría ir. Escribe los números en la hoja, un número en cada raya junto a la palabra ME CAE BIEN.
- 2. No me cae bien:** Ahora, busca a los tres chicos y chicas que no te caen bien. Quizás la mayoría de tus compañeros te caigan bien, pero tienes que pensar en los que te caigan menos bien. Escribe los números en la hoja, un número en cada raya donde dice NO ME CAE BIEN..
- 3. Esparce rumores:** Busca a los tres chicos y chicas que hablan mal de una persona a sus espaldas o esparcen rumores sobre ella para que no caiga bien a los demás, para que no vayan con él (hacemos el gesto de hablar al oído de alguien y con la otra mano hacemos como si señalamos a alguien). Escribe los números en la hoja.
- 4. Ayuda a los demás:** Busca a los tres chicos y chicas que hacen cosas buenas para los demás, que les ayudan a integrarse en el grupo. Escribe los números en la hoja.

- 5. Da empujones:** Busca a los tres chicos y chicas que pegan, dan empujones, patadas, intimidan, amenazan... Escribe los números en la hoja.
- 6. No deja participar:** Busca a los tres chicos y chicas que cuando están enfadados con alguien lo ignoran, hacen como si no existiera, o le dicen que se marche, y no dejan que esté con su grupo de amigos. Escribe los números en la hoja.
- 7. Anima a los demás:** Busca a los tres chicos y chicas que animan a los compañeros cuando están disgustados o tristes, que les dicen cosas para hacerlos sentir bien. Escribe los números en la hoja.
- 8. Insulta.** Busca a los tres chicos y chicas que insultan, ridiculizan o se ríen de los demás. Escribe los números en la hoja.

Hemos pensado en los compañeros que hacen cosas, ahora pensaremos en los que les pasan cosas. Primero hemos pensado con quién lo hace y ahora pensaremos en a quién le pasa:

- 9. ¿A quién dan empujones?:** Busca a tres chicos y chicas que acostumbran a recibir empujones, golpes, amenazas... de los demás. Escribe los números en la hoja.
- 10. ¿A quién insultan o ridiculizan?:** Busca a tres chicos y chicas que los demás a menudo los insultan o se ríen o se meten con ellos. Escribe los números en la hoja.
- 11. ¿A quién no dejan participar?:** Busca a tres chicos y chicas que a menudo están solos, que los demás no los eligen para hacer trabajos, o no los invitan porque no les gusta que vayan con ellos. Escribe los números en la hoja.
- 12. ¿Mis amigos / amigas?:** Busca tres chicos y chicas que son tus mejores amigos. Escribe los números en la hoja.

Al finalizar recogemos las dos hojas (hoja de respuestas y lista numerada). Tenemos que mirar que no haya espacios en blanco y el aplicador termina la actividad:

*- Os felicitamos por haber dedicado un rato a pensar en los compañeros y en las relaciones que hay en el grupo.*



# Índice

---

<b>1 El porqué de esta publicación</b>	<b>3</b>
<b>2 Qué debemos saber sobre el acoso escolar</b>	<b>5</b>
2.1 <i>¿Qué es el acoso escolar?</i>	5
2.2 <i>Conductas</i>	7
2.3 <i>Protagonistas</i>	8
2.4 <i>Características de los protagonistas</i>	9
2.5 <i>Mecanismos de grupo</i>	13
2.6 <i>Consecuencias del acoso escolar</i>	15
<b>3 Propuesta de una intervención breve y estratégica</b>	<b>17</b>
3.1 <i>Acciones para la mejora de la convivencia</i>	17
3.2 <i>La arquitectura social del grupo clase</i>	19
3.3 <i>Como detectar situaciones de acoso</i>	21
3.4 <i>Objetivos y características de la intervención</i>	22
3.5 <i>Las prácticas restaurativas</i>	24
3.6 <i>Esquema de las sesiones</i>	25
3.7 <i>Intervenciones individuales y en pequeño grupo</i>	31
3.8 <i>La intervención en Ed. Infantil y Ciclo Inicial</i>	31
3.9 <i>Como hacemos intervenir a la familia</i>	34

<b>4 Cuestionario CESC: una herramienta para detectar e intervenir</b>	<b>36</b>
4.1 <i>La evaluación de las relaciones entre los iguales</i>	36
4.2 <i>Descripción del cuestionario</i>	37
4.3 <i>Como aplicar el CESC</i>	40
4.4 <i>Como corregir manualmente el CESC</i>	43
4.5 <i>Como “leer” el CESC</i>	48
4.6 <i>Interpretación de las nominaciones en el CESC</i>	54
<b>5 Intervención con el alumnado implicado</b>	<b>60</b>
5.1 <i>De manera individual</i>	60
5.2 <i>En pequeño grupo</i>	63
5.3 <i>En la práctica</i>	65
<b>6 Epílogo</b>	<b>66</b>
Bibliografía	68
<b>ANEXOS</b>	
Anexo 1: Dinámicas previas a la administración del CESC	74
Anexo 2: CESC-Conducta y Experiencias Sociales en Clase (Ed. Infantil)	77
Anexo 3: CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (C. Inicial)	80
Anexo 4: CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (C. Medio y Superior)	83
Anexo 5: CESC- Conducta y Experiencias Sociales en Clase (ESO)	87