

## **DESARROLLO Y VALIDACIÓN DE UNA NUEVA MEDIDA DE AUTOINFORME PARA EVALUAR EL ACOSO ESCOLAR (BULLYING)**

Vicente E. Caballo<sup>1</sup>, Marta Calderero<sup>1</sup>, Benito Arias<sup>2</sup>,  
Isabel C. Salazar<sup>1</sup> y María J. Irurtia<sup>2</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Granada; <sup>2</sup>Universidad de Valladolid (España)

### **Resumen**

El acoso escolar (*bullying*) es un tema de gran actualidad y con cierta frecuencia aparece en los medios de comunicación de masas, especialmente cuando sus consecuencias son extremas. La intervención sobre este problema es difícil, pero para abordarlo tenemos antes que evaluarlo. Y la evaluación plantea también un importante reto. Después de revisar los instrumentos de autoinforme que existen hoy día para el acoso escolar, decidimos construir uno nuevo debido principalmente a las carencias que sufren muchos de ellos. El presente trabajo concluye la investigación que se inició hace varios años para el desarrollo de una nueva medida del acoso escolar y muestra la versión final del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-IV), compuesto por 36 ítems y cinco factores: a) Comportamientos intimidatorios (acosador), b) Victimización recibida (acosado), c) Observador activo en defensa del acosado, d) Acoso extremo/Ciberacoso y e) Observador pasivo. El trabajo presenta otras características psicométricas así como las diferencias entre chicos y chicas y entre diferentes edades (10 a 15 años) en las cinco dimensiones del acoso escolar.

**PALABRAS CLAVE:** *acoso escolar, victimización, observador pasivo, observador activo, ciberacoso, evaluación, CMIE-IV.*

### **Abstract**

Bullying is a highly topical issue, appearing with some frequency in the mass media, especially in extreme circumstances. It is a difficult problem to address,

---

Este trabajo ha sido realizado gracias a una beca de Formación de Profesorado Universitario concedida por el Ministerio de Educación al segundo autor y subvencionado por el Ministerio de Ciencia e Innovación al proyecto de investigación con referencia PSI2009-13506.

*Correspondencia:* Vicente E. Caballo, Facultad de Psicología, Universidad de Granada, 18071 Granada (España). E-mail: vcaballo@ugr.es

but in order to do so we must first evaluate it. Yet even its assessment poses a major challenge. Following a review of the self-report instruments available for dealing with bullying today, we decided to build a new one due largely to the shortcomings inherent to many of them. This paper concludes the research that began several years ago for the development of a new measure of bullying and presents the final version of the Multimodal Questionnaire of School Interactions (MQSI-IV), consisting of 36 items and five factors: a) Intimidating behaviors (bullying), b) Bullying victimization (bullied), c) Active bystander defending the victim, d) Extreme bullying/Cyber bullying, and e) Passive bystander. The paper presents other psychometric characteristics of the instrument, as well as the differences between girls and boys and between different age groups (ages 10 to 15) in the five dimensions of bullying.

KEY WORDS: *bullying, victimization, passive bystander, active bystander, cyber bullying, assessment, MQSI-IV.*

## Introducción

El estudio del acoso escolar se inició hace más de cuatro décadas y durante este tiempo los investigadores han centrado sus esfuerzos en obtener la prevalencia, los factores de riesgo del fenómeno y los efectos adversos, tanto físicos como psicológicos. Actualmente, con un alto nivel de consenso, el "acoso escolar" se define como un comportamiento agresivo que intenta herir, producir daño o malestar a otro individuo, con la particularidad de que la agresión se repite a lo largo del tiempo y la relación entre ambos implicados es asimétrica, es decir, la víctima siempre se encuentra en inferioridad de condiciones, teniendo muchas dificultades para defenderse de tales comportamientos agresivos (Olweus, 1999).

La investigación llevada a cabo durante todos estos años, no deja dudas sobre el impacto que el acoso escolar tiene a en las víctimas (Espelage y Swearer, 2004). Los actos de acoso, humillación, daño y abuso suelen ocasionar efectos adversos en la víctima, tanto a nivel físico (cansancio, dolores musculares o de cabeza, alteraciones del sueño, etc.) como emocional (síntomatología depresiva, ansiógena, de estrés) (Grills, 2007), ocasionando un impacto negativo importante en la adaptación psicosocial (Hawker y Boulton, 2000).

Sin embargo, otros aspectos no han alcanzado el mismo grado de acuerdo. A diferencia de lo que sucede con la definición del acoso escolar, actualmente se mantiene el debate en torno a las modalidades del acoso escolar. Así, algunos autores plantean dos formas de acoso escolar: 1) físico, cuando se llevan a cabo conductas agresivas directas dirigidas contra el cuerpo (p. ej., pegar, empujar, zarandear) o hacia las pertenencias de la víctima (p. ej., esconder, romper o robar objetos); y/o 2) relacional, cuando con actos se aísla al individuo del grupo (p. ej., se le impide participar en alguna actividad, se le margina, aísla, ignora, se ríen de él, le insultan, le ponen mote, hablan mal de él, le desvalorizan, le injurian o le humillan (véase Calderero, Salazar y Caballo, 2011, para una revisión). Paralelamente al estudio de esas modalidades, se han introducido cambios en la realidad del maltrato que han dado lugar a nuevas formas de agredir a los iguales, como es el caso del "cibera-

coso" (*cyberbullying*) o "cibervictimización", que corresponde a un acto agresivo e intencionado (generalmente, amenazas e insultos) llevado a cabo de manera repetida y constante a lo largo del tiempo mediante herramientas de comunicación electrónica o tecnologías interactivas (p. ej., correo electrónico, chats, vídeos publicados en Internet, redes sociales, blogs, mensajes instantáneos a través del teléfono móvil, etc.) por parte de un grupo o de un individuo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Avilés, Iruña, García-López y Caballo, 2011; Estévez, Villardón, Calvete, Padilla y Orue, 2010; Smith y Shu, 2000).

Tampoco se alcanza un acuerdo a la hora de determinar cuáles son los métodos de evaluación del acoso escolar más eficientes, fiables y válidos (Cornell, Sheras, y Cole, 2006). Desde los años 70, en la evaluación del acoso escolar, se han empleado tres tipos de metodologías: los cuestionarios, las técnicas sociométrías y la observación conductual. Mayoritariamente, se han aplicado cuestionarios, que debían ser cumplimentados por los alumnos, los profesores o los padres. Sin embargo, algunos autores se han centrado más en desarrollar técnicas sociométrías con las que identificar acosadores y víctimas dentro del grupo. En menor medida, los investigadores han utilizado la metodología observacional, con la que se pretende establecer una serie de identificadores de observación conductual que ayuden a detectar tanto a niños acosados como agresores.

Los cuestionarios nos informan sobre la percepción que tienen los individuos de sus propias experiencias, concretamente nos proporcionan una visión personal del acoso. En esta categoría se encuentran gran variedad de cuestionarios de autoinforme ampliamente utilizados para evaluar la prevalencia del acoso escolar. El instrumento más difundido y empleado es el "Cuestionario de acoso de Olweus" (*Olweus Bully/Victim Questionnaire, OB/VQ*). La primera versión surge en 1986 (Olweus, 2010) y a partir de entonces se han publicado diversas revisiones (Olweus, 1996 citado por Olweus, 2010; Solberg y Olweus, 2003). También existen múltiples adaptaciones (p. ej., Smith y Shu, 2000) que se han aplicado en diferentes países como España (Ortega, Mora-Merchán y Mora, 1995, citado por Ortega y Mora Merchán, 2000; Ruiz, 1992), Italia (Baldry y Farrington, 2004), Irlanda (O'Moore y Minton, 2005) y Alemania (Scheithauer *et al.*, 2006). El instrumento se aplica a jóvenes de entre 11 y 15 años. La versión original del OB/VQ constaba de 56 ítems y en la revisión de 1996 se redujo a 36 y varias preguntas complementarias. En él se evalúan los tres componentes del acoso escolar: temporalidad, intencionalidad y desigualdad de poder. Concretamente, ambos (tanto la versión original como la revisión posterior) incluyen cuestiones sobre el número de veces que sienten que han sido acosados por los iguales y el número de veces que piensan que han acosado a algunos de sus compañeros durante los tres últimos meses. El formato de respuesta que se emplea es una escala de tipo Likert de 1 a 5 (1= no ha ocurrido; 2= ocurrió una o dos veces; 3= ocurre dos o tres veces al mes; 4= ocurre aproximadamente una vez a la semana; 5= ocurre muchas veces a la semana). Esta escala también pregunta sobre las modalidades de acoso escolar, tanto si son víctimas de estas agresiones o ejecutores. Solberg y Olweus (2003) establecen que cuando los alumnos informan de ser acosados o realizar tales acciones a sus compañeros entre dos y tres veces al mes, ya se pueden clasificar como víctimas o acosadores.

Sin embargo, la información sobre sus propiedades psicométricas es escasa, a pesar de que se han realizado múltiples estudios y adaptaciones con este instrumento (p. ej., Kyriakides, Kaloyirou y Lindsay, 2006; Pellegrini, Bartini y Brooks, 1999; Theriot, Dulmus, Sowers y Johnson, 2005). No es hasta el 2003 (Solberg y Olweus) cuando se plantean algunas propiedades psicométricas.

Entre los instrumentos más difundidos y empleados también se encuentra "La escala multidimensional de victimización de iguales" (*Multidimensional Peer-Victimization Scale*, (MPV Scale; Mynard y Joseph, 2000). Se aplica a niños de entre 11 y 16 años y consta de 45 ítems que pueden responderse en una escala tipo Likert de 0 a 2 dependiendo de la frecuencia que durante el año académico hayan vivido tales situaciones (0= Nunca; 1= Una vez; 2= Más de una vez). Los ítems que componen el cuestionario fueron redactados por los autores con ayuda de profesores. Además de los 45 ítems se les pregunta a los niños si alguna vez han sufrido acoso escolar (Sí/No), y en caso de que sí, quiénes habían sido los acosadores (chicos, chicas o chicos y chicas a la vez). El análisis factorial exploratorio realizado sobre la escala arrojó cuatro factores: acoso escolar físico, acoso escolar verbal, manipulación social y ataques a la propiedad.

Por otra parte, también es bastante utilizada la "Escala de acoso" (*Bully Survey*, BYS; Swearer, 2001, citado por Swearer, Turner, Givens y Pollack, 2008). Existen diferentes versiones según la edad (una versión para primaria y otra para secundaria) y también otras versiones para que las rellenen los profesores y los padres. La versión revisada de 2008 (Swearer *et al.*, 2008), que se aplica a alumnos de 11 a 15 años, está formada por tres bloques con 31 preguntas. En la primera parte contestan preguntas sobre si fueron víctimas de acoso escolar durante el último año, en la segunda se les pregunta sobre las situaciones de acoso escolar que han observado y en la tercera se evalúa si han ejercido actos agresivos hacia otros compañeros, es decir, si han acosado a sus iguales. En dicho instrumento se establecen cuatro subescalas: experiencias de acoso escolar, victimización, situaciones observadas de acoso escolar y actitudes ante el acoso escolar. Swearer, Song, Cary, Eagle y Mickelson (2001) defienden una solución unifactorial del acoso escolar, aunque faltan estudios que añadan claridad a las propiedades psicométricas de este autoinforme.

Otros instrumentos han sido utilizados en diversos estudios (p. ej., Erath, Flanagan y Bierman, 2007; Flanagan, Erath y Bierman 2008; McCabe, Antony, Summerfeldt, Liss y Swinson, 2003; McCabe, Miller, Laugesen, Antony y Young, 2010; Roth, Coles y Heimberg, 2002; Siegel, La Greca y Harrison, 2009; Singh y Bussey, 2010; Storch *et al.*, 2004; Varjas, Henrich y Meyers, 2009) para medir algún aspecto del acoso escolar, como por ejemplo, la "Escala de agresión relacional" (*Relational Aggression Scale*; Crick, 1995), el "Cuestionario de experiencias sociales" (*Social experience Questionnaire – self report form*, SEQ-S; Crick y Grotpeter, 1996), el "Cuestionario de victimización" (*Victimization Questionnaire*, VQ; Craig, Pepler, Connolly y Henderson, 2001), el "Cuestionario de burlas" original y la versión revisada (*Teasing Questionnaire*, TQ; Roth *et al.*, 2002; *Teasing Questionnaire-Revised*, TQ-R; Storch *et al.*, 2004), el "Cuestionario de experiencias con los iguales – revisado" (*Revised Peer Experiences Questionnaire*, R-PEQ; de los

Reyes y Prinstein, 2004), la "Encuesta estudiantil revisada sobre comportamientos de acoso escolar" (*Student Survey of Bullying Behavior-Revised 2*, SSBB-R2; Varjas, Meyers y Hunt, 2006) y el "Autoinforme sobre la frecuencia de victimización por parte de los iguales" (*Self-reported Frequency of Peer Victimization*), entre otros (para un mayor revisión de estos trabajos e instrumentos véase Calderero *et al.*, 2011).

En España, revisaremos dos de los cuestionarios más utilizados para evaluar el acoso escolar. Uno de ellos es "Acoso y violencia escolar" (AVE; Piñuel y Oñate, 2006), que puede aplicarse a jóvenes de entre 7 y 18 años (de 2º de primaria a 2º de bachillerato) siendo un cuestionario de autoinforme de 94 ítems de los cuales se obtienen 22 indicadores. Concretamente, dos índices globales, Índice global de acoso e Intensidad del acoso, y ocho indicadores del acoso y la violencia escolar, como son el Hostigamiento, la Intimidación, las Amenazas a la integridad, las Coacciones, el Bloqueo social, la Exclusión social, la Manipulación social y las Agresiones. Además surgen cuatro factores globales de acoso, como son el Hostigamiento, la Intimidación, la Exclusión y las Agresiones. Por otro lado, la segunda parte del autoinforme se compone de ocho escalas clínicas que complementan la evaluación de la situación de acoso y violencia mediante la medición y el diagnóstico de los posibles daños en la esfera emocional y afectiva (Ansiedad, Estrés postraumático, Distimia, Disminución de la autoestima, Flashbacks, Somatización, Autoimagen negativa y Autodesprecio). Por último, incluye una escala de contradicciones que mide la tendencia del sujeto a contradecirse en las preguntas. Cabe destacar que además se basa en un sistema de puntuación doble, ya que, por un lado, se emplean puntos de corte para indicar la constatación o no del acoso escolar y su intensidad y, por otro, se utiliza el sistema hepta que consiste en siete categorías de acoso, desde muy bajo a muy alto.

El otro cuestionario es el "Instrumento para la evaluación del *bullying*" (INSEBULL; Avilés y Elices, 2007). El INSEBULL es una aplicación pensada para evaluar el maltrato entre iguales a través de dos instrumentos, un autoinforme y un heteroinforme, con dos formas, una para los iguales y otra para el profesorado. Los dos instrumentos que componen el INSEBULL surgen en momentos consecutivos. El autoinforme (Ortega y Avilés, 2005) se ha ido adaptando a través de estos últimos años y en función de lo que aportaba su aplicación. Han existido tres versiones, la inicial, de 1999, de treinta y tres ítems, otra posterior, a la que se le añaden tres ítems nuevos y el heteroinforme (Avilés y Elices, 2003) y la última versión (Ortega y Avilés, 2005) que incluye una introducción y definición nuevas de lo que es el *bullying* y una forma actualizada y renovada del procedimiento sociométrico. Se ha propuesto que la parte de autoinforme del instrumento se compone de ocho factores, como son la Intimidación, la Victimización, la Solución moral, la Red social, la Falta de integración social, la Constatación del maltrato, la Identificación de participantes en el *bullying* y la Vulnerabilidad escolar ante el abuso. La situación concreta de cada sujeto en la escala de autoinforme, así como en cada uno de sus factores, viene expresada por la puntuación obtenida respecto al baremo y el lugar que ocupa en el gráfico que se muestra, con una media de 100 y una desviación típica de 15.

Como se ha visto, aunque existe toda una serie de autoinformes para evaluar el acoso escolar, difieren considerablemente en el formato de pregunta y respuesta, en los puntos de corte y en la inclusión o no de una definición sobre el fenómeno. Muchos autores (p. ej., Bosworht, Espelage y Simon, 1999; Chan, Myron y Crawshaw, 2005; Espelage, Bosworth y Simon, 2001; Kokkinos y Panayiotou, 2004) defienden no incluir la definición de acoso escolar ni la palabra "acoso" (*bullying*) en los ítems para evitar así la deseabilidad social. En cambio, otros autores como Solberg y Olweus (2003) argumentan que es clarificador introducir una definición del acoso escolar aunque no se emplee la palabra acoso, pero que ésta es imprescindible cuando en el autoinforme aparece la palabra "acoso" (*bullying*) para evitar problemas de validez, ya que este término es utilizado en el lenguaje cotidiano por la mayoría de personas.

Respecto a la variedad de puntos de corte, Solberg y Olweus (2003) realizaron un estudio en el que encontraron que, como mínimo, debía ser "dos o tres veces al mes". En cambio, a lo largo de la literatura sobre el tema encontramos autores más restrictivos y otros menos, lo que imposibilita establecer una categorización clara de los estudiantes a lo largo del continuo acosador/acosado. Sin embargo, aunque el punto de corte para clasificar a un sujeto varía, la mayoría de investigadores identifican cinco roles entre los numerosos alumnos que viven o presencian situaciones de acoso escolar (acosador, acosado, acosador y a su vez acosado (*bully-victim*), observador y alumno no involucrado) (Bosworth *et al.*, 1999). Concretamente, los acosadores son los alumnos que llevan a cabo el acoso; los acosados son los niños/adolescentes víctimas, es decir, que reciben las amenazas/agresiones; los estudiantes acosadores y a su vez acosados, ejercen las acciones y también las reciben de sus compañeros; los observadores son todos aquellos alumnos que presencian situaciones de acoso escolar en el ámbito escolar y, por último, los sujetos no involucrados son aquellos jóvenes que indican no haber vivido ni observado ninguna situación de acoso escolar.

Otro problema añadido de los autoinformes que se emplean actualmente es la fiabilidad de los datos. Muchos de los instrumentos se desarrollaron en respuesta a una necesidad de las escuelas o centros y, en consecuencia, las propiedades psicométricas no han recibido la atención que debían. Ese puede ser el caso del OB/VQ (Olweus, 1986, citado en Olweus 2010) respecto al que se comenta se han llevado a cabo muchos análisis de fiabilidad y validez, pero apenas se han publicado datos al respecto (Furlong, Greif y Sharkey, 2005). Además de este caso, se pueden encontrar muchos otros ejemplos en los que no se llevan a cabo análisis psicométricos.

En resumen, aunque la mayoría de expertos emplea autoinformes para evaluar el acoso escolar, existen aún inconsistencias que generan una gran variabilidad en los datos de prevalencia entre los diferentes estudios (Solberg y Olweus, 2003). Esto afecta a la evaluación del fenómeno, pero también es imprescindible tenerlo en cuenta en la prevención e intervención del mismo si queremos establecer programas eficaces. No podemos olvidar que la evaluación que realicemos del acoso escolar determinará si el programa aplicado es eficaz. Además, es importante tener en cuenta que todos los instrumentos presentados anteriormente son medidas que fueron construidas hace unos años, por lo que pueden no adaptarse a las nuevas

situaciones como por ejemplo al ciberacoso. Teniendo presente todo lo comentado anteriormente, y con la motivación de ampliar las posibilidades de medir y evaluar el acoso escolar en población de habla española, decidimos desarrollar un nuevo instrumento de evaluación del acoso escolar que aportara datos concluyentes y que tuviera, sobre todo, una aplicación práctica en los ámbitos educativo y clínico.

## Método

### Participantes

Los sujetos participantes fueron 1067 niños de 12 colegios de diferentes provincias andaluzas. La edad media de todos los sujetos era de 11,80 años ( $DT= 1,33$ ). De este número total de participantes, 539 eran niñas, con una edad media de 11,75 años ( $DT= 1,31$ ) y 528 eran niños, con una edad media de 11,86 años ( $DT= 1,36$ ). La distribución por edad se puede encontrar en la tabla 1.

### Instrumentos

En el estudio se utilizó la tercera versión del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III) obtenida a partir del trabajo de Caballo, Arias, Calderero, Salazar e Irurtia (2011). Esta medida consta de 44 ítems + 2 de control que pueden responderse en una escala tipo Likert de 1 a 4 dependiendo de las veces que han vivido, desde que empezó el curso escolar, cada una de las situaciones incluidas en el cuestionario (1= nunca; 4= muchas veces). En ningún ítem aparece la palabra acoso, ni se incluye la definición del acoso escolar en el enunciado. Los ítems que componen el cuestionario se obtuvieron de diversas fuentes (literatura sobre el tema,

**Tabla 1**

Distribución por edad y sexo de los participantes en el estudio

Edad (años)	Niños (n= 528)	Niñas (n= 539)	Total (n= 1067)
9	1	2	3
10	93	97	190
11	142	152	294
12	124	143	267
13	99	84	183
14	51	48	99
15	18	13	31

profesores, niños) y se planteó evaluar diversos comportamientos constitutivos del acoso escolar con base en la definición de Olweus (1999, 2007). Los 44 ítems del instrumento se distribuían en seis factores, tal y como se estableció en el estudio anterior. Dichos factores eran los siguientes: 1) Comportamientos intimidatorios (acosador), 2) Victimización recibida (acosado), 3) Comportamientos de apoyo al acosador, 4) Observador activo en defensa del acosado, 5) Acoso extremo/Ciberacoso y 6) Observador pasivo. Al final del cuestionario se les pregunta sobre los lugares en los que suelen suceder las situaciones anteriores, pero debido a que esta última información es más cualitativa que cuantitativa, no se ha tenido en cuenta en este estudio.

### *Procedimiento*

Se contactó con diferentes colegios, públicos y privados, de diversas ciudades andaluzas para pasar los cuestionarios en diferentes clases de niños que tuvieran edades comprendidas entre 9 y 15 años. En todos los casos, los equipos directivos y orientadores de los centros recibieron información escrita y verbal sobre los objetivos de la investigación. Los cuestionarios se aplicaron en grupo a clases completas y siempre estaba presente la persona responsable de pasar los instrumentos con el fin de solucionar dudas y garantizar la privacidad de las respuestas. Se prestó especial cuidado a que los cuestionarios fueran rellenados de forma anónima, con el objetivo de que los niños respondieran con más libertad y se les informó que ni los profesores ni los padres obtendrían resultados individuales, sino que todos los datos se analizarían de manera conjunta.

## **Resultados**

### *Análisis factorial exploratorio*

Se realizó un análisis factorial exploratorio por medio de componentes principales sobre la matriz de correlaciones policóricas utilizando un método de rotación oblicuo (Promax) (tabla 2). El número de factores obtenidos fue de ocho. Con el fin de comprobar si el número de factores era el apropiado, se llevó a cabo un análisis paralelo (Horn, 1965). Tal y como muestra la figura 1, el número de factores extraído por el análisis paralelo fue de seis, con lo que comprobamos cuál de dos soluciones (5 o 6 factores) era la mejor. Finalmente, nos decantamos por una solución de 5 factores. La varianza explicada por dicho número de factores era del 54,65%. El primer factor, *Comportamientos intimidatorios (acosador)* tenía un valor propio de 9,29 y explicaba el 21,12% de la varianza. El segundo factor, *Victimización recibida (acosado)*, arrojó un valor propio de 7,08 y explicaba el 16,10% de la varianza. El tercer factor, *Observador activo en defensa del acosado*, tenía un valor propio de 3,46 y explicaba el 7,86% de la varianza. El cuarto factor, *Acoso extremo/Ciberacoso*, arrojó un valor propio de 2,21 y explicaba el 5,03% de



**Tabla 2**  
Análisis factorial exploratorio del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III)

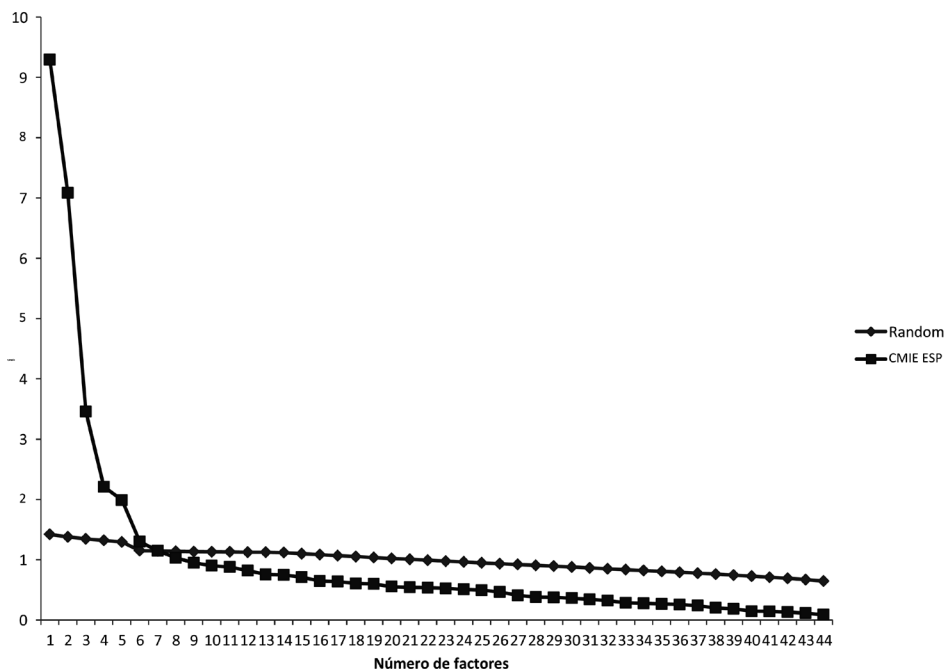
Factores del CMIE-III	F1	F2	F3	F4	F5
<b>Factor 1. Comportamientos intimidatorios (acosador)</b>					
28. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros*	83	-3	-14	-7	10
31. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)*	81	20	0	8	0
42. Cuando se meten con algún compañero me río*	81	-7	-7	-10	18
9. Me he reído de algún compañero*	80	13	-9	-2	8
36. Me burlo de algunos compañeros*	80	16	-8	0	6
16. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase*	78	2	-11	-5	10
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero*	74	0	-5	-11	17
19. Gasto bromas pesadas a otros compañeros*	74	8	0	8	-8
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)*	74	10	6	7	4
34. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación*	70	6	-18	20	5
30. He utilizado la fuerza o la superioridad para que un compañero haga lo que yo quiero	64	-9	-7	35	2
12. He seguido la corriente cuando algunos compañeros han ignorado a otro compañero	62	-2	-2	14	25
44. He seguido la corriente cuando algunos compañeros han extendido rumores falsos sobre otro compañero	56	-5	-6	17	26
<b>Factor 2. Victimización recibida (acosado)</b>					
18. Se han reído o burlado de mí*	0	88	5	2	5
7. Me han insultado*	8	83	6	5	-4
35. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás*	4	80	11	15	11
45. Mis compañeros hacen cosas para molestarte (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)*	7	78	4	21	5
13. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)*	12	74	7	11	-14
21. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga*	-3	71	7	14	8
25. Me han puesto motes que me hacen sentir mal*	3	68	6	18	-5
38. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido*	5	62	5	29	-23
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)*	1	62	-5	15	13
27. Me obligan a hacer cosas que no quiero hacer (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)*	5	56	-4	40	0

<b>Factor 3. Observador activo en defensa del acosado</b>					
29. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación*	-10	4	80	6	-13
32. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo*	-24	6	78	2	-12
23. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero*	6	4	77	3	-15
46. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro*	-4	4	72	-3	-1
26. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación*	-27	4	60	5	-8
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación*	17	3	59	2	-4
10. Apoyo a quien está siendo ignorado por otros compañeros	-21	13	49	-8	7
<b>Factor 4. Acoso extremo/Ciberacoso</b>					
11. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)*	0	14	1	68	1
15. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo*	-8	22	-6	68	6
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo*	1	31	2	67	6
22. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento*	9	14	-5	61	-3
39. He obligado a otro compañero a hacer cosas que él no quería (p. ej., darme el bocadillo, el dinero, hacer mis deberes, etc.)	37	15	2	57	7
33. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.*	5	41	8	56	1
41. Me han amenazado con hacer daño a mi familia*	15	38	12	49	-23
<b>Factor 5. Observador pasivo</b>					
43. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*	24	3	-25	-6	66
17. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*	28	-3	-18	6	64
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*	24	5	-17	12	59
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marcho*	17	0	-36	11	58
24. Si se burlan de alguien me quedo observando	42	-3	-30	5	52
14. Evito las situaciones en las que obligan a un compañero a hacer cosas que no quiere (p. ej., darles el bocadillo, el dinero, hacerles sus deberes, etc.)	-7	-4	31	-7	52
37. Si oigo un rumor falso de otro compañero lo ignoro	-2	6	31	-13	46

Notas: Las saturaciones de los ítems se han multiplicado por 100 y se han redondeado al número entero más cercano. Los ítems con asterisco (\*) se mantienen en la versión final del CMIE-IV.

**Figura 1**

Resultados del análisis paralelo con el "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III) (seis factores)



la varianza. Finalmente, el quinto factor, *Observador pasivo*, tenía un valor propio de 1,99 y explicaba el 4,53% de la varianza.

#### *Fiabilidad y consistencia interna del CMIE-III*

La consistencia interna reflejada en el alfa de Cronbach para la puntuación total del cuestionario fue de 0,81, mientras que para los distintos factores fue el siguiente: a) Comportamientos intimidatorios (acosador), 0,90; b) Victimización recibida (acosado), 0,87; c) Observador activo en defensa del acosado, 0,78; d) Acoso extremo/Ciberacoso, 0,62; y e) Observador pasivo, 0,61. La fiabilidad Guttman de las dos mitades resultó ser de 0,85.

#### *Correlaciones entre los distintos factores del CMIE-III*

Las relaciones entre los distintos factores del CMIE-III son, en general, bajas (incluyendo las correlaciones negativas). Las relaciones más elevadas se dan entre los dos factores que implican situaciones de acoso escolar sufridas (factores 2 y 4) que alcan-

zan un valor de 0,39. En segundo lugar se encuentran las relaciones negativas entre el factor 3 relativo al observador activo y el factor 5 relativo al observador pasivo ( $r = -0,29$ ). Y en tercer lugar, las relaciones positivas entre el factor 1 que incluye comportamientos del acosador y el factor 5 relativo a comportamiento del observador pasivo. El resto de las correlaciones entre los factores del CMIE-III son muy bajas.

#### *Diferencias entre niños y niñas en acoso escolar*

Considerados en su conjunto, los chicos puntuaban significativamente más alto que las chicas en dos dimensiones, la de "Comportamientos intimidatorios (aco-

**Tabla 3**

Correlaciones entre factores para el análisis factorial exploratorio del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III)

Factores del CMIE-III	F1	F2	F3	F4	F5
F1. Comportamientos intimidatorios (acosador)	1,00				
F2. Victimización recibida (acosado)	0,10	1,00			
F3. Observador activo en defensa del acosado	-0,23	0,14	1,00		
F4. Acoso extremo/Ciberacoso	0,16	0,39	-0,01	1,00	
F5. Observador pasivo	0,27	-0,05	-0,29	-0,02	1,00

**Tabla 4**

Diferencias entre chicos y chicas en las diferentes dimensiones del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III)

<i>Dimensiones del CMIE-III</i>	Chicos	Chicas	<i>t</i>	<i>p</i>	<i>d</i>
	<i>M</i> ( <i>DT</i> )	<i>M</i> ( <i>DT</i> )			
F1. Comportamientos intimidatorios (acosador)	24,00 (7,32)	20,20 (5,86)	-8,88	0,0000	0,573
F2. Victimización recibida (acosado)	18,06 (5,73)	17,49 (6,16)	-1,49	0,3036	0,096
F3. Observador activo en defensa del acosado	17,07 (4,55)	17,48 (4,48)	1,44	0,1492	0,099
F5. Acoso extremo/Ciberacoso	8,13 (1,80)	8,28 (2,16)	1,18	0,1104	0,075
F4. Observador pasivo	13,63 (3,76)	12,94 (3,38)	-2,97	0,0029	0,193

**Tabla 5**  
Medias y desviaciones típicas en las dimensiones del "Cuestionario multimodal de interacción escolar" (CMIE-III) según la edad y el sexo

Dimensiones del CMIE-III	Edad	Chicos						Chicas					
		10	11	12	13	14	15	10	11	12	13	14	15
F1. Comportamientos intimidatorios (acosador)	M	22,64	23,22	22,97	25,33	27,19	27,27	19,56	19,65	19,91	20,92	21,44	25,15
	DT	7,55	7,13	6,99	6,42	8,34	7,41	5,28	5,70	5,84	5,50	7,40	5,71
F2. Victimización recibida (acosado)	M	19,16	18,97	18,40	16,49	16,85	15,31	19,27	17,24	17,17	16,90	17,35	16,31
	DT	6,10	6,08	5,58	5,16	5,13	3,32	6,74	5,86	6,17	5,88	5,96	7,17
F3. Observador activo en defensa del acosado	M	18,30	17,98	16,51	16,59	15,16	15,12	18,14	18,17	16,66	17,24	17,02	18,17
	DT	4,86	4,74	3,75	4,45	4,48	3,55	4,66	4,60	4,07	4,50	4,37	4,86
F4. Acoso extremo/ Ciberacoso	M	7,22	7,25	7,03	6,62	6,85	6,87	7,66	7,03	7,02	7,19	7,43	7,61
	DT	1,71	1,86	1,91	1,18	1,41	1,15	2,63	1,89	1,58	2,10	1,84	3,25
F5. Observador pasivo	M	12,47	12,78	13,37	14,97	15,17	15,19	12,01	12,46	13,52	13,65	12,95	13,92
	DT	3,99	3,60	3,49	3,07	4,36	3,58	2,98	3,17	3,58	3,37	3,36	4,25

sador)" ( $p < 0,0000$ ) y la de "Observador pasivo" ( $p = 0,0029$ ). El tamaño de las diferencias en el primer caso era medio ( $d > 0,50$ ) mientras que en el segundo caso dicho tamaño era trivial ( $d < 0,20$ ). En el resto de las dimensiones no había diferencias significativas entre chicos y chicas (tabla 4).

#### *Diferencias entre edades en acoso escolar para cada sexo*

Cuando comparamos los sujetos por edades dentro del mismo sexo encontramos algunas diferencias, principalmente en los chicos. En éstos, parece que conforme más mayores son más comportamientos de intimidación (acosador) informan, pero también menos comportamientos de víctima (acosado), menos comportamientos de observador activo en defensa del acosado y más comportamientos de observador pasivo. Si atendemos a las diferencias que son estadísticamente significativas, en el F1, Comportamientos intimidatorios (acosador), los niños de 14 años puntúan significativamente más alto que los de 10 años ( $p < 0,05$ ;  $d$  de Cohen = 0,572). En el F2, Victimización recibida (acosado), los niños de 13 años puntúan significativamente más bajo que los de 10 ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,473$ ) y que los de 11 años ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,440$ ). En el F3, Observador activo en defensa del acosado, los niños de 14 años puntúan significativamente más bajo que los de 10 ( $p < 0,01$ ;  $d = 0,672$ ) y que los de 11 años ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,611$ ). En el F4, Acoso extremo/Ciberacoso, no hay diferencias estadísticamente significativas entre ninguna franja de edad. Finalmente, en el F5, Observador pasivo, los niños de 13 años puntúan significativamente más alto que los niños de 10 ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,702$ ), 11 ( $p < 0,001$ ;  $d = 0,655$ ) y 12 años ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,487$ ). Los niños de 14 años puntúan también significativamente más alto que los niños de 10 ( $p < 0,01$ ;  $d = 0,646$ ) y 11 años ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,598$ ). Hay que señalar que la puntuación de los niños de 15 años es muy similar a la de los niños de 14 años en la mayoría de los factores, pero debido al bajo número de participantes de 15 años las diferencias entre los niños de esta franja de edad y los de 10, 11 y 12 años no llegan a alcanzar la significación estadística (tabla 5).

Con respecto a las chicas, no hay diferencias significativas en ninguna dimensión del CMIE-III entre distintas edades, excepto en el F5, Observador pasivo, y sólo entre las chicas de 13 (mayor puntuación) y 10 años (menor puntuación) ( $p < 0,05$ ;  $d = 0,515$ ). No parece haber tampoco una tendencia clara en la evolución de las distintas dimensiones conforme aumenta la edad, excepto en los comportamientos de intimidación (acosador), que parecen aumentar conforme las chicas van creciendo (lo mismo que sucedía con los chicos), pero las diferencias no llegan a ser significativas en ningún caso (tabla 5).

## **Discusión**

El tema del acoso escolar es un asunto de gran actualidad en nuestra sociedad. Su evaluación requiere de nuevos y variados instrumentos que midan los distintos aspectos del constructo. La presente investigación aporta su grano de arena a

este respecto. El cuestionario utilizado en esta investigación se compone de cinco dimensiones que podrían cubrir los aspectos básicos del constructo. Aunque en versiones anteriores del cuestionario (p. ej., Caballo, Arias *et al.*, 2011) se llegaron a obtener seis factores, en nuestros últimos estudios parece que los factores "Comportamientos de apoyo al acosador" y "Comportamientos intimidatorios (acosador)" se funden en uno solo, que podría mantener este último nombre. De los cinco factores que constituyen el CMIE-III, dos reflejan situaciones de acoso escolar sufridas y uno comportamientos habituales del acosador. Mientras que los comportamientos intimidatorios se mantienen todos en un único factor (F1), los del acosado se distribuyen entre dos factores (F2 y F4). Es posible que la razón para esta separación sea que las situaciones de victimización vividas por parte de los niños acosados incluidas en el F2 sean más manejables que las que se incluyen en el F4, muchas de los cuales corresponden, por una parte, a acciones de ciberacoso y de amenazas contra su familia, que, por su misma naturaleza, son, con frecuencia, de difícil control por parte de la víctima y, por otra, los comportamientos de evitación que pueden emplear quienes están siendo acosados.

Por otra parte, los factores obtenidos tienen poca relación entre sí, algo esperable dada la naturaleza de los comportamientos que se evalúan y la cantidad de roles que plantea la complejidad del fenómeno del acoso escolar, tal y como lo señalaban Bosworth *et al.* (1999). Sólo la relación entre los dos tipos de victimización ("Victimización recibida (acosado)" y "Acoso extremo/Ciberacoso") tienen una relación a considerar, aunque sigue siendo baja ( $r = 0,39$ ). Por la misma razón, no se plantea una puntuación global del cuestionario, sino una puntuación en cada una de las dimensiones que comprende el mismo. Algunas de estas dimensiones parecen ser más consistentes que otras. El alfa de Cronbach indica una buena consistencia interna para el factor 1, Comportamientos intimidatorios (acosador) y el factor 2, Victimización recibida (acosado), mientras que para el factor 4, Acoso extremo/Ciberacoso, y el factor 5, Observador pasivo, es sensiblemente más baja. Tal vez la mezcla de comportamientos que incluye el factor 4 (ciberacoso y acoso extremo) tenga que ver con esta menor consistencia interna. En el caso del factor 5 incluye ítems que no parecen funcionar muy bien globalmente (p. ej., saturan también en otros factores) y que podrían estar en la base del alfa relativamente bajo. Algunos de estos ítems han desaparecido en la versión final (CMIE-IV) que se encuentra en el Apéndice I. En esta versión final se han mantenido los ítems que mejor se comportan dentro de cada factor, dando especial preferencia a los ítems que tienen que ver con las situaciones de victimización vividas por parte de los niños acosados (16 ítems distribuidos en dos factores), luego a los ítems que tienen que ver con conductas de intimidación (acosador) (10 ítems en un solo factor, donde se encuentran ítems que tienen que ver tanto con comportamientos directos de intimidación como con conductas de apoyo al acosador), seguidos por los ítems que se refieren al observador activo en defensa del acosado (6 ítems) y, finalmente, los ítems relativos al observador pasivo (4 ítems).

Una de las ventajas que proporciona el CMIE-III, y que se mantendrá en la siguiente versión (el CMIE-IV), es que es un cuestionario que permite conocer la distribución de los sujetos evaluados según el rol asumido en las situaciones de acoso

escolar (acosador, acosado, observador pasivo, observador activo) y si se desea obtener información sobre los tipos de acoso (físico o relacional –incluye el verbal o psicológico–) también podría realizarse seleccionando los ítems correspondientes. Todo ello dependerá de los objetivos del clínico-investigador. Esto supone una diferencia con respecto a otros cuestionarios, como por ejemplo la SSBB-R2 (Varjas *et al.*, 2009), que están planteados únicamente en función de evaluar el tipo de acoso.

Con respecto a las diferencias entre chicas y chicos, estos últimos parecen manifestar más comportamientos intimidatorios, de forma significativa, que las chicas. Dado que no hay diferencias entre ambos sexos en la victimización recibida, algo que difiere de muchos de otros estudios en los que se informa que los niños sufren más acoso que las niñas (p. ej., Ranta, Kaltiala-Heino, Pelkonen y Marttunen, 2009; Varjas *et al.*, 2009), podríamos suponer que habría más chicos acosados que chicas o bien que dichos comportamientos se distribuyen por igual hacia ambos sexos, dado que el cuestionario evalúa la frecuencia con la que los sujetos han vivido las situaciones que se presentan. No obstante, la confirmación de una u otra hipótesis podría obtenerse cuando tuviéramos las puntuaciones de corte para considerar si un sujeto sufre acoso. En principio, no parece que esos puntos de corte tuvieran que ser diferentes para chicos y chicas, dado que sus puntuaciones son muy similares. Ahora bien, necesitaríamos de una medida ya establecida que determinase con un cierto grado de seguridad cuándo un sujeto es víctima de acoso. De esa forma, sabríamos que puntuación necesita obtener en el CMIE-IV para considerarlo como acosado.

Otra de las diferencias de sexo está en los roles como observadores pasivos, siendo las chicas las que obtienen una media menor que los chicos. Posiblemente, este resultado esté indicando que los chicos actúan más como espectadores ante las situaciones de acoso que sufren sus compañeros. De hecho, este resultado es congruente con una menor puntuación de los chicos en el factor 3 referido a ser un observador activo que defiende al acosado; aunque si se le compara luego con la puntuación de las chicas, las diferencias no llegan a ser significativas.

A pesar de que no hemos hallado diferencias importantes entre chicos y chicas en cuatro de las cinco dimensiones evaluadas por el CMIE-III, el comportamiento de ambos sexo parece diferir en cuanto a su desarrollo conforme aumenta su edad. Así, mientras que en los chicos parece haber una clara tendencia a aumentar sus comportamientos intimidatorios y de observador pasivo con la edad y a disminuir los comportamientos en defensa del acosado y los de víctima (aunque no los extremos ni el ciberacoso), no parece suceder lo mismo en las chicas, que no muestran ninguna variación significativa en ninguna de las dimensiones del CMIE-III a lo largo de la edad. Sólo en los comportamientos intimidatorios (acosador) parecería haber una ligera tendencia (no significativa) con el aumento de la edad, aunque el pico que se observa en las chicas de 15 años podría considerarse poco fiable dado el bajo número de participantes de esa edad. Estos datos relativos al aumento de los comportamientos intimidatorios con la edad (significativo en los chicos y no significativo en las chicas) parecería algo preocupante respecto a la función de los colegios para limitar o reducir este tipo de conductas. Pero encontramos también que los comportamientos de víctima (acosado) (que no los de ciberacoso o acoso



extremo) van disminuyendo con la edad, al menos en los chicos, lo que coincide con lo informado por Varjas *et al.* (2009). Si los comportamientos de intimidación aumentan y los de víctima disminuyen, ¿cómo encajarían en un mismo escenario? Una posible opción es que los chicos víctimas aumenten con la edad sus estrategias de afrontamiento y su resistencia (¿tal vez resiliencia?) ante los comportamientos intimidatorios de sus iguales. No obstante, estos datos necesitan de más estudios para su confirmación o refutación.

## Conclusiones

Teniendo en cuenta lo delicado del tema y la repercusión social que suelen tener cuando la víctima sufre acoso escolar extremo (llegando, como consecuencia, en algunos casos, incluso al suicidio), necesitamos que la sociedad se conciencie sobre las posibles consecuencias nefastas para las víctimas que sufren un acoso escolar constante, que, aunque no lleguen a un desenlace fatal, tienen, con frecuencia, un impacto brutal en su vida académica, social y afectiva. Sería necesaria también una mayor colaboración por parte de colegios y profesores. Cerrar los ojos al problema o negarlo de antemano no ayuda a dar esperanza a los niños que sufren de acoso ni facilita que se adquiera un mayor conocimiento sobre el problema. Si el colegio no sabe abordarlo, hay especialistas que si lo saben y siempre se puede acudir a ellos (véase, p. ej., el programa para la ansiedad social y el acoso escolar en Caballo, Calderero, Carrillo, Salazar e Irurtia, 2011). Afortunadamente, hay colegios que están concienciados sobre la importancia y la repercusión del problema del acoso escolar y están dispuestos a colaborar y ayudar a que dicho problema esté cada vez menos presente en nuestros centros escolares. La salud mental de muchos niños está en juego y es obligación de todos, padres, maestros, psicólogos, autoridades, poner freno a esta lacra social que está deteriorando de forma extrema la vida de muchos escolares.

## Referencias

- Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2003). *Sociobull. Procedimiento sociométrico de evaluación del bullying*. Documento no publicado.
- Avilés, J. M. y Elices, J. A. (2007). *Insebull. Instrumentos para la evaluación del bullying*. Madrid: CEPE.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Baldry, A. C. y Farrington, D. P. (2004). Evaluation of an intervention for the reduction of bullying and victimization in schools. *Aggressive Behavior*, 30, 1-15.
- Bosworht, K., Espelage, D. L. y Simon, T. R. (1999). Factors associated with bullying behavior in middle school students. *Journal of Early Adolescence*, 19, 341-362.
- Caballo, V. E., Arias, B., Calderero, M., Salazar, I. C. e Irurtia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (I): análisis de su relación y desarrollo de nuevos instrumentos de evaluación. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 501-609.

- Caballo, V. E., Calderero, M., Carrillo, G. B., Salazar, I. C. e Iruetia, M. J. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *19*, 611-626.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *19*, 389-415.
- Chan, J. H., Myron, R. y Crawshaw, M. (2005). The efficacy of non-anonymous measures of bullying. *School Psychology International*, *26*, 443-458.
- Cornell, D. G., Sheras, P. L. y Cole, J. C. (2006). Assessment of bullying. En S. Jimerson y M. Furlong (dirs.), *Handbook of school violence and school safety* (pp. 192-210). Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Craig, W. M., Pepler, D. A., Connolly, J. y Henderson, K. (2001). Developmental context of peer harassment in early adolescence. En J. Juvonen y S. Graham (dirs.), *Peer harassment in school: the plight of the vulnerable and victimized* (pp. 242-261). Nueva York: Guilford.
- Crick, N. R. (1995). Relational aggression: the role of intent attributions, feelings of distress, and provocation type. *Development and Psychopathology*, *7*, 313-322.
- Crick, N. R. y Grotpeter, J. K. (1996). Children's treatment by peers: victims of relational and overt aggression. *Development and Psychopathology*, *8*, 367-380.
- de los Reyes, A. y Prinstein, M. J. (2004). Applying depression distortion hypotheses to the assessment of peer victimization in adolescents. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *33*, 325-335.
- Erath, S. A., Flanagan, K. S. y Bierman, K. L. (2007). Social anxiety and peer relations in early adolescence: behavioral and cognitive factors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, *35*, 405-416.
- Espelage, D. L., Bosworth, K. y Simon, T. R. (2001). Short-term stability and protective correlates of bullying in middle-school students: an examination of potential demographic, psychosocial, and environmental influences. *Violence and Victims*, *16*, 411-426.
- Espelage, D. L. y Swearer S. M. (dirs.) (2004). *Bullying in American schools: a social-ecological perspective on prevention and intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Estévez, A., Villardón, L., Calvete, E., Padilla, P. y Orue, I. (2010). Adolescentes víctimas de cyberbullying: prevalencia y características. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *18*, 73-89.
- Flanagan, K. S., Erath, S. A. y Bierman, K. L. (2008). Unique associations between peer relationships and social anxiety in early adolescence. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, *37*, 759-769.
- Furlong, M. J., Greif, J. L. y Sharkey, J. D. (2005). Assessing violence in our schools: bullying. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (dirs.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-34). Nueva York: Routledge.
- Grills, A. E. (2007). Long-term relations among peer victimization and internalizing symptoms in children. *Dissertation Abstracts International: Section B: The Sciences and Engineering*, *68(3-B)*, 1927.
- Hawker, D. S. y Boulton, M. J. (2000). Twenty years' research on peer victimization and psychosocial adjustment: a meta-analytic review of cross-sectional studies. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, *41*, 441-455.
- Horn, J. L. (1965). A rationale and a test for the number of factors in factor analysis. *Psychometrika*, *30*, 179-185.
- Kokkinos, C. M. y Panayiotou, G. (2004). Predicting bullying and victimization among early adolescents: associations with disruptive behaviour disorders. *Aggressive Behavior*, *30*, 520-533.

- Kyriakides, L., Kaloyirou C., y Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76, 781-801.
- McCabe, R. E., Antony, M. M., Summerfeldt, L. J., Liss, A. y Swinson, R. P. (2003). Preliminary examination of the relationship between anxiety disorders in adults and self-reported history of teasing or bullying experiences. *Cognitive Behaviour Therapy*, 32, 187-193.
- McCabe, R. E., Miller, J. L., Laugesen, N., Antony, M. M. y Young, L. (2010). The relationship between anxiety disorders in adults and recalled childhood teasing. *Journal of Anxiety Disorders*, 24, 238-243.
- Mynard, H. y Joseph, S. (2000). Development of the Multidimensional Peer-Victimization Scale. *Aggressive Behavior*, 26, 169-178.
- Olweus, D. (1999). Norway. En P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (dirs.), *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). Londres: Routledge.
- Olweus, D. (2007). *The Olweus Bullying Questionnaire*. Center City, MN: Hazelden.
- Olweus, D. (2010). Understanding and researching bullying: some critical issues. En S. R. Jimerson, S. M. Swearer y D. L. Espelage (dirs.), *Handbook of bullying in schools: an international perspective* (pp. 9-34). Nueva York: Routledge.
- O'Moore, A. M. y Minton, S. J. (2005). Evaluation of the effectiveness of an anti-bullying programme in primary schools. *Aggressive Behavior*, 31, 609-622.
- Ortega, R. y Avilés, J. M. (2005). *Autoinforme para la evaluación del bullying*. Valladolid: Autor.
- Ortega, R. y Mora Merchán, J. A. (2000), *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Pellegrini, A. D., Bartini, M. y Brooks, F. (1999). School bullies, victims, and aggressive victims: factors relating to group affiliation and victimization in early adolescence. *Journal of Educational Psychology*, 91, 216-224.
- Piñuel, I. y Oñate, A. (2006). *AVE. Acoso y violencia escolar*. Madrid: TEA.
- Ranta, K., Kaltiala-Heino, R., Pelkonen, M. y Marttunen, M. (2009). Associations between peer victimization, self-reported depression and social phobia among adolescents: the role of comorbidity. *Journal of Adolescence*, 32, 77-93.
- Roth, D. A., Coles, M. E. y Heimberg, R. G. (2002). The relationship between memories for childhood teasing and anxiety and depression in adulthood. *Journal of Anxiety Disorders*, 16, 149-164.
- Ruiz, R. O. (1992, septiembre). *Violence in schools. Problems of bullying and victimization in Spain*. Comunicación presentada en la Conferencia Europea de Desarrollo Psicológico, Sevilla, España.
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal and relational forms of bullying among German students: age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32, 261-275.
- Siegel, R. S., La Greca, A. M. y Harrison, H. M. (2009). Peer victimization and social anxiety in adolescents: prospective and reciprocal relationships. *Journal of Youth and Adolescence*, 38, 1096-1109.
- Singh, P. y Bussey, K. (2010). Peer victimization and psychological maladjustment: the mediating role of coping self-efficacy. *Journal of Research on Adolescence*, 21, 420-433.
- Smith, P. K. y Shu, S. (2000). What good schools can do about bullying: findings a survey in English schools after a decade of research and action. *Childhood*, 7, 193-212.
- Solberg, M. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior*, 29, 239-268.

- Storch, E. A., Roth, D. A., Coles, M. E., Heimberg, R.G., Bravata, E. A. y Moser, J. (2004). The measurement and impact of childhood teasing in a sample of young adults. *Journal of Anxiety Disorders, 18*, 681-694
- Swearer, S. M., Song, S. Y., Cary, P. T., Eagle J. W. y Mickelson W. T. (2001). Psychosocial correlates in bullying and victimization: the relationship between depression, anxiety, and bully/victim status. En R. A. Geffner, M. Loring y C. Young (dirs.), *Bullying behavior: current issues, research, and interventions* (pp. 95-121). Binghamton, NY: Haworth.
- Swearer, S. M., Turner, R. K., Givens, J. E. y Pollack, W. S. (2008). "You're so gay!": Do different forms of bullying matter for adolescents males? *School Psychological Review, 37*, 160-173.
- Theriot, M. T., Dulmus, C. N., Sowers, K. M. y Johnson, T. K. (2005). Factors relating to self-identification among bullying victims. *Children and Youth Services Review, 27*, 979-994.
- Varjas, K., Henrich, C. C. y Meyers, J. (2009). Urban middle school students' perceptions of bullying, cyberbullying, and school safety'. *Journal of School Violence, 8*, 159-176.
- Varjas, K., Meyers, J. y Hunt, M. H. (2006). *Student Survey of Bullying Behavior-Revised 2 (SSBB-R2)*. Atlanta, GA: Georgia State University, Center for Research on School Safety, School Climate and Classroom Management.

RECIBIDO: 13 de enero de 2012

ACEPTADO: 28 de marzo de 2012

### Apéndice

<b>Cuestionario multimodal de interacción escolar (CMIE-IV)</b> (Caballo, Calderero, Arias, Salazar e Irurtia, 2012)	
Iniciales del nombre: _____	Sexo: chico <input type="checkbox"/> chica <input type="checkbox"/> Edad: _____
Colegio: _____	Curso: _____
<p>A continuación se describen algunas situaciones que pueden suceder en tu colegio. Coloca una <b>X</b> en el número que mejor explique <b>cuántas veces has vivido estas situaciones en los dos últimos meses</b>. No dejes ninguna pregunta sin contestar y hazlo sinceramente. No te preocupes porque no existen preguntas correctas o incorrectas.</p>	

Señala <b>cuántas veces</b> has vivido las siguientes situaciones en los dos últimos meses	Nunca	Pocas	Bastantes	Muchas
1. Me han ignorado (pasando de mí o haciéndome el vacío)	1	2	3	4
2. He hecho cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.)	1	2	3	4
3. Si un compañero obliga a otro a hacer cosas que no quiere (p. ej., darle el bocadillo, el dinero, hacerle sus deberes, etc.) me meto para cortar la situación	1	2	3	4
4. He puesto excusas para faltar a clase por temor a que se metan conmigo	1	2	3	4
5. Me hace gracia cuando ponen en ridículo a otro compañero	1	2	3	4
6. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, empujarlo, no dejarle pasar, etc.) me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
7. Me han insultado	1	2	3	4
8. Si pegan a alguien, observo y me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
9. Me he reído de algún compañero	1	2	3	4
10. Se han metido conmigo a través del teléfono (llamadas o mensajes)	1	2	3	4
11. Me han pegado (empujones, golpes, patadas, puñetazos)	1	2	3	4
12. He faltado a actividades para evitar que se metan conmigo	1	2	3	4
13. Me hace gracia cuando insultan a alguien de clase	1	2	3	4
14. Cuando se ignora a algún compañero me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4

15. Se han reído o burlado de mí	1	2	3	4
16. Gasto bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
17. Mis compañeros me critican cualquier cosa que haga o diga	1	2	3	4
18. Han colgado fotos o vídeos míos en internet o se los han pasado a través del móvil sin mi consentimiento	1	2	3	4
19. Me meto para cortar la situación si están pegando a algún compañero	1	2	3	4
20. Me han puesto motes que me hacen sentir mal	1	2	3	4
21. Cuando ponen en ridículo a algún compañero aviso a alguien que pueda parar la situación	1	2	3	4
22. Me obligan a hacer cosas que no quiero (p. ej., dar el bocadillo, el dinero, hacer sus deberes, etc.)	1	2	3	4
23. Me río cuando gastan bromas pesadas a otros compañeros	1	2	3	4
24. Si hacen cosas para molestar a algún compañero (p. ej., tirarle cosas, no dejarle pasar, empujarlo, etc.) intervengo para cortar la situación	1	2	3	4
25. Me he metido con algún compañero (p. ej., insultándolo, criticándolo, poniéndole motes, etc.)	1	2	3	4
26. Si veo que se ríen o se burlan de algún compañero intento pararlo	1	2	3	4
27. He recibido amenazas o insultos a través de internet, del móvil, etc.	1	2	3	4
28. Si pegan a otro compañero animo para que continúe la situación	1	2	3	4
29. Mis compañeros me han puesto en ridículo delante de los demás	1	2	3	4
30. Me burlo de algunos compañeros	1	2	3	4
31. He tenido heridas o daños graves porque otros compañeros me han agredido	1	2	3	4
32. Me han amenazado con hacer daño a mi familia	1	2	3	4
33. Cuando se meten con algún compañero me río	1	2	3	4
34. Si amenazan a alguien me quedo quieto sin hacer nada o me marchó	1	2	3	4
35. Mis compañeros hacen cosas para molestarme (p. ej. tirarme cosas, empujarme, no dejarme pasar, etc.)	1	2	3	4
36. He intentado evitar que algunos compañeros insulten a otro	1	2	3	4

Señala el lugar o lugares donde suelen suceder la mayoría de las situaciones anteriores:

<input type="checkbox"/> En la entrada/salida del centro	<input type="checkbox"/> En el patio
<input type="checkbox"/> En los pasillos	<input type="checkbox"/> En la clase
<input type="checkbox"/> En los servicios/WC	<input type="checkbox"/> En la calle

Muchas gracias por tus respuestas y colaboración.

© Fundación VECA (reservados todos los derechos). El cuestionario puede utilizarse para propósitos clínicos y de investigación sin autorización previa, pero citando la fuente original (este artículo). No obstante, queda totalmente prohibida su publicación total o parcial por cualquier medio (electrónico, impreso, etc.) sin previa autorización por escrito de la Fundación VECA.

