

## Estudio de incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIMEI (Avilés, 1999) –Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales–

José María Avilés Martínez<sup>1,2,\*</sup> e Inés Monjas Casares<sup>1,3</sup>

<sup>1</sup> Grupo de Investigación de la Facultad de Educación. Universidad de Valladolid

<sup>2</sup> Instituto de Enseñanza Secundaria Santa Teresa de Valladolid

<sup>3</sup> Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid

**Resumen:** El estudio mide la incidencia del *bullying* en cinco centros de ESO de Valladolid con un cuestionario de evaluación. Se obtienen resultados de incidencia de victimización e intimidación entre el alumnado, sus formas y diferencias respecto al sexo y la edad entre los 496 alumnos que contestan. Se exploran condiciones ambientales y grupales del *bullying* y la atribución causal de los participantes. Las autopercepciones del alumnado muestran que la incidencia es como en otras investigaciones culturalmente cercanas. Las formas del maltrato varían conforme avanzamos en edad, siendo la exclusión social y la ridiculización las formas propias del final de la etapa educativa. Los dos sexos tienen parecidas maneras de ejercer el maltrato, aunque los chicos agreden más, equilibrándose como víctimas respecto a las chicas. Ambos prefieren a sus compañeros para contar el *bullying* antes que a familias y a profesorado.

La ausencia de adultos es típica en las agresiones, que suceden con más frecuencia en grupo, compuesto en más casos por chicos de la misma clase. A los agresores les salen gratis sus hechos y, cuando se interviene, lo hacen más los profesores que las profesoras y más sobre los más jóvenes que sobre los mayores.

Víctimas y agresores diferencian sus atribuciones causales.

**Palabras clave:** *Bullying*; diferencias de género y edad; maltrato entre iguales; víctima; agresor; espectador; atribución causal; evaluación.

**Title:** Study of the impact of bullying within the obligatory secondary education, using the questionnaire CIMEI (Avilés, 1999)- Questionnaire of bullying-.

**Abstract:** Using an evaluation questionnaire, the study measures the incidence of *bullying* in five schools of secondary education located in Valladolid. Result of this study is, the incidence related to victimisations and intimidations among students, the various ways of the mentioned intimidation and victimizations and the differences related to female/male and age between the 496 students analysed.

The autopercepcion of the students shows that the incidence is similar to other nearby cultures. The various ways of *bullying* vary with the age, being the social exclusion and the mockery the most used forms at the last stage of education. Female and male have similar forms of practice of *bullying*, however boys attack more than girls. Number of victims is similar between boys and girls.

Adults used not to be present when the *bullying* is done, usually in groups which in most cases are consenting of boys of the same classes. The students recognized that mostly the aggressor do not have to suffer for his/hers acts. Male teachers reacts more often than female teachers and mostly teachers react with young students.

Victims and bullies are different in their causal attributions.

**Key words:** Bullying; sex and age differences; peer relations; victim; aggressor; bystanders; causal attribution; assessment.

### Introducción

Los fenómenos de maltrato entre escolares en los centros educativos han ido cobrando interés en los últimos años de forma progresiva entre el profesorado, las familias y las autoridades educativas. Todavía hoy, en la práctica educativa, no se diferencian de forma suficientemente clara de otros sucesos que tienen que ver con problemas en la convivencia y que ocurren también en los contextos escolares simultáneamente a aquéllos, dificultando en ocasiones su gestión y el tratamiento de los mismos.

Lo que internacionalmente se conoce como *bullying* (Lorenstein, 1977; Olweus, 1978) son conductas que ocurren en los entornos escolares entre pares y que se basan en esencia en relaciones buscadas de dominio-sumisión entre un agresor o varios que se dirigen de forma reiterada y focalizada hacia un blanco (otro compañero), que termina obteniendo el papel de víctima dentro del grupo, con el fin de producirle acciones como insultos, golpes, rechazos y exclusiones sociales, amenazas, chantajes, etc. con la finalidad de hacerle daño físico, humillación

psicológica y/o aislamiento grupal. El resultado del proceso refleja diversidad en los perfiles de los participantes (Avilés, 2004): de víctima (pasiva, provocativa, reactiva, agresiva), de agresor (seguro, ansioso, secuaz), de agresor victimizado (en ocasiones agresor y en ocasiones víctima) y de testigos (iguales culpabilizados, indiferentes o amoraes y adultos).

Como se puede ver en la Tabla 1, al igual que en distintos países europeos, también en España se ha estudiado el fenómeno en distintas investigaciones, unas de un ámbito estatal (Defensor del Pueblo, 1999), otras regionales (Carbonell, 1999; Hernández y Casares, 2002; Ortega, 1994 y 1998) y, por último, otras de carácter local (Cerezo y Esteban, 1992; Viera, Fernández y Quevedo, 1989). La presente investigación (Avilés, 2002a) se inserta en este último grupo.

El estudio pretende, entre otros objetivos: (1) Conocer la incidencia del fenómeno del maltrato y sus formas más recurrentes en los centros de Valladolid y valorarla respecto a otras de estudios cercanos culturalmente. (2) Estudiar si es diferente la incidencia de las variables sexo y edad entre las conductas de intimidación y victimización y en las formas que adoptan. (3) Conocer claves situacionales de la ocurrencia del maltrato entre iguales. (4) Comparar las diferencias de atribución causal que realizan víctimas, agresores y testigos.

El objetivo de este artículo es resumir los principales resultados del estudio.

\* Dirección para correspondencia [Correspondence address]: José María Avilés Martínez. C/ Morena, 7-9<sup>a</sup>b 47009 Valladolid (España).  
E-mail: javiles1@vodafone.es

**Tabla 1:** Investigaciones sobre el *bullying* en España.

Investigaciones	Ámbito	Año	Contenido
Viera, Fernández García y Quevedo	Madrid	1989	Estudio pionero en España realizado en Madrid
Ortega	Sevilla	1992	Estudio en centros de Secundaria de Sevilla en colaboración con P. Smith (Sheffield)
Cerezo y Esteban	Murcia	1992	Estudio en Primaria y Secundaria en Murcia
Ortega	Sevilla	1995 – 1998	Proyecto SAVE en primaria y secundaria
Ortega	Comunidad de Andalucía	1997 – 1998	Proyecto ANDAVE en E.S.O.
Carbonell	Comunidad de Madrid	1999	Estudio en centros de la Comunidad de Madrid de Primaria y Secundaria. Programa “Convivir es Vivir”.
Defensor del Pueblo	Estatad	1999	Estudio de incidencia de ámbito estatal en E.S.O.
Hernández y Casares	Comunidad Foral de Navarra	2002	Estudio en centros públicos y privados de la ESO
Avilés	Valladolid	2002	Estudio de incidencia en Valladolid en E.S.O.

## Método

### Sujetos

La muestra está compuesta por 496 alumnos y alumnas de entre 12 y 16 años (1º de la ESO hasta 4º de la ESO) de cinco Institutos de Educación Secundaria de Valladolid que aparecen reflejados en la Tabla 2. La adscripción de los sujetos a la muestra se ha hecho a partir de grupos naturales ya constituidos escolarmente, elegidos por el orientador de cada centro bajo el criterio de trabajo satisfactorio de la tutoría en el grupo. En ningún centro de los participantes se utilizaron los criterios de nivel intelectual ni de conflictividad del alumnado, para su distribución en grupos a comienzos de curso, por lo que pueden considerarse grupos heterogéneos. En cada uno de los niveles de cada centro había un mínimo entre 3 y 4 grupos.

**Tabla 2:** Distribución de la muestra por IES y niveles.

	1º	2º	3º	4º	TOTAL
IES I	26	28	18	27	99
IES II	28	27	26	25	106
IES III	20	26	21	15	82
IES IV	17	19	48	30	114
IES V	23	27	21	24	95
<b>TOTAL</b>	<b>114</b>	<b>127</b>	<b>134</b>	<b>121</b>	<b>496</b>

La distribución por sexo y edad que aparece en la Tabla 3 incluye tres grupos de edad. Uno de 12 y 13 años, otro de 14 y 15, y el último, representa al alumnado de más de 15 años. Son 18 sujetos los que no completan en la hoja de respuestas o su sexo o su edad y esa es la diferencia respecto al total de la tabla anterior.

**Tabla 3:** Distribución de los sujetos por género y edad.

	SEXO Y EDAD: Casos Perdidos: 18			TOTAL
	12 y 13	14 y 15	MÁS DE 15	
CHICOS	83 (30.4%)	121 (44.3%)	69 (25.3%)	273
CHICAS	60 (29.3%)	97 (47.3%)	48 (23.4%)	205
TOTAL	143	218	117	478

### Instrumento

El cuestionario que hemos utilizado ha sido el CIMEI- Cuestionario sobre Intimidación y Maltrato Entre Iguales-(Avilés, 1999). Es un cuestionario de 32 ítems de opción múltiple y un ítem de respuesta abierta, que se responde de forma anónima, marcando con una cruz en la hoja de respuestas la opción deseada, aunque el último ítem brinda al alumnado que lo desee la posibilidad de identificarse. La presentación se realiza a partir de un A4 (hoja de instrucciones de aplicación para el profesorado), un A3 (hoja de preguntas para el alumnado) y otro A4 (hoja de respuestas para el alumnado). Los ítems son, en general, de única elección en sus opciones múltiples. Sin embargo, posee algunos ítems en los que el alumnado puede elegir varias respuestas. Aparecen en cursiva en la Tabla 1 del Anexo I.

El cuestionario se concibió a partir de seis dimensiones teóricas previas que exploran:

- Aspectos situacionales del alumnado (7 ítems)
- Condiciones del perfil de las víctimas (7 ítems)
- Aspectos situacionales de las intimidaciones (5 ítems)
- Condiciones del perfil de los agresores y agresoras (7 ítems)
- Condiciones del perfil de los espectadores y espectadoras (4 ítems)
- Propuestas de solución (3 ítems)

En el Anexo II pueden verse ejemplos de ítems de cada una de las dimensiones.

El cuestionario se ha construido tomando como modelo y punto de partida los elaborados por Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995) y por Fernández y Ortega (Fernández García, 1998), que son a su vez reflejo del cuestionario de Olweus (1983), el cual ha servido de base en múltiples investigaciones sobre la intimidación y el maltrato entre iguales en toda Europa (Byrne, 1994; Fonzi *et al.*, 1999; O'Moore, Kirkham y Smith, 1997; Pereira *et al.*, 1996, entre otros).

Del Cuestionario de Ortega, Mora y Mora-Merchán (1995) se tomaron algunos ítems de forma literal (Ítems nºs 3, 4, 8, 19, 25, 31, 32 y 33) y otros se modificaron (Ítems nºs 1, 2, 5, 6, 7, 11, 12, 14, 15, 16, 18, 24, 28, 29 y 30). Del Cuestionario de Fernández y Ortega (Fernández García, 1998) se tomó literalmente el ítem nº 13 y se modificaron los ítems nº 9, 10, 21, 23 y 26.

Se incorporan ítems nuevos como son los nº 17, 22 y 27.

El CIMEI es un único cuestionario que empleamos de las dos formas que quedan expresadas en la Figura 1.

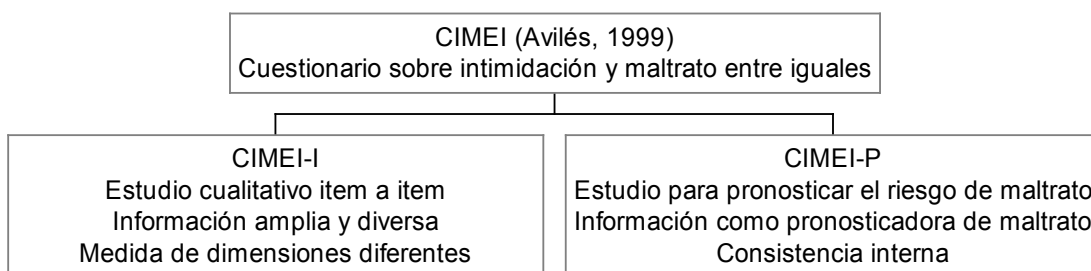


Figura 1: Formas de utilizar el CIMEI (Avilés, 1999).

El CIMEI utilizado como *Información* (CIMEI-I) obtiene información variada sobre el fenómeno del maltrato entre iguales y la significación de estos aspectos concretos y diversos del maltrato entre iguales en el ámbito de su aplicación. El análisis estadístico practicado, considerando cada ítem aisladamente, consiste en un análisis correlacional mediante la Lambda y Tau de Goodman y Kruskal. De los caminos posibles para validar el instrumento, hemos elegido el método de escalamiento óptimo de componentes principales no lineales (Princalps) y los de validez por juicio de expertos, por su mejor accesibilidad y mayor contacto con la realidad del aula y la práctica docente. La validez de contenido obtenida entre los jueces es alta (8.612). La de constructo queda avalada por la coincidencia de las dimensiones del planteamiento teórico previo y los resultados obtenidos con el escalamiento óptimo de componentes no lineales (Princalps).

También se utiliza el CIMEI como un instrumento *Pronosticador* (CIMEI-P) del riesgo de ocurrencia de maltrato. En este sentido, se hace necesario un proceso de cuantificación del peso de cada opción en cada uno de los ítems y de cada ítem en el total de la escala. El tratamiento estadístico arroja un alfa de Cronbach de .8278 y mediante el análisis factorial se obtienen nueve factores. Luego se asigna a cada sujeto una puntuación en cada factor y se practica una comparación de medias a través de pruebas no paramétricas. Finalmente se obtienen baremos para cada uno de los nueve factores y para el total de la escala.

Las respuestas de los sujetos se interpretan a partir de los baremos obtenidos del análisis factorial aplicado a la muestra y que permite situar al sujeto en cada uno de los factores y en la escala global de riesgo de ocurrencia de maltrato.

### Procedimiento

El presente estudio es descriptivo y pretende valorar la incidencia del maltrato y sus tipologías según género y edad, así como analizar las condiciones situacionales de la intimidación y la causalidad atribuida por sus participantes. Los centros fueron seleccionados según su disponibilidad de entre los que participaban en un seminario de formación, después de que en él se hubiese valorado la necesidad de abordar el problema del maltrato entre iguales.

La explicación y aplicación del cuestionario para la obtención de datos y la autorización paterna para responder, se realiza enmarcada e inserta dentro de las sesiones de trabajo habitual de tutoría con alumnado y con familias. Los datos fueron recogidos por los orientadores de los centros educativos participantes, acompañados de los tutores correspondientes, mediante el pase de los autoinformes al alumnado de cuatro grupos en cada centro. Los grupos fueron los naturalmente constituidos ese año en los centros y elegidos al azar en cada uno de los niveles de la secundaria obligatoria. En ningún centro de los participantes se utilizaron los criterios de nivel intelectual ni de conflictividad del alumnado, para su distribución en grupos, por lo que pueden considerarse grupos heterogéneos. En la sesión de aplicación del autoinforme el orientador dio explicaciones de cumplimentación y se explicó de lo que era el maltrato entre iguales conforme aparecía en la hoja inicial de instrucciones del CIMEI junto con tres grupos de viñetas que ejemplifican algún tipo de maltrato como puede verse en la Figura 2. Se invitó al alumnado a que las analizase para llegar a la comprensión del fenómeno. Se recaló el carácter anónimo de las respuestas y se resolvieron las dudas en general antes de comenzar la tarea de cumplimentar el cuestionario.

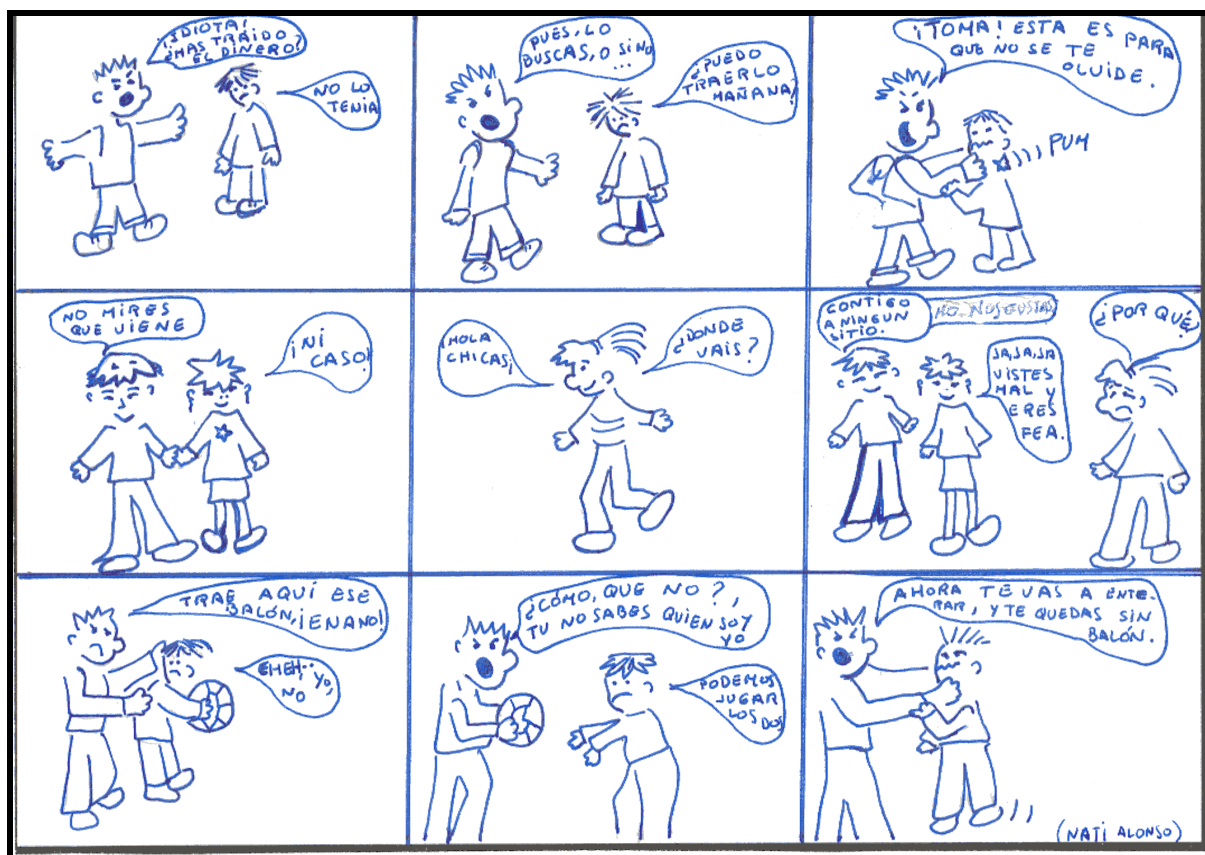


Figura 2: Viñetas ejemplificadoras<sup>2</sup> de tipos de maltrato entre iguales en el CIMEI

## Resultados y discusión

A continuación se presenta un resumen de una parte de los resultados obtenidos en la investigación, concretamente los referidos a: 1.- La prevalencia del fenómeno desde cada uno de los perfiles; 2.- La formas que adquiere el maltrato y su relación con la edad y el género; 3.- Las condiciones situacionales en que se producen las intimidaciones y, finalmente, 4.- La atribución causal de lo que sucede desde cada una de las perspectivas de los participantes. Se deja para otra ocasión, por limitaciones de espacio, la descripción más pormenorizada de otros resultados (las emociones desde los que participan en la intimidación; la prevalencia de variables como centro y nivel; la significación de perfiles como el de los agresores victimizados; el papel de los adultos en la intervención).

### 1.- La prevalencia del fenómeno

#### *Frecuencia percibida del maltrato*

Aunque por una parte nos interese conocer la incidencia desde las distintas perspectivas participantes: víctimas, agresores y espectadores, desde otro punto de vista, necesitamos también conocer la intensidad con que ese maltrato se produce. En este segundo sentido vamos a diferenciar la incidencia que se produce de manera *ocasional* (“alguna vez” o “pocas veces”) de aquella que es más frecuente o *sistemática* (“bastantes veces”-de forma frecuente- y “casi todos los días”-de forma extrema-).

#### *Participantes en maltrato sistemático en la muestra general*

El 11.6% del alumnado dice que se ha visto envuelto en situaciones de maltrato a lo largo del trimestre de forma sistemática, o como víctima (5.7%) o como agresor (5.9%). Un 3% de la muestra está afectado de forma extrema, 1.4% de víctimas y un 1.6% de agresores.

<sup>2</sup> Dibujos realizados por la profesora Dña. Natividad Alonso Elvira

Con estos datos, los resultados de esta investigación se sitúan en el margen de lo que ocurre en nuestro país y en la banda baja de lo que ocurre en el resto del mundo respecto de situaciones de maltrato frecuente o sistemático.

### La victimización

En el estudio encontramos que un 5.7% del alumnado es victimizado sistemáticamente (“bastantes veces”-4.3%- o “casi todos los días, casi siempre” -1.4%-) y un 24% de forma ocasional. Es decir el 29.7% sufre victimización en cualquiera de sus intensidades.

Los chicos y las chicas (género) no muestran diferencias significativas en cuanto a victimización. Incluso si consideramos el porcentaje que suponen las víctimas masculinas en su sexo y las femeninas en el suyo, el de estas últimas es superior –un 30.1% frente al 29.8% de los varones.

El paso del tiempo –edad- nos revela que los porcentajes de alumnado que dicen ser víctimas decrecen –tanto en chicos como en chicas- a medida que aumenta tanto la edad como el curso. Acorde con la idea de que la *duración prolongada* de la intimidación es una de las características que definen el fenómeno del *bullying* (Olweus, 1983), un 3.3% del alumnado reconoce que a lo largo de su escolaridad viene sufriendo maltrato. Este dato se hace relevante en cuanto a la gravedad del mismo, por las consecuencias que una exposición prolongada al maltrato tiene sobre los sujetos (Olweus, 1998) y sobre la conformación de su personalidad para su desarrollo posterior (Ortega, 1997).

Otra de las constantes en la conducta de intimidación es la dificultad que experimenta la víctima para *encontrar canales de comunicación* efectivos para resolver su problema, lo que en muchas ocasiones termina de confirmar su propio convencimiento de incapacidad para salir de esa situación. En este sentido nos preocupamos por distintos aspectos: a) si comunicaban los hechos a alguien o no; b) si la comunicación variaba a lo largo de la escolarización y c) a quién lo comunican preferentemente.

En principio, las víctimas dicen que un 17.24% no habla con nadie de lo que les pasa. Además, existe una tendencia a la significación por género ( $p < .1$ ) a favor de las chicas sobre los chicos, en el sentido de que las chicas tienden más a no hablar con nadie de lo que les pasa que los chicos.

Respecto a si la comunicación varía en función del momento de la escolarización, tenemos que decir que se pudo observar que la probabilidad de comunicarlo al centro escolar (profesorado) decrecía con la edad durante la escolarización obligatoria.

Sobre a quién lo comunican, las víctimas lo hacen a sus padres y madres en un 29.31%, a su profesorado un 10.34% y a sus compañeros en un 43.1%. Respecto a la familia, las chicas ( $p < .001$ ) suelen contarlo más a sus padres y madres que los chicos. Respecto al profesorado, conforme avanzan en edad ( $p < .05$ ) las víctimas lo cuentan menos al profesorado. Respecto a los compañeros las chicas ( $p < .05$ ) tienden a contarlo más a sus compañeros que los chicos.

### La intimidación

Cuando se pregunta al alumnado si se considera agresor de sus compañeros sistemáticamente, sólo un 2.8% lo reconoce (“con cierta frecuencia”-1.2%- y “casi todos los días”-1.6%-). Pero cuando cuantificamos esa agresión en veces a la semana encontramos que hasta un 5.9% de ellos agrede de forma frecuente a sus pares, lo que hace pensar que reconocen su participación, aunque no se consideran agresores frecuentes. Por otra parte, las participaciones más esporádicas en la intimidación a compañeros abarca un 24.9%. Es decir, que un 30.8% de la muestra ejercería formas de maltrato en mayor o menor frecuencia.

El *género* en la intimidación se decanta preferentemente ( $p < .001$ ) más hacia los chicos (127-65.8%) que hacia las chicas (66-34.2%) cuando el maltrato es ocasional, y la distancia de las chicas se agranda, como puede verse en el Figura 3, cuando se establece una mayor frecuencia en la intimidación (76.9%-23.1%). Se ve, además, que existe una razón de género (Avilés, 2002b). Socialmente se ha considerado y educado al varón en formas y consecución de objetivos a través de métodos más violentos, impetuosos e impositivos que a la mujer. Incluso, la conducta esperada del varón es en este sentido, mientras que la que se espera y se ha moldeado para la mujer ha sido más pasiva y receptiva. Además, si consideramos el porcentaje de agresores respecto del total de su sexo también los chicos ganan. Son un 45.8% entre los chicos mientras que sólo el 32.2% entre las chicas.

En cuanto a la relación de *edad e intimidación* se puede observar la existencia de menos agresores (y también víctimas) a los 12 años, en el primer curso de la ESO. Dato que se justifica por el desconocimiento del alumnado de su grupo y del centro y su inexperiencia o falta de historia en la totalidad del centro. Sin embargo, se encuentra un aumento de agresores hasta los 15 años y a partir de esa edad el número tiende a descender como puede comprobarse en la Figura 4.

Sin embargo, respecto al nivel escolar el mayor número de agresores se cita en 2º de la ESO y es a partir de ese curso cuando va descendiendo.

### La contemplación

En una gran parte de los actos de *bullying* el agresor o agresores atacan a sus víctimas en presencia de otros compañeros que contemplan lo que sucede quedándose al margen, sin intervenir. Son los denominados espectadores o testigos.

La gran mayoría de alumnos y alumnas (81.6%) son conscientes que el maltrato convive con ellos (ver Figura 5). Un 32.1% reconoce que esas intimidaciones se dan en su forma más recurrente (diariamente), lo que indica que un número importante de ellos están muy habituados a presenciar o saber de situaciones de intimidación. Este porcentaje se acumula hasta el 38.9% para el *bullying sistemático*, y en un 42.7% para el *ocasional*, según los testigos.

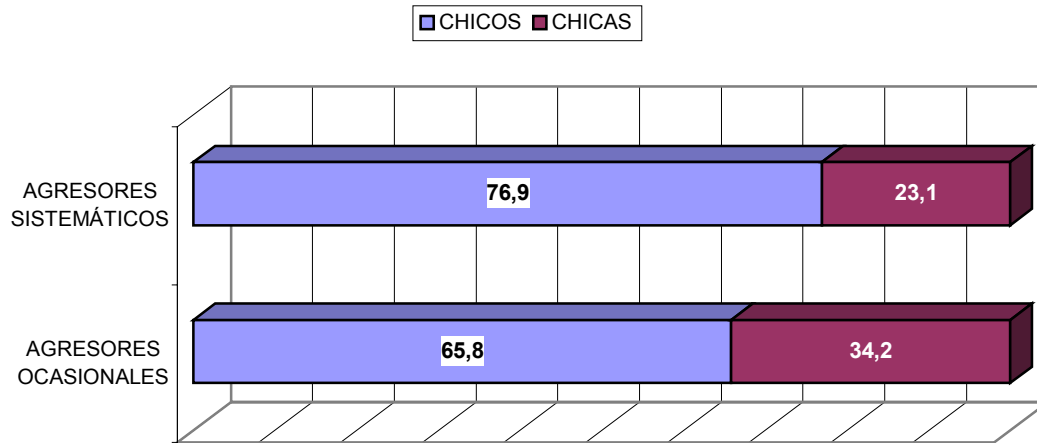


Figura 3: Género e intimidación (Item 21).

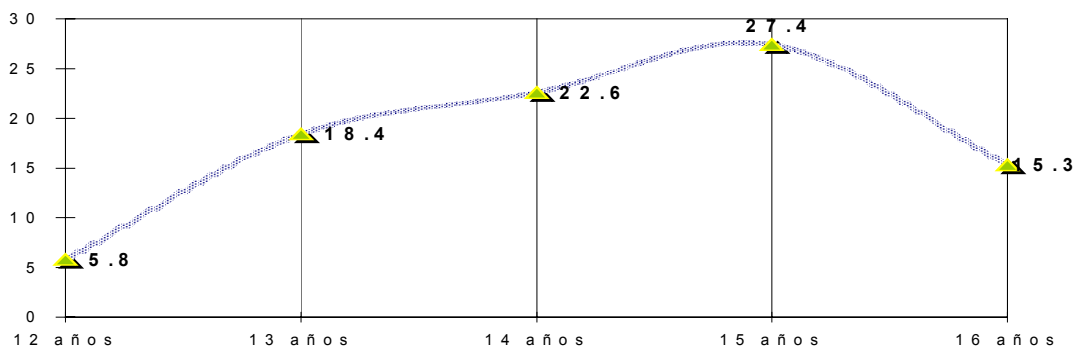


Figura 4: Intimidación y edad.

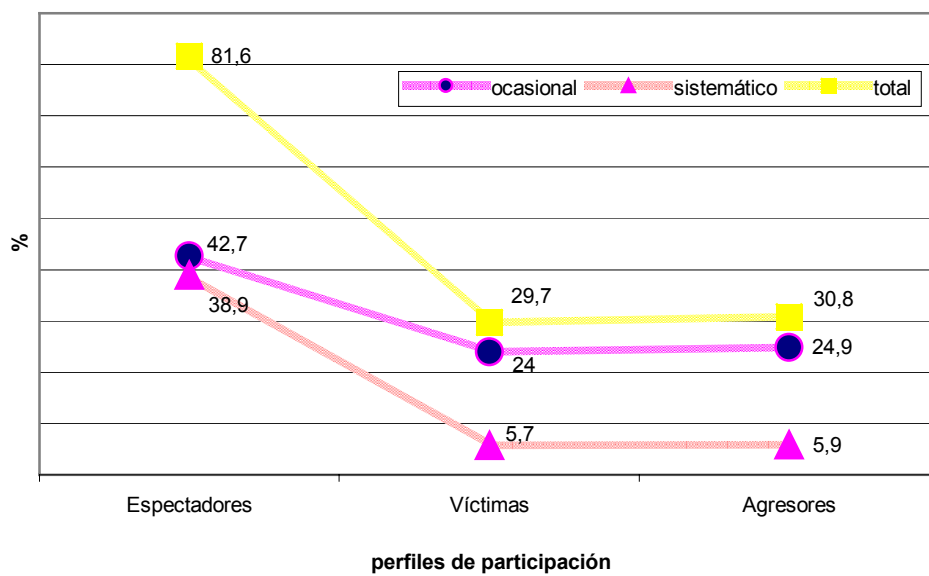


Figura 5: Prevalencia de maltrato percibido según perfiles (Avilés, 2002a)

## 2.- Las formas que adquiere el maltrato entre iguales

Se entienden como formas de intimidación las conductas que adoptan los chicos y chicas que intimidan y que provocan diferentes tipos de maltrato. Muchos autores han definido distintos modos de maltrato: físico, verbal y psicosocial (Olweus, 1993) manifestándose éstos de manera directa o indirecta. Cuando elaboramos el ítem que iba a definir las formas de maltrato dejamos fuera de la composición del ítem formas de maltrato como fueron el vandalismo, el acoso sexual, robar y esconder cosas y las amenazas con armas, porque queríamos centrarnos en las formas más habituales de maltrato y porque en diferentes investigaciones de nuestro entorno, aquellas formas arrojaban índices de ocurrencia bajos (Defensor del Pueblo, 1999, Whitney y Smith, 1993). También se valoró la relevancia que estas conductas podían

tener en los centros y no se consideraron representativas, aunque no por ello menos graves.

Todas las formas de maltrato entre iguales participan, en mayor o menor medida, de componentes físicos, verbales, sociales y/o psicológicos (Björkqvist, 2001). Se quiso ponderar en cada tipo de maltrato cuáles de esos componentes tenían más presencia. Se utilizó la técnica de consultar a expertos para computar su opinión y se les pidió que juzgaran qué componentes (verbal, físico, social, psicológico) por orden de importancia contenía cada opción del ítem 1 del CIMEI (Avilés, 1999).

Los resultados que recoge la Tabla 4 muestran los componentes obtenidos por cada opción del ítem, señalando en mayúscula los componentes más valorados y en minúscula los siguientes más valorados.

**Tabla 4:** Componentes de los tipos de intimidación (Avilés, 2002a).

FORMAS	COMPONENTES RESULTANTES
Insultar, poner motes.	VERBAL-psicológico
Reírse de alguien, dejar en ridículo.	SOCIAL-PSICOLÓGICO-verbal
Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).	FÍSICO-psicológico
Hablar mal de alguien.	SOCIAL-verbal
Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	PSICOLÓGICO-VERBAL-físico
Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.	SOCIAL-PSICOLÓGICO

### Tipos de maltrato

El alumnado percibe que en su centro es más frecuente el maltrato con componentes sociales y verbales que físicos. Insultar, poner motes" (43%), "reírse de alguien, dejar en ridículo" (34%), "rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar" (24%), "hablar mal de alguien" (12%), son opciones elegidas por una mayoría de alumnos que poseen preferentemente componentes de tipo social y verbal, mientras que las opciones "Hacer daño físico" (26%), "Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas" (22%) y "otros" (2%) tienen una menor elección. Ante la pregunta: "¿Cuáles son en tu opinión las formas más frecuentes de maltrato entre compañeros?", las opciones más elegidas se ordenan de la siguiente manera: 1º.- La intimidación verbal, 2º.- Reírse de alguien o dejarlo en ridículo, 3º.- El maltrato físico, 4º.- El aislamiento social, 5º.- Las amenazas y 6º.- Hablar mal de alguien.

cuentran diferencias significativas. Estos datos coinciden con alguna otra investigación (Bentley y Li, 1995).

### Tipos de maltrato y edad

La conexión entre la tipología del bullying y la edad quedan expresadas numéricamente en la Tabla 6. Relacionando las formas de maltrato con la edad, se encuentran diferencias significativas ( $p < .05$ ) en que las formas verbales son más numerosas en los primeros años -13 y 14- que en los últimos -15, 16 y más-. También se observan dos tendencias claras y significativas ( $p < .001$ ), una es que la *exclusión social* como forma de maltrato, es más propia de edades de 15, 16 y más de 16, que de edades más tempranas. La otra tendencia se refiere al maltrato físico, que adquiere su punto álgido a los trece años y a partir de ahí, desciende con la edad.

### Tipos de maltrato y género

Se ha escrito bastante sobre la orientación que cada sexo toma a la hora de elegir un tipo de intimidación para maltratar. Tradicionalmente se ha establecido que los chicos eran más propensos a cometer agresiones físicas y directas, mientras que las chicas eran más propensas a ejercer el maltrato de exclusión social (Crick y Bigbee, 1998; Hoover, Oliver y Hazler, 1992; Monbusho, 1994; Ortega, 1992; Rigby, 1997; Smith y Sharp, 1994). Sin embargo, según los datos de la presente investigación, que aparecen en la Tabla 5, no se en-

## 3.- Las condiciones situacionales del maltrato

### Ubicación de los agresores en los grupos-clase

El alumnado establece la presencia de los agresores primero en la misma clase (32%), segundo en el mismo curso, pero en distinta clase (25%), tercero en un curso superior (15%) y en último lugar en un curso inferior (5%).

Además, quién o quiénes atacan, preferentemente, son un grupo de chicos (59.93%). Después, un grupo mixto de chicos y chicas (19.11%) y finalmente, un chico sólo (14.41%). A mucha distancia, también intimidan un grupo de chicas (5.91%) y un en último lugar, una chica sola (0.6%).

Tabla 5: Tipos de intimidación y género.

FORMAS	% de los chicos	% de las chicas
Insultar, poner motes.	45.3	40.8
Reírse de alguien, dejar en ridículo.	35.6	33.5
Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar).	25.5	26.2
Hablar mal de alguien.	11.2	13.1
Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	21.6	23.8
Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar.	22.3	27.2

Tabla 6: Formas de maltrato y edad\*.

FORMAS	Edades %					
	12	13	14	15	16	+16
Insultar, poner motes ( $p < .05$ )	8.1	23	23.9	21.5	12.9	10.5
Reírse de alguien, dejar en ridículo.	6.5	15.9	19.4	28.2	17.6	12.4
Hacer daño físico (pegar, dar patadas, empujar) ( $p < .001$ )	4.8	27.4	21.8	17.7	15.3	12.9
Hablar mal de alguien.	8.8	17.5	21.1	26.3	15.8	10.5
Amenazar, chantajear, obligar a hacer cosas.	12.8	23.9	23.2	18.4	14.5	28.6
Rechazar, aislar, no juntarse con alguien, no dejar participar ( $p < .001$ )	8.5	13.6	14.4	33.1	12.7	17.8
Otras	8.2	.1	7.3	8.2	8.2	.1

(\*) Las filas señalizadas en cursiva tienen la significación estadística que aparece entre paréntesis.

En cuanto a la composición por sexo, encontramos que la composición de los grupos de agresores está participada, en abrumadora mayoría, por chicos, tanto individual como colectivamente. Existen chicos en el 74.34% de los casos y sólo participan las chicas de forma exclusiva en el 6.51% de ellos.

Por niveles, encontramos que los grupos de atacantes mixtos se ubican preferentemente en los cursos del 2º ciclo de la ESO. Cuando quien agrede es un chico aparece con diferencia más en 2º y 1º de la ESO que en el resto. Cuando quienes atacan son grupos de chicos, éstos lo hacen preferentemente desde 2º y 3º de la ESO. Las diferencias en edad se centran en que los agresores individuales actúan más a los 13 y 14 años que en otras edades y que los ataques de grupos de chicos se dan más en las primeras edades consideradas,

12, 13 y 14 años y van decreciendo conforme avanzamos en la edad dentro de la ESO.

#### *Dónde suceden las intimidaciones*

La presencia de adultos es determinante para rebajar la frecuencia de sucesos de maltrato, como puede observarse en la Tabla 7. Cuando el alumnado sitúa *el bullying* en el recinto escolar, la mayor ocurrencia la ubica en escenarios sin adultos: la clase sin profesorado (49%), los pasillos (35%) y el patio de recreo sin adultos (31%). En segundo lugar, hemos encontrado también una incidencia importante para las acciones cometidas en los alrededores (32%) o fuera del recinto escolar (38%). Por último aparecen las ocasiones de maltrato con presencia de adultos, tanto en clase (12%) como en el recreo (7%).

Tabla 7: Localización de las intimidaciones.

	%	N
a. En la clase cuando está algún profesor/a.	12	58
b. En la clase cuando no hay ningún profesor/a.	49	242
c. En los pasillos del Instituto.	35	174
d. En los aseos.	12	59
e. En el patio cuando vigila algún profesor/a.	7	36
f. En el patio cuando no vigila ningún profesor/a.	31	153
g. Cerca del Instituto, al salir de clase.	32	159
h. En la calle.	38	187



Por lo que respecta a las relaciones encontradas entre variables, *el recinto escolar*, es el lugar en que el alumnado sitúa la mayoría de las intimidaciones (65.6%), de éstas un 85.8% suceden sin que las contemplen los adultos y un 14.2% con ellos presentes. Respecto a la variable *sexo*, se encuentra una tendencia de diferencia ( $p < .1$ ) en la percepción del alumnado en lo que tiene que ver con las agresiones que ocurren en los pasillos, que son percibidas más por las chicas que por los chicos, quizás por que sea en esos espacios donde más las sufran. La variable *edad* se encuentra relevante a la hora de analizar los lugares de ocurrencia del maltrato en los siguientes aspectos: en el caso de agresiones en el patio de recreo sin adultos es significativa ( $p < .001$ ) a los 13 y 14 años; también se muestra relevante ( $p < .05$ ) a los 16 y 15 años, cuando se trata de considerar las agresiones que ocurren en los aseos.

Fuera del recinto escolar se producen el 34.4% de los actos de bullying. Respecto de los que sufre el alumnado “en la calle”, se constatan diferencias en cuanto al tipo de centro ( $p < .05$ ). En la opción “en los alrededores del centro”, tam-

bién es importante el tipo de centro ( $p < .001$ ); el nivel ( $p < .001$ ) en el que hay mayor percepción de maltrato conforme avanzamos en él; y la edad ( $p < .001$ ) en la que la percepción del maltrato aumenta hasta los 16 años, que es cuando más percepción de maltrato en los alrededores de los institutos se da.

#### *Quién interviene cuando ocurre el maltrato*

Como en otras investigaciones (Bentley y Li, 1995; Defensor del Pueblo, 1999; Hanewinkel, 2004; Ortega, 1998), en torno al 40% del alumnado que manifiesta respuesta sobre quién interviene, dice que no lo hace nadie. Sin embargo, son los profesores los que intervienen de forma muy mayoritaria frente a las profesoras. Cuando el alumnado interviene para parar las situaciones, son más los chicos que lo hacen que las chicas. Ante la pregunta “¿Quién suele parar las situaciones de intimidación?” en la Figura 4 se puede observar lo siguiente:

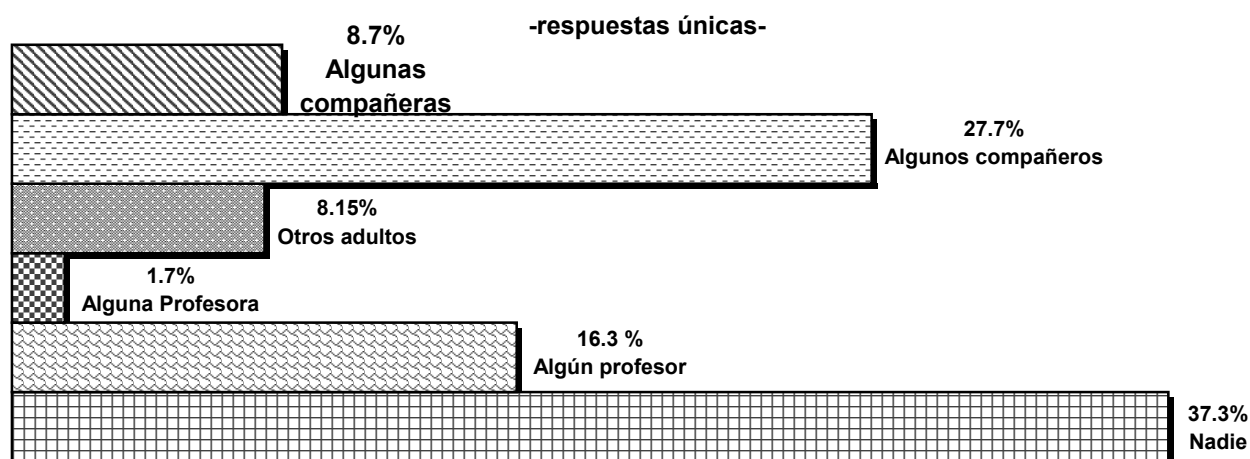


Figura 4: Distribución de quiénes intervienen para parar las intimidaciones.

Respecto a la relación con otras variables, se constatan diferencias significativas según el centro ( $p < .001$ ); el género marca diferencias significativas ( $p < .001$ ) a favor de los chicos, respecto a que son ellos los que intervienen más, y perciben más también la ayuda de los compañeros. A favor de las chicas se encuentra, que ellas perciben más intervención por parte de los profesores y de sus compañeras.

Esta importante ausencia de intervención está directamente relacionada con la cuestión de las consecuencias que obtiene el agresor cuando comete el maltrato. Del alumnado que reconoce agredir, más de la mitad (54.54%) no recibe ninguna respuesta cuando intimidada, ni positiva ni negativa. En el resto, encontramos más conductas reprobatorias que aprobatorias. En cuanto a las conductas reprobatorias, los padres y las madres (11.36%) lo hacen más que el profesora-

do (10.45%), y que los compañeros y compañeras (8.18%), según la percepción del alumnado. Entre quienes no reciben ninguna respuesta después de maltratar, se constatan diferencias significativas en cuanto al nivel ( $p < .05$ ). El alumnado de primero de la ESO tiende a recibir más respuestas a sus actos de maltrato que el resto de alumnado de 2º, 3º y 4º de la ESO. También, entre quienes no reciben respuesta a sus actos, pueden verse diferencias significativas ( $p < .05$ ) con la edad. El alumnado de 15 años recibe menos respuesta a sus actos que el resto. Desde los 12 años se produce un descenso hasta los 15 y a partir de ahí asciende otra vez la posibilidad de obtener respuesta a los actos de maltrato.

Por otra parte, entre quienes reciben respuesta recriminatoria a la intimidación, se constatan diferencias significativas cuando quien recrimina es el profesorado ( $p < .05$ ), lo hace

más hacia el alumnado de 1º de la ESO que respecto al resto. Además lo hace de manera diferente ( $p < .05$ ) más a los chicos que a las chicas.

#### 4.- La causalidad atribuida según perfiles

Los participantes estudiados en las dinámicas de intimidación entre iguales atribuyen causas diferentes en función del perfil en el que se encuentran en la situación de bullying.

##### *Causas de la actuación desde la perspectiva de los testigos*

Los *espectadores* de los hechos distribuyen su percepción sobre las causas que creen que están detrás de los actos de intimidación entre el alumnado conforme aparece en la Tabla 8. A la pregunta “¿Por qué crees que algunos chicos intimidan a otros?”, indican lo siguiente:

**Tabla 8:** Percepción de causalidad del fenómeno por parte de los testigos.

	%
a. Por molestar.	54
b. Porque se meten con ellos.	22
c. Por que son más fuertes.	34
d. Por gastar una broma.	22
e. Otras razones.	20

Entiende la mayoría que los agresores cuando actúan lo hacen con intención “por molestar” (más del 50%), seguido de la expresión de la diferencia de su fuerza (34%) respecto a sus víctimas y finalmente por cuestiones reactivas ante otra agresión o por gastar una broma (ambas con el 22%).

##### *Causas de la actuación desde la perspectiva de agresor*

Desde la posición de *agresor*, cuando se les pregunta por las causas que les llevan a actuar así, en primer lugar esgrimen la provocación de los otros (49.3%), después por gastar una broma a los demás (23.3%) y en tercer lugar y, en menor medida que las anteriores, por molestar (10%). Destaca la predominancia de atribución causal exculpatoria por parte de quien agrede, prácticamente acumula un 75% de la atribución. Otro tipo de causas, más premeditadas e “intencionales”, son mucho menos señaladas por parte de quienes agrede. Los datos de la Tabla 9 lo revelan así.

Analizando estas causas en relación con otras variables, se observa que quienes atribuyen su comportamiento a que “porque me provocaron”, son, en mayor medida, alumnado de 2º de la ESO ( $p < .1$ ) frente al resto y más chicos ( $p < .1$ ) que chicas. Otra atribución exculpatoria como “a mí me lo hicieron”, se encuentra estadísticamente significativa entre el alumnado de 2º y 3º de la ESO frente al resto ( $p < .05$ ) y en los chicos frente a las chicas ( $p < .05$ ). La tercera atribución exculpatoria, como es “bromear”, es claramente significativa ( $p < .05$ ) en los chicos frente a las chicas. Por lo tanto, las atri-

buciones causales exculpatorias indican que son más propias de los varones y escolarizados en 2º y 3º de la ESO.

**Tabla 9:** Atribución causal desde quien reconoce agredir.

Si has participado en situaciones de intimidación hacia tus compañeros ¿por qué lo hiciste?	%	Entre quienes esgrimen causa %
a. No he intimidado a nadie.	59	-
b. Porque me provocaron.	29	49.3
c. Porque a mí me lo hacen otros.	3	5
d. Porque son diferentes (gitanos, deficientes, extranjeros, payos, de otros sitios...)	2	3.3
e. Porque eran más débiles.	2	3.3
f. Por molestar.	6	10
g. Por gastar una broma.	14	23.3
h. Otros.	4	6.6

Otras atribuciones, más intencionales o premeditadas, como “por molestar” se encuentran relacionadas significativamente con la edad de 15 años y aumentando con ella ( $p < .05$ ). También ocurre lo mismo con la atribución de que “porque son más débiles”, donde se observan diferencias a los 13 años y en adelante ( $p < .001$ ). Ser varón está relacionado como tendencia respectivamente en las atribuciones de “porque son diferentes” ( $p < .1$ ) y en la de “porque son más débiles”. Así, este segundo grupo de atribuciones más dirigidas o intencionales indican relación con procesos más madurativos relacionados con la edad, en los que los sujetos dirigen su acción para la consecución de objetivos y no tienen reparo en empezar a asumir la responsabilidad de los mismos.

En este sentido, y de cara al futuro, como línea de investigación, sería interesante averiguar si los sujetos que a lo largo de la etapa secundaria obligatoria se definen como agresores, mantienen o varían la atribución causal de sus actos en función de la edad.

##### *Causalidad desde las víctimas*

Como puede observarse en la Tabla 10, una parte importante (16%) de víctimas no saben porqué les está pasando lo que les ocurre. Estas dudas se van despejando conforme avanzamos a lo largo de la Educación Secundaria Obligatoria y, así, se da una significativa concentración ( $p < .001$ ) en el primer curso de la ESO y a la edad de 12 y 13 años. En estos momentos, por la conformación nueva de los grupos al cambiar de la etapa primaria a la secundaria y, en los centros de la presente investigación, por la llegada por primera vez al instituto, las víctimas no atribuyen lo que les pasa a ninguna causa o no lo saben. Estas dudas se producen más entre las chicas que entre los chicos ( $p < .1$ ).

Tabla 10: Atribución causal de las víctimas.

Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron?	%	% Entre quienes esgrimen causa
a. Nadie me ha intimidado nunca.	54	-
b. No lo sé.	16	-
c. Porque los provoqué.	4	8.8
d. Porque soy diferente a ellos.	5	11.1
e. Porque soy más débil.	7	15.5
f. Por molestarte.	12	26.6
g. Por gastarme una broma.	10	22.2
h. Porque me lo merezco.	1	2.2
i. Otros.	6	13.3

De las atribuciones que las víctimas hacen sobre las causas de lo que les pasa, se desgajan tres tipos de atribuciones: una que tiene que ver con el reconocimiento por parte de la víctima de que el agresor tiene intención de molestarle, es decir, la víctima entiende que existe alguien que tiene intención de hacerle daño. Viene a ser un cuarto de las víctimas que responden a la opción “por molestarte”.

Otro grupo de víctimas entiende estos hechos intimidatorios como bromas. Vienen a ser otro 25%. Han respondido a la opción “por gastarme una broma”. En esta opción hemos encontrado diferencias significativas ( $p < .05$ ) entre los centros.

Finalmente, existe un tercer grupo de víctimas que reconoce que existen diferentes hechos y aspectos de sí mismas que estarían en la base de los ataques de los agresores. Este grupo llega hasta el 37% y engloba las opciones de “porque yo les provoqué”, “porque soy diferente a ellos”, “porque soy más débil” y “porque me lo merezco”. De alguna manera la víctima establece en sí misma cierto grado de culpabilidad, sitúa en sí misma la causa de lo que le está sucediendo. Por una parte, justifica la acción del agresor y, por otra, se impide y bloquea la posibilidad de salir por sí misma de esa situación. Incluso, la opción “porque me lo merezco” aparece con más presencia conforme consideramos la victimización más extrema -un 3.8% de las víctimas sistemáticas creen que se merecen esos castigos (el 6.3% de chicos víctimas sistemáticas y el 3% de chicas víctimas sistemáticas)- y la duración de la misma. Además, estas últimas atribuciones causales conformarían los perfiles de víctimas descritos por muchos autores como víctimas pasivas y víctimas provocativas (Campart y Lindström, 1997; Cerezo, 1997; Olweus, 1998; Perry, Kusel y Perry, 1988).

Tomando separadamente estas atribuciones se encuentran diferencias significativas entre los sujetos varones ( $p < .05$ ) frente a las chicas, que contestaron “porque yo les provoqué”. Los chicos tienden a justificar más que las chicas los ataques de sus agresores con la excusa de que ellos provocaron antes. Esto puede ocurrir porque, socialmente, para un chico está peor visto que para una chica, un reconocimiento de que es atacado por otros y disfrazarían así estos castigos con la excusa de su provocación.

En la atribución “porque soy diferente a ellos” se encuentran diferencias significativas en el nivel ( $p < .05$ ) a favor del alumnado de 4º de la ESO y en la edad ( $p < .05$ ) en 15, 16 y 17 años progresivamente. Parece claro que las víctimas, conforme avanzan en edad y en los niveles de la etapa, y no son capaces de solucionar estos problemas, terminan culpabilizándose y/o atribuyendo a sus diferencias las causas de los ataques. Es especialmente importante que sea en 4º de la ESO cuando esto suceda y en las edades finales de escolarización obligatoria. En este sentido, también se encuentra una tendencia ( $p < .1$ ) significativa en los chicos sobre las chicas a la hora de atribuir los ataques a su diferencia.

Finalmente, en la atribución “porque soy más débil” se observa una clara significación ( $p < .001$ ) relacionada con la duración de la intimidación. Cuanto más se mantiene la situación de victimización en el tiempo, esta atribución toma más fuerza como causa entre quienes padecen el bullying.

Tomando globalmente los datos de víctimas y agresores, como se observa en la Figura 5, las atribuciones que hacen los agresores y las víctimas se reparten con peso diferente entre las distintas opciones.

## Conclusiones

A partir de los datos del presente estudio sobre la incidencia del maltrato entre iguales en los centros de secundaria analizados, la visión que el alumnado tiene sobre el bullying indica que algo más de uno de cada veinte alumnos sufre bullying por parte de sus compañeros y la misma proporción aproximadamente es la de agresores que intimidan a sus pares de forma continuada y sistemática. Estos datos nos deben concienciar para que nos ocupemos de la erradicación de este fenómeno como un aspecto importante a resolver por la comunidad educativa.

Si bien es difícil establecer una comparación con los resultados obtenidos en otros estudios, la *incidencia percibida* por el alumnado está cercana a los resultados de otros estudios en nuestro país y en contexto cultural europeo más próximo que utilizaron diferentes formas del cuestionario matriz ideado por Olweus en 1978 hasta sucesivas versiones más completas (1983).

El *sexo* se percibe decisivo a la hora de valorar la intimidación pero no la victimización. Encontramos más chicos agresores que chicas, dato común en casi todas las investigaciones, que, además, también identifican más víctimas de sexo masculino, cuestión que no sucede en esta investigación. La *edad*, de acuerdo con la tendencia en muchas investigaciones, es factor que hace decrecer la victimización, mientras que en el caso de la intimidación, eso sólo es percibido que sucede a partir de los 15 años.

Víctimas y agresores actúan en presencia de los *testigos* que en su gran mayoría se quedan al margen, aunque reconocen que el maltrato convive con ellos habitualmente (81.6%). Esto nos debe cuestionar sobre cómo la intervención les puede ayudar en su desarrollo moral, fomentando comportamientos a favor de las víctimas en estas situaciones.

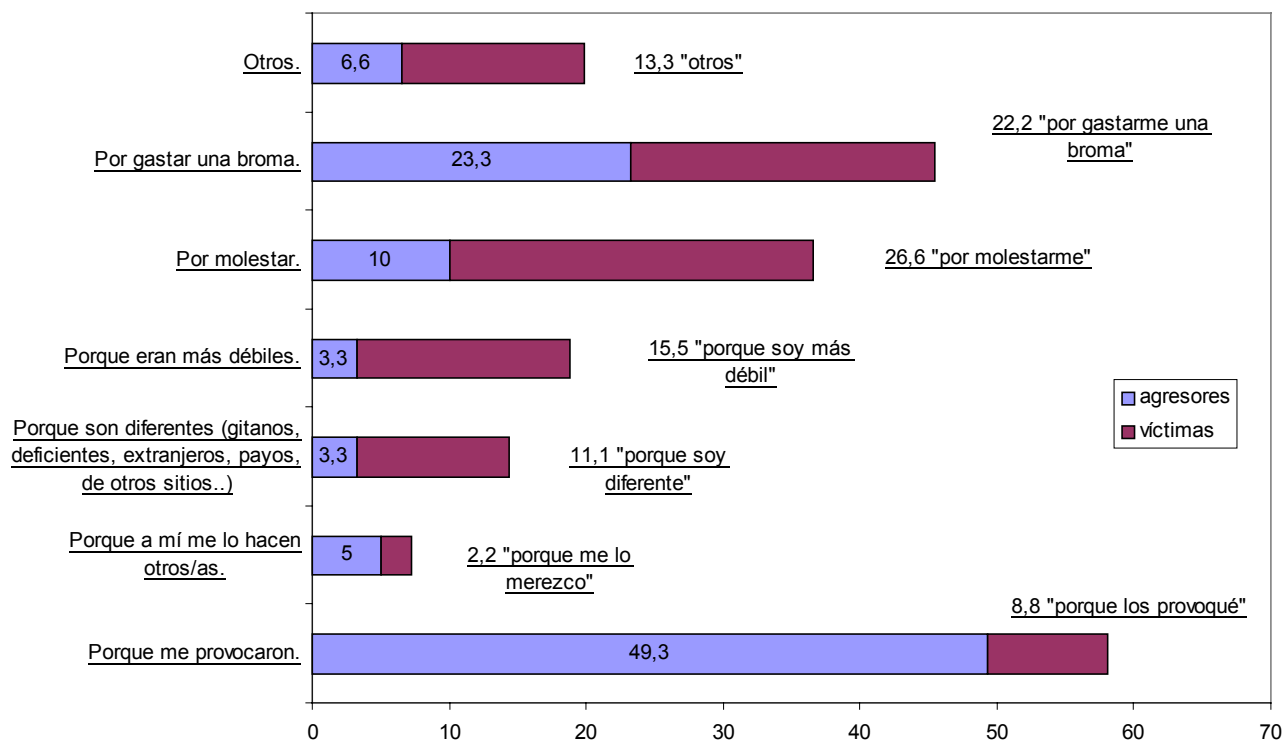


Figura 5: Atribución causal de agresores y víctimas.

Al igual que en el estudio del Defensor del Pueblo (1999) en el presente estudio sucede que el alumnado percibe que sucede más maltrato de *tipo* social y verbal que del tipo físico. Sin embargo, la práctica de una tipología del maltrato no es característica de ningún sexo en concreto. Sí que se observa diferenciación del predominio de unos tipos de maltrato sobre otros con la edad, ocurriendo los más elaborados en edades superiores.

El alumnado nos informa de que bullying sucede mayoritariamente *en el interior* de los centros educativos y lejos de la vista de los *adultos*, a quienes, en general, se les valora como que *intervienen* poco y, cuando es el profesorado quien lo hace, son reconocidos más los profesores que las profesoras. Esta falta de intervención concuerda con la experiencia expresada por alumnado agresor de que sus acciones, en una gran proporción, no tienen respuesta, lo que debería movilizar acciones organizativas y educativas en los centros escolares (Avilés, 2003b; Monjas y Avilés, 2003; Sullivan, 2001).

## Referencias

- Avilés, J. M<sup>o</sup>. (1999). *CIMEI. Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Valladolid: Autor.
- Avilés, J. M<sup>o</sup>. (2002a). *La intimidación entre iguales (bullying) en la Educación Secundaria Obligatoria. Validación del Cuestionario CIMEI y estudio de incidencia*. Tesis doctoral no publicada. Universidad de Valladolid.
- Avilés, J. M<sup>o</sup>. (2002b). Bullying y género. En M<sup>o</sup> I. Monjas (Coord.) *Jornadas sobre habilidades sociales*. Valladolid.

Finalmente, la *causalidad* es diferente según el prisma que observa. Desde los testigos predominan las atribuciones intencionales y de desequilibrio de poder; desde los agresores son los argumentos exculpatorios los que son mayoritarios; y, por fin, desde quienes sufren el maltrato coexisten tanto los pensamientos que informan de la conciencia de las víctimas sobre las intenciones de hacer daño del agresor y las ideas de minimizar las acciones del agresor, como los de autoinculpa-ción, sobre todo a medida que el maltrato se mantiene en el tiempo.

Estas diferencias apoyan la idea de que las *intervenciones* deben estar pensadas y orientadas por un modelo previo compartido por los sectores de la Comunidad Educativa (Avilés, 2003a; Lee, 2004), e ir dirigidas a hacer variar las posiciones de los sujetos que participan en la dinámica bullying, a partir de la empatía, el manejo de sus sentimientos, y la reconstrucción de su comprensión cognitiva sobre las ideas con que conciben los hechos (Avilés, 2004).

- Avilés, J. M<sup>o</sup>. (2003a). *Bullying. Intimidación y maltrato entre el alumnado*. Bilbao: STEE-EILAS.

- Avilés, J. M<sup>o</sup>. (2003b). El maltrato entre escolares en el contexto de las conductas de acoso. Bullying en la escuela. Modelos de intervención. En J. M. Avilés (coord.) *Riesgos psicosociales en la enseñanza (7)* Valladolid: Confederación de STEs-inter-sindical.

- Avilés, J. M.ª. (2004). ¿Cómo abordar un caso de bullying? En R. Belandía (coord.) *IV Curso de verano. Prevención de riesgos laborales en la enseñanza*, (pp. 143-173). Bilbao: Instituto Vasco de Ergonomía y Stee-eilas.
- Bentley, K. M. y Li, A. K. F. (1995). Bully and victim problems in elementary schools and students' beliefs about aggression. *Canadian Journal of School Psychology*, 11, 153-165.
- Björkqvist, K. (2001). Different names, same issue. *Social Development*, 10, 272-274.
- Byrne, B. (1994). Bullies and victims in a school setting with reference to some Dublin schools. *Irish Journal of Psychology*, 15 (4), 574-586.
- Campart, M. y Lindström, P. (1997). Intimidación y violencia en las escuelas suecas. Una reseña sobre investigación y política preventiva. *Revista de Educación*, 313, 95-119.
- Carbonell, J.L. (Ed.). (1999). *Programa para el desarrollo de la convivencia y la prevención de la violencia escolar. Materiales de apoyo al programa Convivir es Vivir*. (Vols. 1-4). Madrid: Dirección Provincial del Ministerio de Educación y Cultura.
- Cerezo, F. y Esteban, M. (1992). La dinámica bully-víctima entre escolares. Diversos enfoques metodológicos. *Revista de Psicología Universitas Tarraconensis. Vol XIV*, 2, 131-145.
- Cerezo, F. (1997). *Conductas agresivas en la edad escolar*. Madrid: Pirámide.
- Crick, M. A. y Bigbee, M. S. (1998). Relational and overt forms of peer victimization: a multiinformant approach. En *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 66 (2).
- Defensor del Pueblo (1999). *Informe del defensor del pueblo sobre violencia escolar*. Disponible en <http://www.defensordelpueblo.es/info/estudios%20y%20documentos.htm> (29 diciembre 1999)
- Fernández García, I. (1998). *Prevención de la violencia y resolución de conflictos. El clima escolar como factor de calidad*. Madrid: Narcea Ediciones.
- Fonzi, A., Genta, M.L., Menesini, E., Bacchini, D., Bonino, S. y Costabile A. (1999). Italy. En P.K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying*, (pp.140-156). London: Routledge.
- Hanewinkel, R. (2004). Prevention of bullying in german schools: an evaluation of an anti-bullying approach.. En P.K. Smith, D. Pepler y K. Rigby (Eds.), *Bullying in schools. How successful can interventions be?*. Cambridge: Cambridge University Press.
- Hernández de Frutos T. y Casares García, E. (2002). *Aportaciones teórico-prácticas para el conocimiento de actitudes violentas en el ámbito escolar*. Pamplona: Instituto Navarro de la Mujer.
- Hoover, J. H., Oliver, R. y Hazler, R.J. (1992). Bullying: perceptions of adolescent victims in the Midwestern USA. *School Psychology International*, 13, 5-16.
- Lowenstein, L.F. (1977). Who is the bully?. *Home and School*, 11, 3-4.
- Lee, C. (2004). *Preventing bullying in schools. A guide for teachers and other professionals*. London: Paul Chapman Publishing.
- Monbusho [Ministry of Education] (1994). *Seito Shidojo no sbomondai no Genjo to Monbusho no Shisaku ni tsuie*. [The present situation of issues concerning student tutelage and measures by the Ministry of Education]. Tokyo: Ministry of Education.
- Monjas, M.I. y Avilés, J.Mª (2003). *Programa de sensibilización contra el maltrato entre iguales*. Valladolid: REA y Junta de Castilla y León.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: bullies and whipping boys*. Washington D.C.: Hemisphere. Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, En *Vth. European Conference on Developmental Psychology*, (pp.27). Sevilla.
- Olweus, D. (1983). Low school achievement and aggressive behavior in adolescent boys. En D. Magnusson y V. Allen (Eds.), *Human development. An interactional perspective* (pp.353-365). New York: Academic Press.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents an long-term outcomes. En Rubin, K.H. y Asendorff, J.B. (Eds.), *Social withdrawal, inhibition and shyness*. Hillsdale, N.J.: Erlbaum.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- O'Moore, A. M., Kirkham, C. y Smith, M. (1997). Bullying behaviour in Irish schools: a nation-wide study. *Iris Journal of Psychology* 18, 141-169.
- Ortega, R. (1992). Violence in Schools. Bully-victims Problems in Spain, En *Vth. European Conference on Developmental Psychology*, (pp.27). Sevilla.
- Ortega, R. (1994). Violencia interpersonal en los centros educativos de enseñanza secundaria. Un estudio sobre el maltrato e intimidación entre compañeros. *Revista de Educación*, 304, 253-280.
- Ortega, R. (1997). Agresividad y violencia. El problema de la victimización entre escolares. *Revista de Educación* 313, 7-27.
- Ortega, R. (1998). *La convivencia escolar: qué es y cómo abordarla*. Sevilla: Consejería de Educación y Ciencia. Junta de Andalucía.
- Ortega, R., Mora, J. y Mora-Merchán, J. A. (1995). *Cuestionario sobre intimidación y maltrato entre iguales*. Sevilla. Proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar. Universidad de Sevilla.
- Pereira, B., Mendonca, D., Neto, C., Almeida, A., Valente, L. y Smith, P.K. (1996). Facts and figures of the first survey on bullying in portuguese schools. *European Conference on Educational Research*. Sevilla.
- Perry, D. G., Kusel, S. J. y Perry, L. C. (1988). Victims of peer aggression. *Developmental Psychology*, 245, 807-814.
- Rigby, K. (1997). What children tell us about bullying in schools. *Children Australia*, 22, 28-34.
- Smith, P. K. y Sharpe, S. (1994). *School bullying. Insights and perspectives*. Routledge. London.
- Sullivan, K. (2001). *The anti-bullying handbook*. Singapore: Oxford University Press.
- Viera, M., Fernández, I. y Quevedo, G. (1989). Violence, bullying and counselling in the iberican península. En E. Roland y E. Munthe (eds) *Bullying: a international perspective*. London: D. Fulton.
- Whitney, I. y Smith, P. K. (1993). A survey of the nature and extent of bullying in junior/-middle and secondary. *Educational Research*, 35, 3-25.

(Artículo recibido: 15-7-2004, aceptado: 18-2-2005)

## Anexo I

### Relación de opciones e items del CIMEI (Avilés, 1999) con la variable que abordan

<i>Denominación</i>	<i>Explicación de la variable</i>
EDAD	Edad de los sujetos
CENTRO	Centro Educativo
NIVEL	Nivel Educativo
CLASE	Grupo Clase
AMBITO	Ámbito Rural o Urbano
SEXO	Varón o mujer
NºHNOS	Nº Hermanos
TIPINT	Tipos de Intimidación
REL.COMPA	Relación con compañeros
CANTIAM	Cantidad de amigos
SOLRECRE	Estar solo en recreo
SENTIES	Cómo se siente el sujeto en el IES
TRATOPRO	Trato percibido del Profesorado
SENTICAS	Cómo se siente el sujeto en su casa
MODELFAM	Modelo de composición familiar
MIEDOIES	Frecuencia en sentir miedo en IES
CAUSMIE	<i>Causas del Miedo</i>
INRECICU	Frecuencia de intimidaciones recibidas por curso
DURAINTI	Duración de la intimidación
SENTIVIC	Sentimientos de la víctima
CAUSVIC	<i>Atribución causal de la víctima</i>
UBLAGRE	<i>Ubicación de los agresores</i>
IDENTAGR	Identificación de los agresores en sexo y número
LOCAIN	<i>Localización del maltrato</i>
QUIENINT	Identificación de quien interviene para parar el maltrato
DICEVIC	<i>A quién se lo cuenta la víctima</i>
AGRPOTEN	Posibilidad de actuar como agresores potenciales
SERAGRE0	Frecuencia en ser maltratador
SERAGRE3	Frecuencia en ser agresor el último trimestre
SENTIAGR	Sentimientos del agresor al maltratar
CAUSAGR1	<i>Atribución causal del agresor: No maltrato a nadie</i>
CRITAGR1	<i>Críticas percibidas por el agresor: No intimidada a nadie</i>
ESPETAGR	Percepción del agresor sobre la actitud de los espectadores
ESPEFREC	Frecuencia de las intimidaciones desde los espectadores
OPIAGRE	Opinión que tienen los espectadores sobre los agresores
CAUSESP1	<i>Atribución causal de los espectadores: por molestar</i>
ACTUESPE	Actuaciones de los espectadores ante las agresiones
NECESOLU	Necesidad de solucionar el problema
PROPSOLU	Propuestas para solucionar el problema

## Anexo II

### Modelos de items en cada una de las dimensiones a partir de las que se ha construido el CIMEI (Avilés, 1999)

A) Ejemplo de items referidos a aspectos situacionales del alumnado

“(…)6.-¿Cómo te tratan tus profesores?  
a. Normalmente bien.  
b. Regular, ni bien ni mal.  
c. Mal.(…)”

B) Ejemplo de items referidos a condiciones del perfil de las víctimas.

“(…)14.-Si te han intimidado en alguna ocasión ¿Por qué crees que lo hicieron? (puedes elegir más de una respuesta).  
a. Nadie me ha intimidado nunca.  
b. No lo sé.  
c. Porque los provoqué.  
d. Porque soy diferente a ellos.  
e. Porque soy más débil.  
f. Por molestarme.  
g. Por gastarme una broma.  
h. Porque me lo merezco.  
i. Otros.(…)”

C) Ejemplo de items referidos a aspectos situacionales de las intimidaciones.

“(…)17.-¿En qué lugares se suelen producir estas situaciones de intimidación? (Puedes elegir más de una respuesta).  
a. En la clase cuando está algún profesor.  
b. En la clase cuando no hay ningún profesor.  
c. En los pasillos del Instituto.  
d. En los aseos.  
e. En el patio cuando vigila algún profesor.  
f. En el patio cuando no vigila ningún profesor.  
g. Cerca del Instituto, al salir de clase.  
h. En la calle.(…)”

D) Ejemplo de items referidos a condiciones del perfil de los/as agresores/as.

“(…)25.-Si has intimidado a algún compañero ¿te ha dicho alguien algo al respecto? (puedes elegir más de una respuesta)  
a. No he intimidado a nadie.  
b. Nadie me ha dicho nada.  
c. Sí, a mis profesores les ha parecido mal.  
d. Sí, a mi familia le ha parecido mal.  
e. Sí, a mis compañeros les ha parecido mal.  
f. Sí, mis profesores me dijeron que estaba bien.  
g. Sí, mi familia me dijo que estaba bien.  
h. Sí, mis compañeros/as me dijeron que estaba bien.(…)”

E) Ejemplo de items referidos a condiciones del perfil de los/as espectadores/as.

“(…)30.-¿Qué sueles hacer cuando un compañero intimida a otro?  
a. Nada, paso del tema.  
b. Nada, aunque creo que debería hacer algo.  
c. Aviso a alguien que pueda parar la situación.  
d. Intento cortar la situación personalmente.  
e. Me sumo a la intimidación yo también.(…)”

F) Ejemplo de items referidos a propuestas de solución.

“(…)32.-¿Qué tendría que suceder para que se arreglase?  
a. No se puede arreglar.  
b. No sé.  
c. Que hagan algo los profesores, las familias y los compañeros.  
(Explica brevemente qué en tu hoja de respuestas).(…)”