



UNIVERSIDAD DE LA RIOJA

TESIS DOCTORAL

Título
Acoso y ciberacoso escolar: evaluación y ajuste psico-social
Autor/es
Ildefonso Álvarez Marín
Director/es
Eduardo Fonseca Pedrero y Vanesa Martínez Valderrey
Facultad
Facultad de Letras y de la Educación
Titulación
Departamento
Ciencias de la Educación
Curso Académico

Tesis presentada como compendio de publicaciones. La edición en abierto de la misma NO incluye las partes afectadas por cesión de derechos



Acoso y ciberacoso escolar: evaluación y ajuste psico-social, tesis doctoral de Ildefonso Álvarez Marín, dirigida por Eduardo Fonseca Pedrero y Vanesa Martínez Valderrey (publicada por la Universidad de La Rioja), se difunde bajo una Licencia Creative Commons Reconocimiento-NoComercial-SinObraDerivada 3.0 Unported. Permisos que vayan más allá de lo cubierto por esta licencia pueden solicitarse a los titulares del copyright.

© El autor
© Universidad de La Rioja, Servicio de Publicaciones, 2023
publicaciones.unirioja.es
E-mail: publicaciones@unirioja.es



**UNIVERSIDAD
DE LA RIOJA**

TESIS DOCTORAL

2022

Programa de Doctorado en Educación y Psicología

**ACOSO Y CIBERACOSO ESCOLAR:
EVALUACIÓN Y AJUSTE PSICO-SOCIAL**

**BULLYING AND CYBERBULLYING: ASSESSMENT AND
PSYCHOSOCIAL ADJUSTMENT**

Ildefonso Álvarez Marín

Director: Eduardo Fonseca Pedrero

Directora: Vanesa Martínez Valderrey



**AUTORIZACIÓN
PARA LA PRESENTACIÓN DE LA TESIS DOCTORAL
COMO COMPENDIO DE PUBLICACIONES**

**RESOLUCIÓN DE LA PRESIDENTA DEL
COMITÉ DE DIRECCIÓN DE DOCTORADO**

De acuerdo con lo establecido en el artículo 15 de la Normativa para la defensa de la tesis doctoral en la Universidad de La Rioja, aprobada por Consejo de Gobierno en sesión celebrada el 18 de marzo de 2022, el Presidente del Comité de Dirección de Doctorado, por delegación de éste, a la vista de la documentación presentada y del informe emitido por la Comisión Académica del Programa de Doctorado en Educación y Psicología, ha adoptado la siguiente resolución sobre la presentación de la tesis de Don Ildefonso Álvarez Marín.

Directores de la Tesis doctoral:

Doctor Don Eduardo Fonseca Pedrero
Doctora Doña Vanesa Martínez Valderrey

- Aceptar la presentación de la tesis como compendio de publicaciones.
 Denegar la presentación de la tesis como compendio de publicaciones.

MOTIVOS en caso de denegar la solicitud:

Contra la presente resolución cabe interponer recurso de alzada ante el Rector de la Universidad de La Rioja en el plazo de un mes a partir del día siguiente a la recepción de la presente resolución.

Logroño, a , 21 de diciembre de 2022
La Presidenta del Comité de Dirección de Doctorado

PONCE DE LEON
ELIZONDO ANA
MARIA - 16514966T

Firmado digitalmente por
PONCE DE LEON ELIZONDO
ANA MARIA - 16514966T
Fecha: 2022.12.21 13:27:23
+0100'

Fdo.: Ana Ponce de León Elizondo

Código Seguro De Verificación:	mCB0ClX5PqyXfowoJz70Ap8Tf91QDFQz	Fecha	21/12/22 13:37
Normativa	Copia electrónica con información de firma - Universidad de La Rioja		
Firmado Por	Ponce De Leon Elizondo Ana Maria - 16514966T		
	Universidad De La Rioja		
Uri De Verificación	https://sede.unirioja.es/cay/coda/mCB0ClX5PqyXfowoJz70Ap8Tf91QDFQz	Página	1/1



Agradecimientos y dedicatoria

La elaboración de esta Tesis doctoral ha sido un proceso largo y complejo que, en mi caso, ha supuesto, sobre todo, un sueño cumplido. Un sueño de libertad porque es difícil imaginar un proceso que nos haga más libres que la adquisición de conocimiento, en todas las áreas y en todos los contextos.

Me siento muy afortunado por haber estado acompañado durante este periodo por personas que no han dudado en compartir su extenso saber conmigo, procurando en todo momento el éxito de esta empresa.

Quiero dar las gracias, en primer lugar, a Eduardo y Vanesa. Es muy difícil concretar en palabras la magnitud de la ayuda que me habéis prestado y la amabilidad con la que me habéis tratado. He aprendido mucho de vosotros y con vosotros, y no solo sobre el contenido de nuestra tesis.

Por supuesto a Alicia y Beatriz. Ha sido un placer trabajar con vosotras. Gracias por todo lo que me habéis aportado.

A cada una de las personas de mi familia, desde los que acaban de llegar hasta los que siempre estarán en nuestra memoria. En especial a Celia por todo lo que haces.

A Marigel, por ser como eres y estar donde estás.

Y, por último, a todas las personas que se alegran, por una u otra razón, de que este trabajo haya visto la luz.

Los análisis realizados durante este periodo me han permitido profundizar en los principales aspectos que definen y conceptualizan el acoso escolar. Una de las conclusiones obtenidas es que cuanto mayor es la implicación del alumnado en situaciones de maltrato escolar más bajo es su rendimiento académico, menor es su aprendizaje. Por ello, este trabajo va dedicado a todas las personas involucradas en situaciones de acoso o ciberacoso escolar. Sea cual sea el rol que desempeñen, su proceso de aprendizaje puede verse deteriorado y por lo tanto, restringirse su libertad.

No olvidemos que lo que no se mide no existe; si no se evalúa el maltrato escolar con precisión y significatividad, no se podrá actuar para su prevención y tratamiento.

La Tesis doctoral con título «Acoso y ciberacoso escolar: evaluación y ajuste psico-social» se ha elaborado en forma de compendio de trabajos previamente elaborados para su publicación.

Artículo 1: Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>.

Indicadores de calidad: Factor de impacto: 3,78, Q1 en Psicología educacional (*Journal of Citation Reports*, 2021).

Artículo 2: Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Assessing cyberbullying in adolescence: new evidence for the Spanish version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14196. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114196>

Indicadores de calidad: Factor de impacto: 4,614, Q1, en Salud Pública, Ambiental y Ocupacional (*Journal of Citation Reports*, 2021).

Artículo 3: Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Development and validation of a brief version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q). *Psicothema*, 34(4), 571-581. <https://www.psicothema.com/pi?pii=4779>

Indicadores de calidad:

Factor de impacto: 4,104, Q1, en Psicología, Multidisciplinar (*Journal of Citation Reports*, 2021).

Índice

Resumen	1
Capítulo 1. Acoso y ciberacoso escolar.....	5
1.1. Definición	5
1.2. Prevalencia.....	11
1.3. Roles del alumnado.....	21
1.4. Impacto en el ajuste socioemocional y conductual.....	27
1.5. Modelos teóricos.....	29
1.5.1. Modelos psicológicos.....	32
1.5.2. Perspectiva socio-ecológica	35
1.6. Acoso y ciberacoso escolar en la adolescencia: factores de riesgo y programas de intervención.....	37
1.6.1. Factores de riesgo y de protección	40
1.6.2. Prevención del acoso y ciberacoso escolar en el contexto educativo	42
Capítulo 2. Evaluación del acoso y ciberacoso escolar	47
2.1. Dimensiones e indicadores	47
2.2. Instrumentos de medición.....	49
Capítulo 3. Justificación	65
Capítulo 4. Objetivos.....	69
Capítulo 5. Trabajos publicados	71

5.1. Artículo 1	71
5.2. Artículo 2	80
5.3. Artículo 3	96
Capítulo 6. Discusión	109
6.1. Artículo 1	109
6.2. Artículo 2	112
6.3. Artículo 3	115
6.4. Limitaciones y perspectivas futuras.....	118
Capítulo 7. Conclusiones.....	121
Referencias	123
Anexo I.....	171
Anexo II.....	172
Anexo III	173

Resumen

El acoso escolar se define como un maltrato reiterado con intención de causar daño, ejercido por una o varias personas que mantienen una situación de superioridad con respecto a la víctima. El ciberacoso escolar, maltrato llevado a cabo utilizando las tecnologías de la información y comunicación, presenta las mismas peculiaridades, aunque su manifestación y las herramientas que se utilizan para llevarlo a cabo varían.

A pesar de que se puede considerar que el acoso escolar presencial y *online* son fenómenos presentes en los centros escolares, las cifras sobre su prevalencia no son homogéneas ya que dependen, entre otras cuestiones, de cómo se defina el término y de las características de los instrumentos de medida utilizados para su evaluación. Para poder actuar contra el maltrato, es imprescindible detectar si realmente se está produciendo, conocer sus características, su frecuencia, el contexto en el que tiene lugar o sus repercusiones. De esta forma se estará en disposición de elaborar e implementar programas tanto preventivos como de intervención psicológica.

El objetivo general de esta Tesis Doctoral fue evaluar el acoso y el ciberacoso escolar y examinar su relación con el ajuste psico-social en una muestra representativa de adolescentes españoles. Dicho objetivo general se concretó en los siguientes objetivos específicos: a) analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q), en adolescentes españoles; b) analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) en adolescentes españoles; c) estudiar la asociación entre el acoso y el ciberacoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual; y d) desarrollar y validar una versión breve combinada del EBIP-Q y el ECIP-Q.

La Tesis Doctoral es un compendio de tres artículos científicos que tratan de dar respuesta a los diferentes objetivos planteados en el desarrollo de la investigación. Con esta meta, se utilizaron el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) y el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q), así como diferentes indicadores psicométricos para valorar el ajuste socioemocional y comportamental y la salud mental de los adolescentes. La muestra final la conformaron 1777 estudiantes riojanos (54,1% mujeres, $M = 15,71$ años; $DT = 1,26$), seleccionados mediante un muestreo estratificado por conglomerados a nivel de aula.

En el primer artículo se analizaron las propiedades psicométricas de las puntuaciones del EBIP-Q y se examinó la asociación entre el acoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual. El modelo dimensional de dos factores interrelacionados (Victimización y Agresión) mostró un buen ajuste a los datos, así como invarianza de medición en función del género. El coeficiente omega de las subescalas de Victimización y de Agresión fue 0,81 y 0,80, respectivamente. Se encontraron diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de víctimas y no víctimas, y entre los de víctimas y agresores en autoestima, en síntomas de depresión y dificultades emocionales y conductuales. Las víctimas obtuvieron puntuaciones más altas que las no víctimas en síntomas de depresión. De igual manera, en referencia a los problemas emocionales y conductuales que presentaron las víctimas, su puntuación media fue significativamente mayor que la del grupo de no-víctimas o la del grupo de agresores. El alumnado agresor informó de más problemas de conducta en comparación con el no agresor y una menor conducta prosocial en contraste con el alumnado víctima de acoso y el no agresor. Los resultados obtenidos corroboran la asociación entre dificultades socioemocionales y acoso escolar, así como la adecuada calidad psicométrica de las puntuaciones del EBIP-Q como herramienta para la evaluación de acoso escolar en contextos educativos.

En la segunda investigación se estudiaron las propiedades psicométricas de las puntuaciones del ECIP-Q. El modelo de dos factores (Victimización y Agresión) mostró unos índices de bondad de ajuste adecuados. Se encontró invarianza de medición configural en función del género. El coeficiente omega para la subescala de Victimización fue de 0,82, y para la subescala de Agresión fue de 0,68. Las puntuaciones del ECIP-Q, tanto en la dimensión Victimización como en Agresión, se asociaron negativamente con la autoestima y el comportamiento prosocial, y positivamente con los síntomas de depresión y las dificultades emocionales y de comportamiento. Igualmente, a partir de las puntuaciones del ECIP-Q se ha podido identificar un grupo de personas víctimas de ciberacoso escolar y un grupo que utiliza las redes sociales y las herramientas tecnológicas para maltratar a sus iguales en la escuela. Las víctimas y los agresores obtuvieron puntuaciones menores en autoestima y más elevadas en sintomatología depresiva y dificultades emocionales y conductuales que las personas no involucradas en situaciones de ciberacoso escolar. Estos hallazgos han contribuido a demostrar la calidad psicométrica de las puntuaciones del ECIP-Q como herramienta de evaluación del ciberacoso escolar en adolescentes españoles.

En el tercer estudio se desarrolló una versión breve conjunta de los instrumentos EBIP-Q y ECIP-Q para su uso en el cribado de conductas relacionadas con el acoso y el ciberacoso escolar durante la adolescencia. La versión breve desarrollada presentó un comportamiento psicométrico adecuado. Los coeficientes de fiabilidad estimados oscilaron entre $\omega = 0,72$ y $\omega = 0,82$. Los análisis factoriales arrojaron un modelo bidimensional, Victimización y Agresión, para el acoso y el ciberacoso. La versión breve del *European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (EBCIP-QB) se mostró como un instrumento breve, sencillo y con adecuadas propiedades

psicométricas para la evaluación de las conductas de acoso y ciberacoso escolar en adolescentes españoles.

Capítulo 1. Acoso y ciberacoso escolar

1.1. Definición

En el año 1970, Dan Olweus llevó a cabo el que se considera el primer estudio sobre el acoso escolar, con una muestra de 900 menores de la ciudad de Solna, en Suecia. Los resultados obtenidos se publicaron en su libro *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys* en 1978 (Olweus, 1978). A pesar del tiempo transcurrido hasta nuestros días, desafortunadamente, todavía resulta necesario continuar investigando este fenómeno, dada su elevada prevalencia, así como las consecuencias negativas con las que se asocia en los niños, niñas, adolescentes y jóvenes involucrados, bien sea como víctimas, como agresores o como espectadores. Olweus continuó investigando el acoso escolar en todas sus facetas, incluido aquel que se ejecuta a través de medios tecnológicos. Definió el acoso escolar como una acción negativa que se realiza repetidamente a lo largo del tiempo por una o más personas hacia otra, aprovechando la intimidación que implica el desequilibrio de poder entre estas (Olweus, 1991).

Desde ese momento han sido innumerables las conceptualizaciones que se han realizado sobre este fenómeno (p.ej., Garaigordobil, 2017; Menesini y Salmivalli, 2017; Olweus, 1994; Salmivalli, 2010; Smith, 2016; Smith y Brain, 2000; Vaillancourt et al., 2008), pero prácticamente todas coinciden en definirlo como una situación de maltrato caracterizada por: (1) la presencia de una persona que es víctima del acoso ejercido por uno o varios compañeros o compañeras; (2) quienes la agreden de diferentes maneras; (3) de forma sostenida en el tiempo; (4) con la intencionalidad de causar daño; (5) habiendo una relación de desigualdad de poder entre la persona que profesa la agresión y la víctima; (6) que provoca una situación de dominio sobre esta última debido a la frecuente

exposición a las conductas de violencia; y (7) que se extiende a lo largo del tiempo más allá de la situación de acoso por consecuencia del miedo residual que sufre la víctima (Garaigordobil, 2017; Salmivalli, 2010). También se podría añadir que el comportamiento de intimidación a menudo ocurre sin motivación aparente (Olweus, 1994).

El acoso escolar ha de entenderse como un suceso grupal ya que en el contexto en el cual se produce concurren las personas que acosan, las que son víctimas y aquellas que observan la situación (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1998). Las personas agresoras suelen gozar de mayor estatus social en comparación con la víctima quien, generalmente cuenta con un nivel social más bajo dentro del centro educativo (Rambaran et al., 2020). Este desequilibrio de poder puede apoyarse, entre otros, en la fuerza física, en cánones de belleza, en la pertenencia al grupo más popular del aula o incluso en el hecho de estar arropado por un grupo de compañeros y/o compañeras (Nelson et al., 2019). Así, las conductas de acoso reflejan un inadecuado comportamiento del grupo en aspectos como la lucha de poder o la necesidad de afiliación (Pellegrini y Long, 2002). Mientras que la persona agresora evidencia un comportamiento que le atribuye un rol de liderazgo dentro del grupo, las víctimas aceptan en numerosos casos el maltrato (Veenstra et al., 2010) y este es normalizado por los demás miembros del grupo (Veenstra y Huitsing, 2021). Las personas espectadoras, a su vez, pueden adoptar diferentes roles: ayudar a quien acosa (asistentes), animarle (reforzadores), simplemente observarle (espectadores pasivos) o intervenir para ayudar a la víctima (defensores) (Callaghan et al., 2019; Deng et al., 2021; Lucas-Molina et al., 2018).

Asimismo, el maltrato dentro del contexto escolar puede llevarse a cabo física, psicológica, relacional o verbalmente (Ortega-Ruiz, 2010). Las formas de acoso escolar

más sencillas de detectar son el maltrato físico, que se manifiesta con empujones, tirones de pelo, bofetadas, puñetazos o patadas, y el verbal, expresado mediante insultos o comentarios hirientes. Sin embargo, los tipos de acoso relacional y psicológico se evidencian mediante comportamientos más complejos y, en ocasiones, difíciles de detectar.

Tal y como se infería anteriormente el acoso escolar también se puede ejecutar a través de medios tecnológicos. Esta forma de manifestarse el maltrato en el entorno educativo se ha denominado ciberacoso escolar, acoso escolar virtual o ciberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2018; Juvonen y Gross, 2008; Martínez-Ferrer et al., 2021) y lleva estudiándose desde que en el año 2000 Finkelhor y colaboradores (Finkelhor et al., 2000) publicaran el primer trabajo sobre ciberacoso escolar en los Estados Unidos (Lucas-Molina et al., 2016). El ciberacoso escolar puede ser definido como «un acto agresivo e intencional llevado a cabo por un grupo o un individuo, utilizando formas electrónicas de contacto, repetidamente en el tiempo contra una víctima que no puede defenderse fácilmente» (Smith et al., 2008, p. 376). Smith, et al. (2013) agregan que la persona agresora es más poderosa, en algún sentido, que su víctima.

A pesar de la extensa literatura desarrollada desde que se efectuó el primer estudio sobre el ciberacoso, no se ha encontrado consenso en la conceptualización de una definición homogénea (Campbell et al., 2019), aunque generalmente se entiende como el acoso escolar ejercido a través las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Berne et al., 2020; Burger y Bachmann, 2021; Olweus, 2012; Smith et al., 2008).

Algunos autores (Casas et al., 2013; Díaz-Aguado et al., 2013; Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2014) consideran el ciberacoso escolar como un subtipo de acoso que solo se diferencia de este por el medio empleado para ejecutar la conducta de

maltrato. Así mismo, Olweus (2012) y Mehari et al. (2014) señalan que las nuevas formas de violencia asociadas al ciberacoso no difieren de aquellas que se producen en el acoso cara a cara y, debido a esto, no deben estudiarse de forma separada. A pesar de que la diferencia entre ambos fenómenos se circunscribe al contexto en el que se perpetra (Núñez et al., 2021), las puntuaciones que obtienen los adolescentes en los instrumentos que evalúan los dos modos de maltrato correlacionan significativamente entre sí y están asociadas a los mismos índices de ajuste socioemocional y conductual (Brunstein-Klomek et al., 2019, Estévez López et al., 2006; Martínez et al., 2020, y Volk et al., 2014).

En otras investigaciones el ciberacoso se presenta como una conducta potencialmente más dañina que el acoso presencial para las personas implicadas (Clemente Soriano et al., 2019). Estos enfoques conviven con otros que delimitan más claramente el campo de análisis del ciberacoso y que tienen en cuenta los cambios que la investigación puede provocar en la conceptualización de este fenómeno (Slonje et al., 2013). En realidad, se trata de un modo para desarrollar el acoso que presenta diferencias en su manifestación y también en sus consecuencias. La persona maltratadora intenta provocar un daño psicológico en la víctima (Meter y Bauman, 2018) en lugar de físico, aunque este puede llegar a derivar en somatizaciones.

El acoso y el ciberacoso escolar coinciden en buena parte de sus rasgos, así como en las consecuencias asociadas; sin embargo, los resultados obtenidos en varias investigaciones apuntan a la necesidad de considerar ambas formas de agresión como fenómenos distintos, con predictores específicos y características únicas (Baroncelli y Ciucci, 2014; Romera et al., 2016). Por ejemplo, en el estudio elaborado por Peter y Petermann (2018), cuyo objetivo era analizar las definiciones de ciberacoso escolar formuladas entre los años 2012 y 2017, se recogieron los constructos que más se repetían

en las diferentes definiciones de los fenómenos. Dentro de las definiciones analizadas en los 24 documentos que formaron parte del estudio se recogió el descriptor «TIC» 17 veces, las nociones de «intencionalidad» y «el objetivo es una persona» en 15 ocasiones; 10 veces se mencionó «repetición», y 9, 8 y 4 veces respectivamente se señalaron los términos «daño», «agresión» y «desequilibrio de poder». Todos los descriptores mencionados previamente, exceptuando el referido a las TIC, han formado frecuentemente parte de las definiciones de acoso escolar. No obstante, debido a los medios a través de los cuales se puede ejecutar, el ciberacoso escolar incluye otras características como la posibilidad de que el maltrato se efectúe en cualquier momento, sin la necesidad de que la víctima esté presente y en consecuencia la falta de un apercebimiento real del daño causado, así como el potencial anonimato del alumnado agresor (Barlett et al., 2021; Buelga et al., 2010), o el incremento de la audiencia.

Otras de las características del acoso escolar como la reiteración de la agresión, presentan matices al aplicarlas al ciberacoso escolar. En este caso, no es necesario que el agresor comparta, por ejemplo, una foto denigrante de la víctima más de una vez; el hecho de subirla a la red en una sola ocasión ya permite que sea observada y compartida por un amplio grupo de espectadores en repetidas ocasiones (Garaigordobil et al., 2017). En lo que se refiere al desequilibrio de poder, ya no tiene que estar causado por la popularidad o por la mayor fuerza física del agresor; basta con poseer experiencia y destreza en el manejo de las redes sociales (Martínez-Ferrer et al., 2021; Menin et al., 2021).

Algunos autores consideran que el ciberacoso escolar puede generar en las víctimas un desajuste psico-social de mayor magnitud que el causado por el acoso cara a cara (Baier et al., 2019; Yang et al., 2021) debido a las características previamente mencionadas: elevada audiencia, anonimato del acosador o el carácter ilimitado del acoso

(Garaigordobil et al., 2015). Recientes estudios que analizan ciberacoso escolar y neurobiología ponen de manifiesto la relación entre el ciberacoso y la cognición social, así como, entre ser ciberacosador y poseer una baja empatía (McLoughlin et al., 2020). Del mismo modo, el ciberacoso puede provocar un deterioro de la autoestima en la víctima (Kowalski et al., 2019; Wachs et al., 2020) y en el alumnado ciberacosador (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015b; Patchin y Hinduja, 2010) originando, adicionalmente, rechazo social.

Las formas de manifestarse el acoso cara a cara y el ciberacoso escolar presentan ciertas diferencias. Las dimensiones que incluye el acoso presencial son: a) la física, con comportamientos como pegar y empujar y otros dirigidos contra la propiedad de la víctima (robar o romper objetos); b) la verbal, que incluye conductas como insultar, poner motes o difundir calumnias y rumores sobre la víctima; c) la relacional, mediante la que se margina a la víctima en sus grupos sociales; y d) la psicológica, amenazando, humillando o desvalorizando a la víctima (Garaigordobil, 2011a). Por su parte, el ciberacoso escolar incluye las mismas dimensiones excepto la física, manifestándose en vejaciones, amenazas, chantaje, difusión de información lesiva, todo esto mediante el uso del correo electrónico, de la mensajería instantánea o las redes sociales, bien sea con un móvil o con otros dispositivos electrónicos (Martínez-Valderrey, 2014). Las formas en las que se desarrolla el ciberacoso pueden ser muy diferentes y dependen de la habilidad digital y de la imaginación de las personas agresoras.

De esta manera, la falta de una definición común y consensuada para el ciberacoso escolar ha motivado que los ítems de los instrumentos elaborados para su medición sean heterogéneos y, por lo tanto, evalúen comportamientos muy diferentes (Rosa et al., 2019; Vivolo-Kantor et al., 2014).

1.2. Prevalencia

El acoso y el ciberacoso escolar son fenómenos que se observan a lo largo del panorama nacional e internacional, tal y como pone de manifiesto la revisión de la literatura científica (Esteller-Cano et al., 2021; Feijóo, O'Higgins-Norman, et al., 2021; Garaigordobil, 2011b; León-Pérez et al., 2019; Zych et al. 2016). Así mismo, tal como se ha comentado con anterioridad, su prevalencia es heterogénea y depende de las características de la población estudiada, de cómo se definan y operativicen el acoso y ciberacoso escolar y de los instrumentos empleados para su evaluación (Avanesian et al., 2021; Esteller-Cano et al., 2021; Inchley et al., 2020; Larrain y Garaigordobil, 2020; León-Pérez et al., 2019; Menin et al., 2021; Moore et al., 2017; Neupane et al., 2020; Paljakka et al., 2021; Pouwels et al., 2018).

En lo que se refiere al acoso escolar, cuando se utilizan autoinformes como instrumentos de recogida de información, por ejemplo, los chicos y las chicas encuestadas refieren diferentes tasas de prevalencia dependiendo de si se les proporciona o no una definición de acoso en el cuestionario. Incluso cuando se agrega una definición estandarizada y se emplean métodos de muestreo similares, todavía se aprecian grandes diferencias, por ejemplo, entre países (Idsoe et al., 2021).

En el estudio llevado a cabo por la Organización Mundial de la Salud (WHO [World Health Organization]) (WHO, 2020) las tasas de prevalencia del acoso escolar fueron muy diferentes entre los distintos países que participaron. Estos valores oscilaron entre el 0,5% declarado por las niñas islandesas de 13 años y el 32% por los niños de Lituania. En cuanto a la influencia de la variable género, a lo largo de todas las edades se encontró que los chicos tendían a realizar más conductas de maltrato que las chicas. No obstante, al aumentar la edad de los y las adolescentes, las diferencias entre chicos y

chicas se reducían o incluso en algunos países como Suiza invertían su sentido. Asimismo, la prevalencia de acoso escolar disminuyó en la mitad de los países o regiones, a medida que los niños y niñas crecían. Más concretamente, la victimización disminuyó con la edad, mientras que la agresión tendió a aumentar, pero las diferencias fueron pequeñas.

En el Informe del Programa Internacional para la Evaluación de Estudiantes (PISA) elaborado con datos recogidos durante el año 2018 (Ministerio de Educación y Formación Profesional-MEFP, 2019), la prevalencia del acoso escolar en España era inferior al del resto de países de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE). Todas las comunidades autónomas mostraron valores negativos del índice de exposición al acoso entre estudiantes de 15 años. El porcentaje de estudiantes que informó sobre haber sido acosado disminuyó a medida que aumentaba su edad. Además, se percibió una acusada tendencia a reducir el uso de la violencia física en cursos superiores. Muchos de los niños y niñas que sufrieron acoso escolar pertenecían a cursos inferiores a los de las personas que les maltrataban y, por lo tanto, disponían de una menor fuerza física. En lo que se refiere al género de los estudiantes, eran los chicos quienes estaban más expuestos al acoso, principalmente en los cursos superiores. Las chicas sufrían más el acoso enfocado al aislamiento social. Por otro lado, la gran mayoría de los chicos fueron intimidados por otros del mismo género (80%), así como más de la mitad de las chicas acosadas.

En la Tabla 1 se aportan los resultados obtenidos en distintos estudios sobre la prevalencia de acoso escolar presencial.

Tabla 1

Resultados de los principales estudios sobre la prevalencia del acoso escolar

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
GSHS (2015) Neupane et al. 2020	Nepal	N = 6531 11-14 años 52,01% mujeres	Nepal GSHS	El 51% (46,7%, mujeres) sufrieron acoso escolar.
PISA, (2018) Avanesian et al., 2021	Rusia	N = 6249 15 años -----	<i>The bullying scale was introduced to PISA</i>	El 16% recibían burlas. El 14% sufrían la difusión de rumores sobre ellos. El 3,5% experimentaron acoso físico expresado mediante amenazas, destrucción de pertenencias personales o empujones y golpes.
Flouri y Papachristou (2019)	Reino Unido	N = 13888 11-14 años 51% mujeres	<i>Cambridge Gambling Task</i>	Los hombres tenían más probabilidades de ser acosadores (72 % y 64 % de todos los agresores a las edades de 11 y 14 años, respectivamente, eran hombres). En cuanto a la victimización, el 53% y 58% de las mujeres de 11 y 14 años respectivamente, fueron víctimas.
Callaghan et al. (2019)	Irlanda	N = 7522 12-18 años 59,3% mujeres	<i>Self-completion questionnaires</i>	El 45,8% estaban envueltos en algún tipo de conducta de acoso escolar. El 25,1% sufrieron acoso escolar. El 13,3 habían acosado a otras personas en los últimos dos meses.
Ngo et al. (2021)	Vietnam	N = 712 11-14 años 58,15% mujeres	Cuestionario ex profeso	El 8,4% sufrieron agresión física, el 31,2% agresión social, el 11,9 intimidación verbal y el 2,7% intimidación sexual.

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
de Sousa et al. (2021)	Portugal	N = 669 12-19 años 57,55% mujeres	<i>Interpersonal Behavior at School Scale (SIBS)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● El 16% sufrieron acoso escolar. ● El acoso frecuente (una vez o más a la semana) era experimentado en mayor medida por los chicos que por las chicas.
Menin et al. (2021)	Italia	N = 899 11-16 años 32% mujeres	<i>Student Aggression and Victimization Questionnaire (SAVQ)</i>	El 51,50% informaron haber sido víctimas de acoso escolar durante los últimos tres meses, y el 37% admitieron haber perpetrado acoso escolar al menos una vez.
Díaz-Aguado et al. (2013)	España	N = 23100 12-18 años 50,1% mujeres	Cuestionario ex profeso	Estimación global de la prevalencia del acoso (respondiendo a las preguntas sobre acoso con las categorías «a menudo» o «muchas veces»): <ul style="list-style-type: none"> ● 3,8% de víctimas. ● 2,4% de acosadores.
Simón Saiz et al. (2019)	España	N = 844 15-18 años 54% mujeres	Subescala de <i>bullying</i> del cuestionario KIDSCREEN-52	La prevalencia de víctimas de acoso fue de 29,5%.
Larrain y Garaigordobil (2020)	España	N = 1748 13-17 años 52,6% mujeres	<i>Bullying: Screening de Acoso entre Iguales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Víctimas (41,6% globales, 11% severas). ● Agresores (28,5% globales, 2,7% severos)
Zafra et al. (2021)	España	N = 2211 12-16 años 46,7% mujeres	<i>European Bullying Intervention Project Questionnaire EBIP-Q</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● El 9,03 % de los participantes informó haber sufrido acoso escolar recientemente. ● El 6,4 % de los participantes informó haber sido un acosador recientemente.

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
WHO Regional Office for Europe (2020) WHO (2020)	España	N = 220000 (estudiantes de 45 países) 11, 13 y 15 años	Encuesta ex profeso	<ul style="list-style-type: none"> • El 3,17% fue acosado al menos dos veces en los últimos dos meses. • El 2,17% realizó alguna conducta de acoso al menos dos veces en los últimos dos meses.
Patiño-Masó et al. (2021)	España	N = 468 11-15 años 49,4% mujeres	Cuestionario ex profeso	<ul style="list-style-type: none"> • En total un 36,2% de los participantes informaron haber sido víctimas de una (22,2%), dos (9,1%) o las tres conductas (5%) de acoso escolar estudiadas (insultos, golpes o marginación). • El 36,2% informó haber sido agresor; un 21,9% indicó que había realizado a otros una de estas agresiones, un 11,1% que había realizado dos de ellas y un 3,2% que había realizado las tres.
Feijóo, O'Higgins-Norman, et al. (2021)	España	N = 3174 12-17 años 50,4% mujeres	<i>European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El 16,4% se consideraron víctimas, el 5,9% agresores y el 12,1% víctimas-agresores. • El 34,4 % estaba envuelto en alguno de los roles de acoso.
Esteller-Cano et al. (2021)	España	N = 1855 18-79 años 69,3% mujeres	<i>California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El 44% de los encuestados indicó haber experimentado alguna forma de victimización en el primer ciclo de Educación Secundaria. • La tasa más baja de cualquier forma de victimización se presentó en la Universidad (4,8%).

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
Múzquiz et al. (2021)	España	N = 649 12-17 años	Cuestionario de Victimización de Olweus	<ul style="list-style-type: none"> • El 65,6% de los participantes declararon no haber sufrido acoso en los dos últimos meses, el 27,4% informaron haber sufrido acoso una o dos veces en los últimos dos meses, y un 7% declararon sufrirlo frecuentemente. • En cuanto al acoso ejercido, el 67,9% de los participantes informaron de no haberlo practicado nunca, el 27,3% declararon haberlo ejercido alguna vez en los últimos dos meses y el 4,8% de los alumnos reconocieron haberlo ejercido con frecuencia.

Nota: N: tamaño de la muestra; M: Media; GSHS: Nepal Global School Based Student Health Survey

Tal y como se puede observar en la Tabla 1, los resultados sobre prevalencia de acoso escolar observados en los diferentes estudios son heterogéneos. Por otro lado, las cifras indicadas no permiten su comparación debido fundamentalmente a la administración de diferentes instrumentos de evaluación. Los metaanálisis elaborados por Zych et al. (2021) y Gaffney, Farrington y Ttofi (2019) muestran valores de victimización entre el 11,3 y el 48,2%.

En el año 2016, el estudio de Lucas-Molina et al. (2016), ya apuntaba la elevada prevalencia de las conductas relacionadas con el ciberacoso tanto en España como en otros países pertenecientes a los cinco continentes. En investigaciones realizadas fuera de España entre los años 2006 y 2008 se encontraron porcentajes que oscilaban desde el 9 hasta el 72% (Juvonen y Gross, 2008; Ybarra et al., 2006). En España los resultados de los estudios mostraron entre un 2 y un 29% de adolescentes que habían sido víctimas de maltrato mediante las TIC (Buelga et al., 2010; Díaz-Aguado et al., 2013). En la Tabla 2 se recogen los resultados de los estudios más recientes sobre la prevalencia del ciberacoso escolar dentro del panorama nacional e internacional.

Tabla 2

Resultados de los principales estudios sobre prevalencia del ciberacoso escolar

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
Lee y Shin (2017)	South Korea	N = 4000 12-17 años 45,9% mujeres	Escala ex profeso	<ul style="list-style-type: none"> ● 6,3% ciberacosadores. ● 14,6% cibervíctimas. ● 13,1% ciberacosadores y cibervíctimas.
Vale et al. (2018)	Portugal	N = 627 12-16 años 54,9% mujeres	<i>Cyber-Harassment Assessment Scale</i>	El 72,2% ha participado en una situación de ciberacoso.
Chan y Wong (2020)	Hong Kong	N = 1893 M = 13,49 años 45,4% mujeres	<i>Self-reported cyberbullying perpetration behaviour</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Casi una quinta parte de los adolescentes (17,5 %; 18,2 % hombres y 15,9 % mujeres) dijeron haber cometido ciberacoso al menos una vez en los últimos 30 días. ● El 8% (7,5% hombres y 8,6% mujeres) dijo haber experimentado victimización previa. ● El 14,9% de los participantes informaron ser perpetradores y víctimas de ciberacoso, y se encontró que más hombres que mujeres tuvieron tales experiencias (16,7% versus 12,8%).
Perret et al. (2020)	Canadá	N = 2120 12-17 años	<i>Self-Report Victimization Scale</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● Entre el 4,1% y el 10,4% informaron haber sido victimizados una vez. ● Menos del 1% fueron victimizados frecuentemente.

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
Alrajeh et al. (2021)	66% cataríes	N = 836 (Por debajo de 18 años, de 18-24, de 25-34, 34 o más años) 78% Mujeres	<i>The Revised Cyber Bullying Inventory-II (RCBI-II) Questionnaire</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● El 35,8 % informó haber experimentado ciberacoso como víctima o como agresor. ● El 29,8% declaró ser solo cibervíctimas. ● El 6,8% informaron ser solo ciberacosadores.
Menin et al. (2021)	Italia	N = 899 11-16 años 32% mujeres	<i>Student Aggression and Victimization Questionnaire (SAVQ)</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● El 20,80% reportaron victimización por ciberacoso durante los últimos tres meses. ● El 7,80% declararon haber perpetrado al menos una agresión de ciberacoso.
González Calatayud et al. (2019)	España	N = 950 11-18 años 49,6% mujeres	<i>Cyberbullying: screening de acoso entre iguales</i>	<ul style="list-style-type: none"> ● El 62,3% observó la realización de una o más de las conductas de ciberacoso durante el último año. ● El 44,9% envió mensajes ofensivos e insultantes a través del móvil o Internet. ● El 35,2% hizo llamadas ofensivas e insultantes a través del móvil o Internet. ● El 32,5% había hecho llamadas anónimas para asustar y provocar miedo. ● El 29,2% difundió fotos o vídeos privados a través del móvil o Internet. ● El 28,3% difamó, diciendo cosas que eran mentira para desprestigiar por Internet.

Autor/a (año)	Ámbito geográfico	Muestra	Instrumento de evaluación	Prevalencia y conclusiones
Patiño-Masó et al. (2021)	España	N = 468 M= 12,81 años (DT=0.75) 49,4% mujeres	Cuestionario ex profeso	Un 36,2% de los participantes sufrieron o practicaron respectivamente, al menos una, de las conductas analizadas. Las más habituales fueron los insultos y/o las burlas.
Feijóo, Foody et al. (2021)	España	N = 3174 M= 14,44 años (DT = 1.67), 50,4% mujeres	<i>European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q)</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El 5,2% son cibervíctimas. • El 4,5% son ciberacosadores. • El 4,3% son cibervíctimas y ciberagresores.
Núñez et al. (2021)	España	N = 3120 12-18 años 49,4% mujeres	<i>Offline School Victimization Scale</i>	<ul style="list-style-type: none"> • El 77,8% eran no cibervíctimas. • El 13,5% eran cibervíctimas. • El 4,3% eran víctimas de acoso tradicional y cibervíctimas.

Nota: N: tamaño de la muestra; DT: Desviación Típica; M: Media

Al igual que sucede con el acoso escolar, las cifras sobre la prevalencia del ciberacoso escolar son heterogéneas debido a las mismas razones que se apuntaban previamente. La revisión de 159 estudios llevados a cabo en países de América, Europa y Asia con muestras de tamaño muy diferente integradas por adolescentes con una edad inferior a los 18 años, realizada por Marciano et al. (2020) mostró cifras que oscilaban entre el 1 y el 61%.

A pesar de esto, no es difícil ser conscientes de la magnitud del problema tomando como referente el porcentaje de adolescentes expuestos de alguna forma a situaciones en las que se producen conductas de ciberacoso escolar. En los estudios se evidencia que la prevalencia del ciberacoso no está asociada al número de estudiantes que convivan en el aula o en el centro escolar, que está relacionada con el clima de competencia que se instaure en determinados entornos escolares y que no se produce con una frecuencia significativamente superior contra chicos o chicas que presenten determinadas características externas (Olweus, 1994). En lo que se refiere al ciberacoso, existen evidencias de un aumento considerable de su presencia en los últimos años (Kowalski et al., 2019).

1.3. Roles del alumnado

Los roles desempeñados por el alumnado en las situaciones de acoso o ciberacoso escolar forman parte de un continuo en el que los extremos son la persona maltratadora y la víctima. Dentro de este continuo, los roles intermedios presentan una importancia crítica para el mantenimiento del maltrato (Ross et al., 2017). La perpetuación del maltrato se apoya en la «ley del silencio» que mantienen todos los participantes del maltrato o espectadores que no se rebelan contra este (del Rey, 2018; Garaigordobil et al., 2017).

Las características de la persona acosadora y los motivos que la llevan a ejercer esta conducta varían en función de la teoría elegida para su explicación y de los distintos estudios llevados a cabo. En algunas investigaciones se describe a las personas que ejercen maltrato como carentes de inteligencia emocional (Crick y Dodge, 2001). Sin embargo, los resultados de otros estudios ponen de manifiesto que no les falta empatía (Gini, 2006). En particular, se ha argumentado que aquellos acosadores que emplean formas relacionales de agresión, que incluyen la manipulación de individuos o grupos completos de compañeros, necesitan ser hábiles socialmente para ser efectivos (Putallaz et al., 2007). Además, la literatura existente sugiere que las personas acosadoras pueden tener una inteligencia social y emocional elevada (Peeters et al., 2010). Tal vez no sean capaces de sentir lo mismo que sus víctimas, pero sí presenten las habilidades propias de la teoría de la mente (Smith y Brain, 2000).

Para explicar por qué, a pesar de que la persona acosadora es capaz de reconocer que su actuación no es la correcta, continúa ejerciendo maltrato, se puede recurrir al término desconexión moral (Bandura, 2002) entendido como el conjunto de mecanismos cognitivos que legitiman la propia conducta inmoral del individuo; su funcionamiento conlleva la evitación de sentimientos de culpa, remordimiento o vergüenza (Camacho, 2021; Doramajian y Bukowski, 2015). Además, las personas agresoras que logran un refuerzo al ejercer el maltrato (Rosen et al., 2020), obtienen ciertos beneficios de su comportamiento tales como popularidad y poder social (Cillessen y Borch, 2006; Pan et al., 2020) o, incluso, atractivo sexual (Volk et al., 2015).

Para conseguir estas ventajas es preciso que la conducta de acoso se produzca en presencia de otras personas, denominadas de forma general «espectadoras» u

«observadoras». No obstante, dentro de este grupo, se pueden diferenciar distintos roles como el de «asistente» o el de «reforzador».

La persona que actúa como asistente no comienza el maltrato, pero se une cuando su compañero o compañera lo inician (Salmivalli, 2010). Para que una persona asuma el rol de reforzador basta con que esté presente durante la situación de maltrato y no intente impedirlo (Rosen et al., 2020). Estos comportamientos pueden estar motivados por la falta de amistades, por el deseo de alcanzar un mayor estatus social en el aula o por el miedo a convertirse en víctima del individuo maltratador (Bierman, 2004). Por otra parte, Moffitt (2017) con su teoría del comportamiento antisocial, explica cómo, durante la adolescencia, se adoptan conductas antisociales por considerarlas más adultas y por tanto más atractivas.

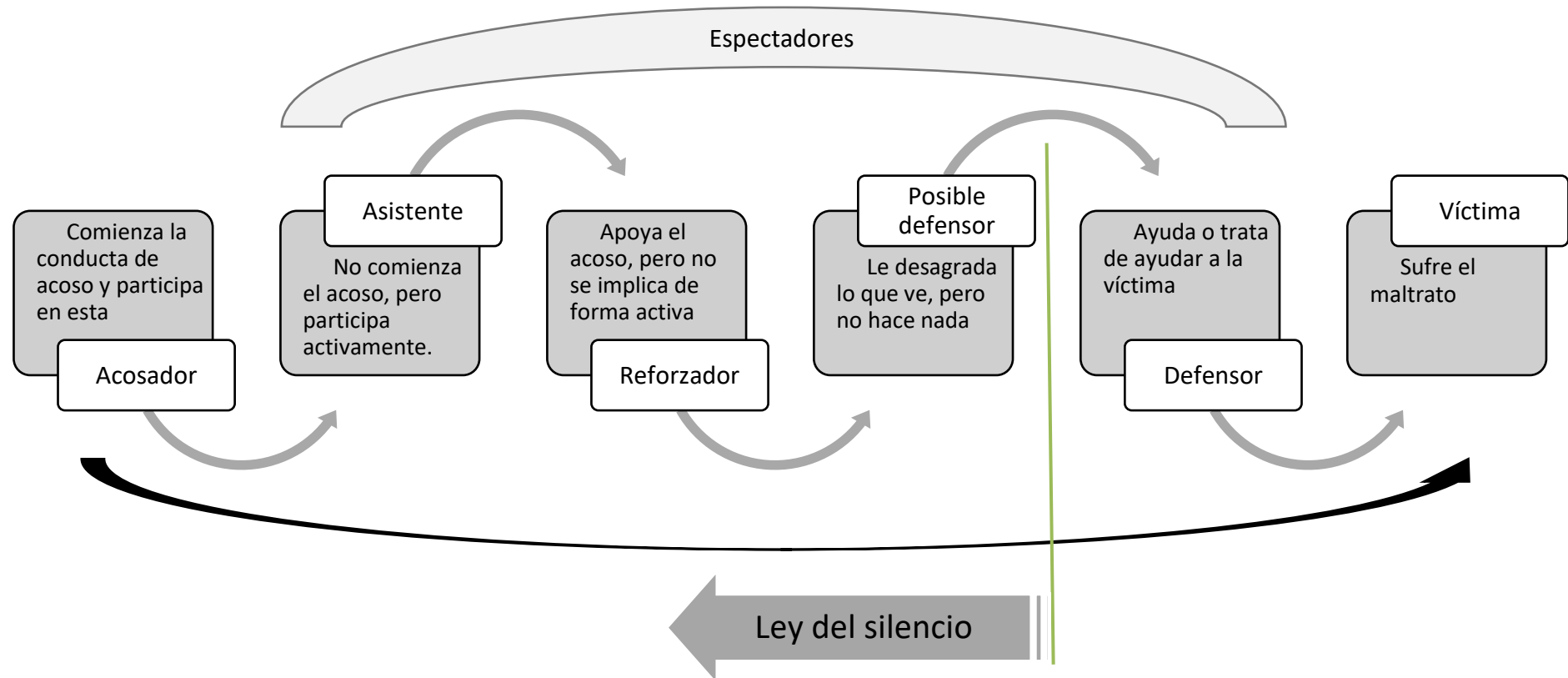
Existe un tercer tipo de espectadores, «posibles defensores», que, conociendo su existencia, eligen no involucrarse en situaciones de acoso o ciberacoso escolar, aunque les desagrade. Los integrantes de este grupo pueden no disponer de las habilidades que presentan los asistentes y los reforzadores para evitar la victimización por lo que optan por distanciarse de los agresores y las víctimas (Pozzoli y Gini, 2010).

El último grupo de espectadores es el denominado «prosocial activo» o «defensor». Su comportamiento puede orientarse hacia el agresor intentando detener el acoso o el ciberacoso de forma verbal o física, o hacia la víctima consolándola o alentándola a que cuente lo sucedido a una persona adulta (Reijntjes et al., 2016). La probabilidad de que un o una adolescente se convierta en defensor depende de múltiples factores: quiénes sean las personas agresoras y las víctimas, el número de espectadores, la severidad del maltrato o las normas instituidas en el centro escolar (Rosen et al., 2020). Este comportamiento se ha intentado explicar a partir del elevado nivel de empatía que

muestran los defensores (Deng et al., 2021; Zych, et al., 2019), la ausencia de desconexión moral (Levasseur et al., 2017), una elevada autoeficacia percibida cuando la defensa es directa o la popularidad que pueden alcanzar en su grupo (Van der Ploeg et al., 2017). La figura 1 representa los diferentes roles que puede asumir una persona que participa en una conducta de acoso escolar.

Figura 1

Identificación de roles en situaciones de maltrato escolar



Nota: Elaboración propia a partir de del Rey, 2018 y Garaigordobil et al., 2017

Los posibles beneficios sociales que logran las personas acosadoras, asistentes o reforzadoras se obtienen tanto con el maltrato cara a cara como con el realizado *online*, cuando este último no se lleva a cabo de forma anónima (DeSmet et al., 2016).

Los diferentes roles descritos no muestran una estabilidad perfecta a lo largo de la adolescencia. A este respecto, Gumpel, et al. (2014) evidenciaron en un estudio longitudinal, que los asistentes, reforzadores, observadores pasivos y los defensores manifestaban cierta fluidez en función de la dinámica situacional. Así pues, de cara a la intervención, resulta fundamental llegar a conocer los motivos que pueden fomentar que una persona deje de ser asistente del acosador o ciberacosador escolar para convertirse en defensora de las víctimas (Rosen et al., 2020).

Con respecto a los chicos y chicas que son víctimas de acoso o ciberacoso escolar, lo primero que cabe mencionar es que no se pueden incluir en un grupo definido categóricamente con unas características específicas; únicamente les une el tipo de situación de maltrato que sufren por parte de las personas que les acosan, y esto no solo depende de los atributos físicos o psicológicos de las víctimas sino también de las características del grupo al que pertenecen (Rosen et al., 2020). Aspectos como el poder social en el grupo, la vulnerabilidad física o la competencia académica pueden ser o no factores de riesgo para sufrir maltrato en función del contexto en el que se desenvuelven los adolescentes (Duong et al., 2016). No obstante, ciertas actitudes como, por ejemplo un estilo de relación social inhibido, puede aumentar la probabilidad de que una persona se convierta en víctima. Por otro lado, existen adolescentes que gozan de una elevada popularidad y que son maltratados en un contexto de lucha de poder (Dawes y Malamut, 2020). Del mismo modo, no se debe olvidar la victimización que ocurre por motivos sexuales, raciales, ideológicos o económicos en determinados centros de enseñanza.

1.4. Impacto en el ajuste socioemocional y conductual

Tal como se ha comentado previamente, una o un estudiante puede estar involucrado en una situación de acoso o ciberacoso escolar como víctima, como agresor o participando en ambos roles. Las investigaciones llevadas a cabo sobre este tema han mostrado la relación entre el ajuste socioemocional y conductual del alumnado y estar expuesto a estas situaciones de maltrato (Menesini y Salmivalli, 2017; Twardowska-Staszek et al., 2018).

En lo que se refiere al acoso escolar, Schoeler et al. (2018) afirman que las personas que son víctimas presentan un nivel de autoestima menor que aquellas que no lo son. El estudio llevado a cabo por Kowalski y Limber (2013) muestra correlaciones positivas estadísticamente significativas entre acoso escolar y ansiedad, depresión y problemas de salud, tanto en el alumnado víctima de maltrato como en el agresor. Otros estudios han puesto de manifiesto la existencia de mayores niveles de sintomatología depresiva en los chicos y chicas víctimas de acoso escolar (Brunstein-Klomek et al., 2010, 2019; Katsaras et al., 2018) y de una reducción en su bienestar subjetivo (Baier et al., 2019).

En España, investigaciones previas han puesto en evidencia que los y las adolescentes que sufren acoso escolar presentan baja autoestima (Estévez et al., 2006; Oñate y Piñuel, 2006) originada eventualmente por la autopercepción de una baja competencia social y/o académica (Menéndez Santurio et al., 2020). La investigación realizada por Llorent, Farrington et al. (2021) ha señalado la asociación entre acoso escolar y problemas emocionales en las víctimas; estos hallazgos son coherentes con los obtenidos en estudios precedentes que señalan la relación entre el nivel en habilidades sociales y la agresión discriminatoria (Rodríguez-Hidalgo et al., 2021) y con otros que

muestran la existencia de una asociación positiva entre la gravedad de los actos de acoso de los y las adolescentes y una menor conexión social con familiares e iguales (Arango et al., 2016) y de una relación negativa entre acoso escolar y ajuste normativo y social en el alumnado agresor con respecto al no involucrado en situaciones de acoso (García Fernández et al., 2015).

Dada la elevada prevalencia de las conductas de acoso en la escuela (Esteller-Cano et al., 2021; León-Pérez et al., 2019), su experimentación por parte del alumnado es un factor de riesgo en la aparición de trastornos psicológicos, no solo durante la etapa en la que se sufre sino, en muchos casos, durante el resto de la vida de las víctimas (Baier et al., 2019). Por otro lado, otros estudios avalan el hecho de que las personas que participan en conductas de acoso escolar presentan problemas para establecer relaciones sociales (Volk et al., 2014). El comportamiento del alumnado acosador se asocia a una baja tolerancia a la frustración y a las distorsiones cognitivas que experimenta durante el procesamiento de información social (Tejada et al., 2021). Como señalan otras investigaciones, no es cierto que el alumnado agresor esté exento de sufrir sintomatología depresiva o problemas psicológicos de salud (Thomas et al., 2018).

Las investigaciones centradas en el ciberacoso escolar muestran resultados similares a los mencionados en el acoso tradicional; la victimización y la agresión están asociadas con una menor autoestima y conducta prosocial y con un mayor grado de depresión y de dificultades conductuales y sociales (Chen et al., 2017; Marciano et al., 2020; Núñez et al., 2021). Otros estudios analizados corroboran estos hallazgos; tanto las personas que son víctimas (Álvarez-García, Núñez, et al., 2015; Elipe et al., 2017; Kowalski y Toth, 2018) como las agresoras (Garaigordobil et al., 2017; Giumetti et al., 2021; Longobardi et al., 2021; Zhang et al., 2020) muestran sintomatología depresiva y

conductas antisociales (Gradinger et al., 2015). Algunos autores consideran que las características propias del ciberacoso escolar, tales como la elevada audiencia o imposibilidad de huir de este, hacen que pueda generar en las víctimas un desajuste psico-social de mayor magnitud que el causado por el acoso cara a cara (Baier et al., 2019; Yang et al., 2021). Por otro lado, tanto las víctimas (Kowalski et al., 2019; Wachs et al., 2020) como el alumnado ciberagresor (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2015a; Patchin y Hinduja, 2010) manifiestan un deterioro de su autoestima.

1.5. Modelos teóricos

Antes de exponer los principales aspectos sobre algunas de las teorías que intentan explicar la etiología y la motivación del acoso y ciberacoso escolar se abordarán los conceptos de agresividad y violencia. Para una mayor revisión se puede consultar las investigaciones de Anderson y Bushman (2002), Kowalski et al. (2019), Krahé, (2001), Monks et al. (2009), Olweus (1991), Rambaran (2020), Salmivalli (2010), Schultze-Krumbholz et al. (2018) o Veenstra et al. (2014).

En primer lugar, es necesario diferenciar entre agresión y agresividad; la agresión es el acto en sí con intención de herir, mientras que la agresividad es la tendencia a la agresión. El comportamiento agresivo es inherente al ser humano. Se trata de una conducta cuya motivación es causar daño físico o psicológico a otra persona. Se manifiesta física, emocional, cognitiva o socialmente. A nivel físico se muestra como lucha con manifestaciones somáticas explícitas (Martínez-Valderrey, 2014). En el área emocional se presenta como ira o rabia que se observa en gestos o en el tono y volumen de la voz. Cognitivamente aparece en forma de déficits en la interpretación de la realidad que conducen a ideas persecutorias o de amenazas. En el nivel social es en el que se concreta la agresividad.

La violencia es un tipo de agresividad excesiva, no ajustada a las características de la situación experimentada, cuya intención es ocasionar daño en la víctima. La WHO, en el Informe Mundial sobre la Violencia y la Salud (Krug et al., 2003) define la violencia como la utilización intencionada de la fuerza física o el poder ya sea como amenaza o de forma real, contra sí mismo o contra otra u otras personas, que ocasione o tenga posibilidades de causar lesiones, muerte, daños psicológicos, trastornos del desarrollo o privaciones.

Esta conceptualización vincula violencia con intencionalidad y uso del poder o de la superioridad. La violencia carece del valor adaptativo de la conducta agresiva ya que su objetivo es causar daño a la víctima, incluso su muerte (Anderson y Bushman, 2002; Daly y Wilson, 2003).

La violencia ejercida en el acoso o ciberacoso escolar puede tener naturaleza psicológica o física y manifestarse de forma presencial o mediante el uso de medios tecnológicos. Esta última, la ciberviolencia, se encuadra en determinadas investigaciones dentro de la violencia psicológica (Korchmaros et al., 2013).

La violencia psicológica es un tipo de maltrato sutil y difícil de percibir cuyo objetivo es el control de la persona causándole miedo, desvalorizándola o ignorándola mediante comportamientos y actitudes verbales y no verbales. La violencia psicológica es inherente a la violencia física, siendo en ocasiones el preludio de esta. Se puede manifestar en conductas de abuso verbal (insultos, ridiculizaciones, ironías), aislamiento (se impiden relaciones con otras personas), intimidación (amedrentar mediante gritos, gestos o empleo de armas), amenazas (de hacer daño a la persona o a sus seres queridos), desprecio (denigración como persona), culpabilización (se le hace responsable de todo lo negativo) (Asensi Pérez, 2016).

La violencia física se conceptualiza como contactos no consentidos (golpes con la mano, con el puño, con el pie o con objetos, empujones, mordiscos, arañazos o estirones de pelo) con diferente nivel de fuerza, que causan un daño físico en el cuerpo de la persona contra la que se ejercen y, siempre tienen la intención de herir.

La ciberviolencia se refiere a causar daño mediante herramientas tecnológicas (Peskin et al., 2017; Zweig et al., 2013). Su efecto se caracteriza por la inmediatez y la facilidad para ejercerse debido a la ausencia de presencialidad (Buelga et al., 2017). La ciberviolencia cuenta con algunas características particulares que la diferencian de la violencia cara a cara, como la ausencia de fronteras geográficas y temporales, la facilidad de acceso a la víctima y el elevado número de personas que pueden ver fotos y comentarios denigrantes de la víctima debido a la rápida difusión de la información que se produce en las redes sociales (Bennett, et al., 2011; Buelga et al., 2017).

Tanto la violencia física como la psicológica y ciertas manifestaciones de la violencia *online*, son conductas que se desarrollan generalmente en grupo ya que en el contexto en el que se producen confluyen la persona que acosa, la víctima y los espectadores; los agresores suelen disfrutar de un mayor estatus social en el centro y las víctimas se ven relegadas al nivel social más bajo (Cerezo, 2009). Así, las conductas de acoso reflejan el inadecuado comportamiento del grupo en aspectos como la lucha de poder o la necesidad de afiliación; el agresor manifiesta un comportamiento que le proporciona relevancia dentro del grupo y la respuesta de la víctima avala dicho comportamiento que acaba siendo admitido como normal por el resto del grupo.

A lo largo de la historia se han enunciado distintas teorías para explicar la etiología de los comportamientos agresivos y violentos y, por lo tanto, el origen y manifestación del acoso y ciberacoso escolar.

1.5.1. Modelos psicológicos

Las teorías psicológicas centran su interés en los procesos psicológicos o de conducta (en su sentido amplio) de las personas o en el efecto del ambiente sobre su comportamiento. Las principales corrientes teóricas basadas en esta perspectiva epistemológica que han abordado el origen y mantenimiento de conductas agresivas o violentas han sido el conductismo, el cognitivismo, el aprendizaje social o la posición humanista.

De acuerdo con el enfoque conductista el comportamiento agresivo es aprendido, generalmente durante los primeros años de vida. La conducta se puede predecir y controlar según el esquema estímulo-respuesta. La consecuencia obtenida de un comportamiento concreto determinaría su probabilidad de ocurrencia futura. De este modo, el niño y la niña reciben información continua de las personas que están a su alrededor y que puede conducir a la adquisición de formas de agresividad más o menos definidas. El conductismo entiende que hay factores biológicos ligados a la violencia pero que no pueden explicarla por sí solos; es necesario tener en cuenta la interacción que se produce entre la persona y su entorno (Andrade et al., 2011).

La teoría cognitiva explica la conducta agresiva por una mala interpretación de la información recibida. Un déficit cognitivo puede conducir a la aparición de pensamientos negativos que provoquen comportamientos violentos que, una vez materializados, generarán nuevos pensamientos negativos. Olweus (1998) señala que la persona agresora no muestra empatía ni cuenta con un adecuado repertorio de estrategias para la resolución de conflictos; su pensamiento alejado de la realidad interpreta que la víctima le ha provocado y que, por lo tanto, necesita atacarla para defenderse.

La corriente basada en el aprendizaje social de Bandura (1977) coincide con el conductismo en considerar que el ambiente en el que se desenvuelve una persona influye en su conducta, pero añade que el comportamiento de la persona también afecta al ambiente. De esta manera se forma un entorno en el que se encuentran grupos mutuamente influyentes: el individuo, la familia, el centro escolar, los amigos y/o amigas. Además, una de las principales formas de aprendizaje es el modelado. Si un niño o una niña convive con personas que muestran conductas violentas es probable que estos también las terminen llevando a cabo en alguna ocasión. Las consecuencias que obtengan los modelos de sus acciones y el estatus que representen para los niños que los observen afectará a la probabilidad de aparición de comportamientos violentos en estos. Pero es necesario tener en cuenta la relevancia de las creencias y sentimientos de los adolescentes en su proceso de aprendizaje y en su mantenimiento. En la actualidad, algunos de los modelos más influyentes son los que aparecen en las redes sociales. Una personalidad agresiva puede adquirirse mediante observación de modelos relevantes y puede mantenerse en el tiempo e interiorizarse por experiencia directa, todo ello modulado por la interpretación que el adolescente realiza de las diferentes situaciones que experimenta y por sus expectativas. En este sentido cobra especial importancia el comportamiento de los espectadores ante las conductas de maltrato en la escuela; su aprobación o rechazo de las conductas de acoso reforzará o castigará a la persona agresora, aumentando o disminuyendo la probabilidad de que esa conducta se repita en el futuro.

Desde la perspectiva humanista se considera a la persona libre, autónoma, responsable y social, cuyo comportamiento es el resultado del efecto de múltiples variables. Cada persona es consecuencia de sus experiencias y por lo tanto es diferente a las demás; no tiene sentido establecer cánones grupales capaces de clasificar a las personas. La conducta agresiva mostrada por un individuo es un síntoma de que existe

algún problema en ese momento concreto. Las personas acosadoras se retroalimentan mediante el control que practican en el contexto escolar y las víctimas al sentirse merecedoras del maltrato. Los testigos terminan desensibilizándose del dolor sufrido por compañeros y compañeras (Olweus, 1996).

Existen dos modelos teóricos que aportan explicaciones coherentes sobre el fenómeno del maltrato escolar (Ortega y Mora-Merchán, 2008). El primero es el modelo del apego (*attachment theory*) basada en los trabajos de Bowlby (1979). Esta teoría enuncia que la relación madre-hijo genera en el niño una forma concreta de interpretar las relaciones interpersonales que se generalizaría al resto de los contextos sociales de manera más o menos estable. La teoría del apego o del vínculo, sostiene que, durante los primeros años de vida, las personas crean un modelo mental interno que condiciona la forma de gestionar las emociones y, por lo tanto, sus relaciones sociales. Esto podría explicar tanto la indefensión psicológica que presentan las víctimas como la conducta agresiva de las personas cuyo modelo mental muestra inseguridad e irritabilidad.

El segundo modelo es la Teoría de la mente. Se apoya en la psicología cognitiva (Baron-Cohen et al., 1985) y hace referencia a la capacidad del ser humano para entender que su manera de pensar puede no coincidir con la del resto de personas con las que interacciona. Ello implica el desarrollo de habilidades como la reflexión, la abstracción y el autoconocimiento, por lo que se considera que las chicas y chicos maltratadores utilizan estrategias cognitivas y son capaces de reconocer las emociones que experimentan sus compañeros y manipularlas en su beneficio (Sutton et al., 1999); son personas empáticas cognitivamente pero no emocionalmente.

La investigación actual está centrando su interés en el análisis de la interacción de variables según un sistema dinámico complejo (Fonseca-Pedrero et al., 2020). El modelo

de red considera la salud mental y, por extensión, los problemas psicológicos como un sistema complejo de síntomas (signos, conductas, rasgos, estados mentales, etc.) que impactan o interactúan entre ellos de forma causal (Borsboom, 2017; Borsboom y Cramer, 2013; Fonseca-Pedrero, 2018). Aplicado al acoso o al ciberacoso escolar implicaría que no existe una única variable latente subyacente a los comportamientos que los caracterizan sino un conjunto de covariaciones que provocarían distintas formas de manifestarse.

1.5.2. Perspectiva socio-ecológica

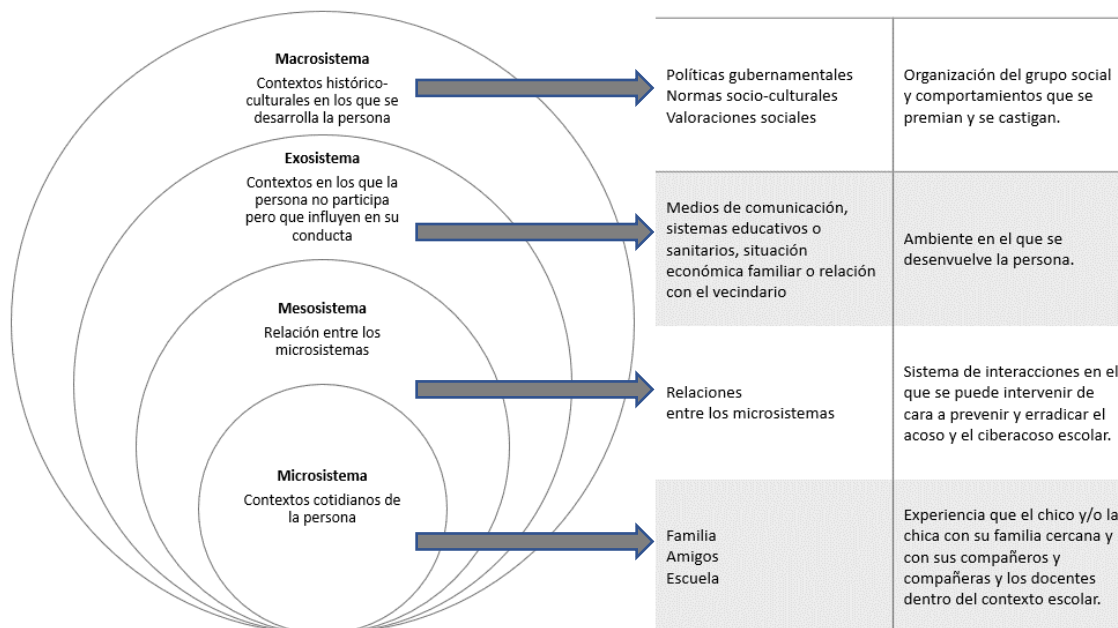
Los modelos socio-ecológicos (*social-ecological approach*) proponen un sistema ambiental basado en el desarrollo de los individuos a través de los diferentes contextos y sus relaciones (Bronfenbrenner, 1986); estos ambientes ejercen influencias (Saarento, Kärna, Hodges y Salmivalli, 2013; Salmivalli y Voeten, 2004), modifican y se relacionan entre sí a nivel cognitivo, relacional y moral. Desde este enfoque, la influencia del ambiente ecológico se conceptualiza como «un conjunto de estructuras seriadas, cada una de las cuales cabe dentro de la siguiente, como las muñecas rusas» (Bronfenbrenner, 1987, p. 23).

Cada persona se encuentra inmersa en una sociedad organizada en cuatro niveles interconectados: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema (véase Figura 2). En cada una de estas zonas operan diferentes factores de riesgo. El microsistema lo integran el núcleo familiar y la escuela; para la aparición de comportamientos de acoso es relevante la experiencia que el chico y/o la chica tengan con su familia cercana y con sus compañeros y compañeras y los docentes dentro del contexto escolar. El mesosistema se refiere a las relaciones que se establecen entre los microsistemas de la persona, familia, escuela y amigos; es en este sistema de interacciones en el que se puede intervenir de cara

a prevenir y erradicar el acoso y el ciberacoso escolar. El exosistema es el conjunto de ambientes con los que el adolescente no se relaciona de forma directa: medios de comunicación, sistemas educativos o sanitarios, situación económica familiar o relación con el vecindario; la convivencia en un ambiente de violencia hace más probable la aparición de conductas de maltrato en las escuelas (Elsaesser et al., 2016). Por último, el macrosistema comprende las actitudes, creencias y valores de la sociedad en la que vive el adolescente. Para entender la problemática del maltrato en la escuela es necesario conocer cómo se organiza el grupo social en el que tiene lugar, qué comportamientos se premian y cuáles se castigan (Monks et al., 2009).

Figura 2

Perspectiva socio-ecológica



La comprensión de los problemas de agresividad en los adolescentes requiere tener en cuenta todos los contextos en los que tiene lugar y sus interacciones. Desde este

enfoque teórico se considera más efectivo fomentar cambios en el contexto social que llevar a cabo intervenciones individualizadas.

Dentro de esta perspectiva, más allá del impacto de las variables individuales (por ejemplo, edad, género, etc.), un número de estudios cada vez mayor está analizando la probable influencia que determinadas variables contextuales (por ejemplo, el aula y la escuela) pueden tener sobre el acoso y el ciberacoso en términos de diferentes resultados de ajuste (Lucas-Molina et al, 2022; Morin et al., 2018). La conexión que establezcan los estudiantes con sus compañeros y compañeras en la escuela y la sensación de pertenencia al grupo puede promover un desarrollo saludable y prevenir conductas problemáticas. En ese sentido, la conexión percibida de los estudiantes con sus compañeros se ha relacionado con una menor probabilidad de aparición de situaciones de victimización, de acoso y de ciberacoso (Eugene et al., 2021).

1.6. Acoso y ciberacoso escolar en la adolescencia: factores de riesgo y programas de intervención

El acoso y el ciberacoso escolar se observan, generalmente, durante la edad adolescente. La adolescencia es un periodo del ciclo vital caracterizado por los cambios que experimenta la persona a nivel biológico, social, emocional y cognitivo. En sentido evolutivo es la etapa que transita entre la infancia y la juventud o edad adulta, abarcando, aproximadamente entre los 10 y los 20 años (Steinberg, 2016).

A lo largo de la adolescencia tiene lugar la pubertad que consiste en la modificación biológica del cuerpo que provoca la posibilidad de reproducirse. Los cambios hormonales (entre los 9 y los 17 años) propios de la pubertad tienen efectos psicológicos, el nivel hormonal actúa sobre la inestabilidad emocional e irritabilidad. Durante este periodo la persona adolescente fijará su autoconcepto, se comprometerá con

corrientes ideológicas y/o religiosas, comenzará a decidir a qué le gustará dedicarse en los próximos años, definirá su orientación sexual y seguirá un determinado estilo de vida e, incluso, un nivel moral. En la pubertad, el aumento en la secreción de hormonas gonadales favorece la proliferación de receptores de oxitocina, hormona implicada en una gran variedad de comportamientos sociales (Insel y Fernald, 2004). Durante la adolescencia las personas otorgan mayor importancia a las relaciones con los pares y con el grupo de pertenencia (Albert et al., 2013; Brown y Larson, 2009).

Actualmente el final de la etapa adolescente comparte espacio temporal con el comienzo de la juventud. Con respecto a las generaciones anteriores, el periodo adolescente dura dos o tres veces más en los últimos años (Silva-Diverio, 2007). Por lo general, se considera que una persona deja de ser adolescente a los 18 años para convertirse en adulto, aunque esto depende del país en el que se resida y de sus leyes (Cohen et al., 2016). También son diferentes las expectativas que se tienen sobre la forma de comportarse durante la adolescencia en función de la sociedad en la que se evalúen (Steinberg et al., 2018).

La mayoría de los adolescentes, al menos en España hasta los 16 años, desarrollan su formación en entornos educativos. Estos centros son el lugar «natural» e idóneo para poner en marcha actuaciones para la promoción del bienestar emocional y para desarrollar la socialización del alumnado. Del mismo modo, mantener un entorno escolar seguro y de apoyo es una parte esencial del propósito de los centros educativos. La escuela es, por lo tanto, el contexto ideal para la prevención del acoso y del ciberacoso, puesto que, después del ámbito familiar, es el lugar donde más se interactúa con las y los menores, generando experiencias significativas que les ayudan a construir su identidad, establecer

relaciones interpersonales y desarrollar competencias socioemocionales como la regulación emocional y el autocontrol (Robson et al., 2020).

En segundo lugar, y en íntima relación con el punto anterior, los centros educativos no solo se circunscriben a la mera transmisión de conocimientos teóricos («saber conocer») o prácticos («saber hacer»), sino que deben ir más allá, siendo necesario, como bien argumenta el informe Delors (1996) de la UNESCO, desarrollar competencias referidas al «saber ser» (con uno mismo) y al «saber convivir» (con los demás). Estos cuatro pilares son esenciales para educar íntegramente. No desarrollar, implementar o potenciar el «saber ser» y el «saber convivir» podría implicar que las personas se desarrollen sin herramientas para afrontar las diferentes tensiones o avatares de la vida, con los consabidos efectos adversos a corto, medio y largo plazo que esto conlleva. Si bien estas competencias ya aparecen recogidas en los currículos oficiales de las distintas etapas educativas (p. ej., en la LOMLOE, 2020), su desarrollo real y sistemático en las aulas sigue siendo una asignatura pendiente.

En tercer lugar, también los centros educativos tienen un papel relevante en la promoción del bienestar emocional y la salud ya que la niñez y la adolescencia son periodos sensibles del desarrollo ontogenético. En estas etapas del desarrollo se asientan las raíces del futuro desarrollo adulto. Paralelamente, las dificultades en el ajuste emocional y/o comportamental se suelen iniciar en aproximadamente un 50% de los casos antes de los 15 años y en un 75% antes de los 25 años (Fusar-Poli, 2019). Las consecuencias asociadas al mal ajuste psicológico tienen repercusiones en otras esferas de la vida de los y las jóvenes (personal, familiar, escolar, social, económico, sanitario, etc.). Concretamente, en el ámbito educativo estas problemáticas pueden tener un efecto negativo a corto, medio y largo plazo; por mencionar algunos, en el rendimiento

académico, en el autoconcepto y autoestima, en la formación de la identidad y en los procesos de aprendizaje (Turecki et al., 2019).

En este sentido, valorando la importancia de los entornos naturales para la prevención e intervención de la salud mental durante la infancia y adolescencia, los centros educativos se han convertido en uno de los contextos más importantes para la promoción de la salud y de las intervenciones preventivas.

1.6.1. Factores de riesgo y de protección

Las medidas preventivas contra el acoso y el ciberacoso escolar se apoyan en los postulados de la ya mencionada perspectiva socio-ecológica de Bronfenbrenner (1979). Para su implementación en el aula es necesario identificar los factores de riesgo y de protección que aumentan o disminuyen respectivamente su probabilidad de aparición.

Olweus (1984) postuló cuatro factores necesarios para comprender el fenómeno del acoso escolar: 1) las características físicas de las personas agresoras y víctimas; 2) sus características psicológicas y conductuales; 3) sus experiencias previas; y 4) las características del contexto escolar (Garaigordobil y Oñederra, 2010; Martínez-Valderrey, 2014). En un principio, las investigaciones sobre el maltrato escolar han tratado de determinar las características de las personas que participaban en conductas de acoso (Kowalski, Limber y McCord, 2019), pero en la actualidad, proliferan los estudios centrados en la influencia de las variables contextuales (Lucas-Molina et al., 2021).

Factores individuales de riesgo y protección

Tal como señalan Lucas-Molina et al., (2021), las personas con mayor probabilidad de ser víctimas de acoso o ciberacoso escolar suelen mostrar un bajo nivel de autoestima (Chen et al., 2017) y de satisfacción corporal (Kenny et al., 2018), y alta ansiedad social (Kowalski et al., 2014). También es común el maltrato que recibe el

alumnado que pertenece al colectivo LGTBI (Elipe et al., 2018). Las personas con mayor probabilidad de ser agresoras presentan baja empatía y autocontrol (Baldry et al., 2015). Pero, además, el comportamiento agresivo en el contexto escolar se asocia a la sintomatología depresiva (Chen et al., 2017), a poseer rasgos psicopáticos, narcisistas y sádicos (Guo, 2016; Van Geel et al., 2017) y a la búsqueda impulsiva de sensaciones (Baldry et al., 2015). Por otro lado, existe un mayor riesgo de ser tanto víctima como agresor si se usan en exceso las TIC (Chen et al., 2017; Kowalski et al., 2014; Shapka et al., 2018) o se posee un elevado nivel de cognición agresiva (Guo, 2016).

El riesgo de convertirse en víctima o agresor disminuye si su rendimiento académico es satisfactorio (Cook et al., 2010) y si poseen un repertorio de altas habilidades sociales y de resolución de conflictos (Cook et al., 2010; Kowalski et al., 2014). Por otro lado, el alumnado con menor probabilidad de ser agresor presenta una elevada empatía cognitiva (Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Zych et al., 2019).

Factores contextuales de riesgo y protección

Siguiendo con las conclusiones de la investigación de Lucas-Molina et al., (2021), se ha comprobado que uno de los contextos fundamentales para entender y actuar contra el maltrato escolar es el aula (Díaz-Aguado et al., 2013; Hymel y Swearer, 2015). El riesgo de victimización se asocia al rechazo o aislamiento de la víctima por parte de sus compañeros y compañeras (Baldry et al., 2015). La probabilidad de ser una persona acosadora aumenta si se frecuentan las denominadas «malas compañías» (Baldry et al., 2015; Guo, 2016). En cuanto al clima del aula, serían factores de riesgo la permisividad ante el maltrato o un elevado número de alumnos en el aula (Sentse et al., 2015). Un factor de protección a la hora de no sufrir acoso o ciberacoso es ser amigo de compañeros cuyo estatus en el aula es elevado (Cook et al., 2010). La conexión percibida de los estudiantes

con sus compañeros se ha relacionado con una menor probabilidad de aparición de situaciones de victimización, de acoso y de ciberacoso (Eugene et al., 2021). Por otra parte, una buena relación con el profesorado constituye otro de los factores de protección más efectivos (Lucas-Molina et al., 2015; Thornberg et al., 2017).

El estilo de convivencia en la familia también se asocia con el riesgo de participar o no en situaciones de acoso o ciberacoso escolar. Tal como señalan Lucas-Molina et al., (2021), una relación afectiva con los familiares (Cook et al., 2010; Guo, 2016), una comunicación fluida (Lereya et al., 2013) y la seguridad de que la familia va a prestar su apoyo ante cualquier dificultad (Chen et al., 2017), son factores de protección a la hora de sufrir o ejercer acoso y ciberacoso.

1.6.2. Prevención del acoso y ciberacoso escolar en el contexto educativo

La magnitud de las cifras de prevalencia del acoso y del ciberacoso escolar y su relación con las graves consecuencias que provoca tanto en las personas que lo sufren como en las que lo ejercen revelan la importancia de intervenir a través de programas de prevención en los centros escolares, así como de actuaciones en el caso en que se conozca cualquier situación de maltrato entre iguales (Cantera et al., 2021).

La prevención del acoso y del ciberacoso escolar comienza con la identificación del problema a partir de los datos que se puedan obtener mediante la administración de instrumentos de evaluación. El análisis de los resultados posibilitará la identificación de los factores de riesgo y de protección contra el maltrato en la escuela a partir de los que es posible diseñar planes de actuación que incidan sobre estos para prevenir la aparición del acoso. El empleo de una misma prueba a lo largo de todas las etapas de un estudio longitudinal permitirá conocer, además, hasta qué punto un determinado programa destinado a la prevención ha resultado útil.

Para prevenir la aparición de estos fenómenos se puede optar por actuaciones globales que incidan en el clima del aula y del centro escolar y por la aplicación de programas selectivos de prevención. Los programas que se han mostrado más eficaces se han basado en un enfoque global de intervención, propio de la perspectiva socioecológica, centrado en actuar sobre toda la escuela (Bradshaw, 2015; Olweus y Limber, 2018; Hymel y Swearer, 2015).

Los programas de prevención global o universal desarrollan en el aula actividades incluidas en el currículo que amplían el conocimiento del alumnado sobre el fenómeno del acoso y ciberacoso escolar, y que mejoran el clima relacional (Lucas-Molina et al., 2021). En este sentido, cabe recurrir a metodologías de aprendizaje como el trabajo cooperativo, el *role-playing*, la elaboración conjunta de las normas de convivencia, la promoción de los derechos humanos en la escuela, la educación emocional y el aprendizaje de habilidades sociales y de estrategias de resolución de conflictos.

Los programas selectivos incluyen intervenciones específicas con las víctimas, agresores y espectadores, cuyo objetivo es ofrecer apoyo al alumnado que sufre el maltrato.

Los programas de prevención del maltrato escolar tienen como principales objetivos el alumnado, el profesorado, las familias y el centro escolar en su conjunto (Gaffney, Ttofi y Farrington, 2019; Gaffney, Farrington y Ttofi, 2019; Zych et al., 2015).

Uno de los programas más conocidos es el denominado *KiVa* (Salmivalli et al., 2012), acrónimo de *Kiusaamista Vastaan* (contra el acoso escolar), iniciado en Finlandia en 2007. Tiene carácter global ya que involucra al alumnado, el profesorado y las familias. La duración de la intervención es de un año durante el que se actúa a nivel individual, de aula y de centro, con niños y niñas de edades comprendidas entre los 7 a 15 años. Su éxito

se apoya en el fomento de la intervención del alumnado espectador en las situaciones de acoso.

Otras intervenciones se centran solo en los estudiantes que forman parte de cada aula. En este caso el objetivo suele ser promover las competencias socioemocionales del alumnado; *Youth Matters* (Jenson et al., 2013) o *Second Step* (Espelage et al., 2015) son dos ejemplos de programas de este tipo (Lucas-Molina et al., 2021).

La tercera clase de intervención tiene un carácter más individualizado. En algunos casos centra su atención únicamente en el alumnado que ha participado en situaciones de acoso o ciberacoso escolar. Ejemplos de esta clase de actuación son *The Confident Kids Program* (Berry y Hunt, 2009), o el método *Pikas* (Menesini et al., 2003).

La mayor parte de los programas de intervención se llevan a cabo por el profesorado por lo que es fundamental que los profesores cuenten con una formación adecuada. En general, la aplicación de intervenciones está asociada a la reducción tanto de comportamientos de acoso como de ciberacoso escolar ya que se ha comprobado que cerca del 90% del alumnado que sufre acoso online experimenta, al mismo tiempo, acoso tradicional (George y Odgers, 2015).

Los metaanálisis elaborados por De Mooij et al. (2020) y Gaffney et al. (2019) mostraron que las intervenciones contra el acoso escolar reducían tanto la agresión como la victimización. No obstante, los efectos eran estadísticamente pequeños, tal vez debido a que las intervenciones se dirigían a todo el alumnado, sufriera o no maltrato escolar. Además, se evidenció que los programas de intervención resultaron más eficaces para adolescentes con altos niveles de victimización y menos efectivas a la hora de reducir la perpetración de intimidación en adolescentes de 12 o más años (Hensums et al., 2022).

Los programas de intervención suelen obtener resultados más positivos en el componente cognitivo del acoso que en el afectivo o conductual (Lucas-Molina et al., 2021), por lo que se hace necesario trabajar más aspectos como la empatía o las estrategias de afrontamiento o de resolución de conflictos.

Capítulo 2. Evaluación del acoso y ciberacoso escolar

Con el objeto de evaluar el acoso y el ciberacoso escolar se pueden emplear distintos instrumentos de medida basados en la técnica de la observación (Hamodi-Galán y Benito-Brunet, 2019), las entrevistas (Vera Giraldo et al., 2017), el sociograma (Rivera, 2018), o los test psicométricos de lápiz y papel (p.ej., escalas, cuestionarios) (González Laguna y Arrimada García, 2021). La revisión de la literatura efectuada postula a las escalas tipo test, utilizadas en su formato de autoinforme, como el instrumento más eficaz ya que permiten recabar información sobre la frecuencia de las conductas analizadas, medir dimensiones difícilmente observables mediante otras técnicas y analizar cuantitativamente los datos obtenidos (Hamodi-Galán y De Benito-Brunet, 2019; Vera Giraldo et al., 2017). Los autoinformes, presentan la ventaja de que son técnicas de fácil administración, interpretación y pueden repetirse en múltiples ocasiones para observar cómo evoluciona el fenómeno estudiado (Resett y Gámez-Guadix, 2018).

El éxito de los programas de intervención o de prevención del maltrato escolar requiere detectar las situaciones de acoso para lo que se necesitan instrumentos de cribado eficaces que consideren el contexto en el que se produce, que abarquen todas las dimensiones del fenómeno medido, que evalúen la frecuencia de ocurrencia de las conductas de acoso y que posean un número de ítems suficiente (Alckmin-Carvalho et al., 2014; Cortés-Pascual et al., 2020; González Laguna y Arrimada García, 2021; Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019; Thomas et al., 2019).

2.1. Dimensiones e indicadores

Las dimensiones de un constructo son las facetas en las que este se estructura. En el caso del acoso y el ciberacoso escolar, la mayoría de los estudios señalan

principalmente la existencia de dos dimensiones en las que pueden agruparse los ítems de los instrumentos empleados: Victimización y Agresión (del Rey et al., 2015; Gaete et al., 2021; Lara-Ros et al., 2017; Menesini y Salmivalli, 2017; Menin et al., 2021; Olweus, 1996; Ortega-Ruiz et al., 2016; Paljakka et al., 2021). Mientras que la victimización se conceptualiza como un conjunto de conductas en las que un individuo percibe que se le intimida o daña intencionadamente de forma física, verbal o psicológica, la agresión se define como el conjunto de actos llevados a cabo con la intención de causar un daño a la víctima.

Los ítems se utilizan como indicadores empíricos que permiten cuantificar objetivamente las dimensiones del fenómeno objeto de estudio. La victimización en el acoso presencial se identifica analizando si se han recibido golpes, insultos, amenazas, exclusión social o difusión de rumores. La victimización en el ciberacoso se observa cuando la persona ha sido excluida de los grupos creados en las redes sociales, ha recibido insultos por mensajería, o se han publicado imágenes y/o rumores sobre la persona en internet (Magaz et al., 2016; Ortega-Ruiz et al., 2016). La agresión, en ambos contextos aparece cuando se llevan a cabo cualquiera de las conductas anteriormente descritas.

El estudio del maltrato escolar ha experimentado diferentes fases; si en un principio solo se tenían en cuenta las agresiones físicas y verbales, con posterioridad se incluyó también el maltrato relacional o la difusión de rumores, entre otros bien de forma presencial o mediante el uso de las redes sociales (Buelga et al., 2009; Furlong et al., 2005; Lucas-Molina et al., 2011). Estudios más recientes han confirmado la eficacia de estos indicadores para la detección del acoso y del ciberacoso escolar (González Laguna y Arrimada García, 2021).

2.2. Instrumentos de medición

Para poder llevar a cabo una correcta evaluación es necesario utilizar instrumentos de medida con adecuadas propiedades psicométricas. En concreto, la utilización de los autoinformes puede perseguir metas diferentes, como, por ejemplo, estudios epidemiológicos, cribado, monitorización del caso o evaluación de la eficacia de las intervenciones. A continuación, se presentarán los principales instrumentos de evaluación de la conducta de acoso en la adolescencia. No se trata aquí de hacer una revisión de todos y cada uno de los instrumentos disponibles pues ya existen excelentes trabajos previos (Buelga et al., 2010; Calvete et al., 2010; García Fernández et al., 2015; Lucas-Molina et al., 2016).

Actualmente, se dispone de un amplio número de pruebas que pueden ser empleadas para la evaluación del acoso y del ciberacoso escolar. Pero, lo que podría considerarse una ventaja se convierte en una dificultad ya que la utilización de diferentes instrumentos de medida impide una comparación precisa de los resultados que se obtienen en los distintos estudios. Como ya se ha comentado anteriormente, los datos relativos a la prevalencia, a los efectos del maltrato en la escuela o a su relación con otras variables, son función de la prueba que se administre y de su forma de baremación.

El conocimiento de la prevalencia del acoso escolar y de los posibles factores de riesgo y protección, así como la eficacia de los programas de intervención, requiere instrumentos de evaluación adaptados a las características de la población estudiada y que cuenten con las pertinentes propiedades psicométricas (Muñiz y Fonseca-Pedrero, 2019). Un instrumento de medida adecuado ha de ser capaz de diferenciar el acoso ocasional del sistemático o frecuente y para ello es necesario que antes se establezcan sus propiedades. De acuerdo con Ortega-Ruiz et al. (2016) y Smith (2016), para que el acoso se considere

sistemático ha de ocurrir como mínimo una vez a la semana durante al menos los dos o tres últimos meses.

Otro de los inconvenientes de los cuestionarios es la representación del constructo en el contenido de sus ítems. En la tabla 3 se recogen algunos de los instrumentos más utilizados para evaluar el acoso y el ciberacoso escolar.

Tabla 3

Instrumentos para evaluar el acoso y el ciberacoso escolar

Instrumento	Edad de los destinatarios	Número de ítems	Dimensiones e indicadores	Principales propiedades psicométricas
Acoso y violencia escolar (AVE) (Oñate y Piñuel, 2006)	7-18 años	25 ítems	Violencia psicológica. Hostigamiento, intimidación, exclusión y agresiones.	Propiedades psicométricas adecuadas.
Cuestionario <i>Cyberbullying</i> (Ortega-Ruíz, R. y Mora-Merchán, 2008)	1º- 4º ESO	37 ítems	<i>Cyberbullying</i> a través del móvil y de internet.	Evidencias de validez de estructura interna.
<i>The Cyberbullying Questionnaire</i> (CBQ) (Calvete et al., 2010)	12-17 años	16 ítems	Ciberacoso escolar. Enviar mensajes amenazantes o intimidatorios, hacerse pasar por alguien, grabar agresiones por teléfono celular, excluir a un compañero en línea.	Evidencias de validez de estructura interna. Alfa de Cronbach 0,96.
Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) (Álvarez-García et al., 2011)	1º- 4º ESO	31 ítems	Acoso y ciberacoso escolar. Violencia física, verbal o a través de las TIC.	Análisis factoriales confirmatorios evidencian seis factores. Alfa de Cronbach 0,92.
Cuestionario para la Exploración del <i>Bullying</i> (CEBU) (Estrada Gómez y Jaik Dipp, 2011)	Adolescentes	70 ítems	Maltrato físico, verbal, social y psicológico.	Validez de contenido. Alfa de Cronbach 0,93.
Cuestionario Multimodal de Interacción Escolar (CMIE-IV)	10-15 años	36 ítems	<i>Cyberbullying</i> , físico, verbal, social y psicológico.	Evidencias de validez de estructura interna y de criterio.

Instrumento	Edad de los destinatarios	Número de ítems	Dimensiones e indicadores	Principales propiedades psicométricas
(Caballo et al., 2012)				Alfa de Cronbach 0,81.
<i>European Bullying Intervention Project Questionnaire</i> (EBIP-Q) (Brighi, Ortega, Pyzalski et al., 2012)	12-19 años	14 ítems	Victimización y agresión. Acoso cara a cara físico, verbal y social.	Evidencias de validez de estructura interna y de criterio. Alfa de Cronbach 0,84 (victimización) y 0,83 (Agresión).
Escalas de Agresión y Victimización. (López y Orpinas, 2012)	11-14 años	21 ítems	Victimización y agresión física y verbal.	Evidencias de validez de estructura interna. Consistencia interna 0,86 (victimización) y 0.85 (agresión).
Cuestionario de Cibervictimización (CBV) (Álvarez-García, Dobarro et al., 2015)	11-19 años	26 ítems	<i>Cyberbullying</i> .	Evidencias de validez de estructura interna y de criterio. Alfa de Cronbach 0,85.
<i>European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire</i> (ECIP-Q) (Brighi, Ortega, Scheitauer et al., 2012)	12-19 años	22 ítems	<i>Cyberbullying</i> . Victimización y agresión.	Evidencias de validez de estructura interna y de criterio. Alfa de Cronbach 0,84 (victimización) y 0,83 (agresión).
Cuestionario de acoso entre iguales (CAI) (Magaz et al., 2016)	9-16 años	CAI-CA: 39 ítems CAI-CAG: 10 ítems	Físico, verbal, social, psicológico y <i>cyberbullying</i>	Evidencias de validez de estructura interna Alfa de Cronbach: CAI-CA 0,93, CAI-CAG (chicos) 0.75 y CAI-CAG (chicos) 0,63.
<i>Cyberbullying: Screening</i> de acoso entre iguales.	12-18 años	12 + 45 ítems	Acoso presencial (físico, verbal, social, psicológico) y <i>online</i> (víctima, agresor y observador).	Evidencias de validez de estructura interna Alfa de Cronbach 0,91.

Instrumento	Edad de los destinatarios	Número de ítems	Dimensiones e indicadores	Principales propiedades psicométricas
(Garaigordobil, 2014)				

Nota: ESO: Educación Secundaria Obligatoria. CAI-: Cuestionario de Acoso entre iguales. CAI-CA: Escala de Conductas de Acoso. CAI-CAG: Escala de Conductas de Acoso asociadas al Género

Tal y como se puede observar en la Tabla 3, en los últimos años se han diseñado numerosos autoinformes dirigidos a evaluar las conductas de acoso y ciberacoso escolar; sin embargo, la mayor parte de estos no ha tenido continuidad en investigaciones posteriores a su construcción. En este sentido y dada la complejidad existente para encontrar estudios que administren exactamente el mismo instrumento de medida de los diferentes tipos de maltrato escolar, sería conveniente analizar las ventajas e inconvenientes de las escalas ya elaboradas antes de recurrir a la creación de nuevos cuestionarios (Lucas-Molina et al., 2016).

En el caso del acoso escolar, el *Bully/Victim Questionnaire de Olweus* (OBVQ) (Olweus, 1996) se considera el primer autoinforme diseñado para evaluar el acoso escolar (Gómez-Galán et al., 2021).

Un instrumento que ha sido validado en el contexto español es el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) (Brighi, Ortega, Pyzalski et al., 2012; versión española Ortega-Ruiz et al., 2016) (véase Anexo I). Es un autoinforme compuesto por 14 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = nunca, 1 = una vez o dos veces, 2 = una vez o dos veces al mes, 3 = alrededor de una vez por semana y 4 = más de una vez a la semana). Los siete primeros ítems se refieren a conductas asociadas a la victimización y los siete siguientes a comportamientos agresivos. El alumnado ha de indicar la frecuencia con la que ha participado en cada una de las situaciones en los últimos dos meses. Para evaluar estas dimensiones los ítems describen acciones como golpear, insultar, amenazar, robar, ignorar a la persona o difundir rumores (Ortega-Ruiz et al., 2016). Su estructura interna es explicada por dos factores relacionados: Victimización y Agresión (Corral-Pernía et al., 2018; Feijóo, O'Higgins-Norman et al., 2021; Rey et al., 2020). Estudios previos han encontrado óptimos niveles

de fiabilidad de las puntuaciones EBIP-Q (Feijóo, O'Higgins-Norman et al., 2021; Lázaro-Visa et al., 2019). Los indicadores de Victimización y Agresión a nivel de contenido recogidos en sus ítems, su brevedad y su calidad psicométrica hacen del EBIP-Q un instrumento adecuado para el análisis del acoso escolar.

Para evaluar el ciberacoso escolar, una escala validada en el contexto español es el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) (Ortega-Ruiz et al., 2016) del ECIP-Q, elaborado por Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer et al. (2012) (véase Anexo II). Lo conforman 22 ítems tipo Likert con cinco opciones de respuesta (0 = nunca, 1 = una vez o dos veces, 2 = una vez o dos veces al mes, 3 = alrededor de una vez por semana, 4 = más de una vez a la semana). Los once primeros ítems evalúan conductas relacionadas con la victimización, mientras que los once siguientes miden diferentes comportamientos agresivos. Con el fin de medir ambas dimensiones los ítems se refieren a acciones como decir palabras malsonantes, excluir o difundir rumores, suplantar la identidad, etc., todas ellas efectuadas a través herramientas tecnológicas y referidas a un intervalo concreto de tiempo (Ortega-Ruiz et al., 2016). Los participantes han de indicar la frecuencia en la que han participado en cada una de estas situaciones. La literatura precedente ha confirmado las propiedades psicométricas del ECIP-Q (Benítez-Sillero, Armada et al., 2021; Chamizo-Nieto et al., 2020; González Laguna y Arrimada García, 2021; Herrera-López, Romera et al., 2017; Llorent, Farrington et al., 2021; Rey et al., 2020). Los diferentes estudios realizados conducen a considerar el ECIP-Q un instrumento eficaz para la detección de situaciones de ciberacoso escolar.

En la Tabla 4 se recogen aquellos estudios que han empleado el EBIP-Q y el ECIP-Q como instrumentos de evaluación del acoso y del ciberacoso escolar respectivamente.

Tabla 4

Estudios que administran el EBIP-Q y/o el ECIP-Q

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
<i>Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence.</i> (del Rey et al., 2012)	España	N=274 12-18 años 47,6% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Análisis de regresión lineal
Evaluar el <i>bullying</i> y el <i>cyberbullying</i> : validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. (Ortega-Ruiz et al., 2016)	España	N=792 12-19 años 46.1% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión
<i>Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados.</i> (Herrera-López, Romera, et al., 2017)	Colombia	N=1931 12-19 años 53% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Contraste de proporciones Teoría de respuesta al ítem α victimización en acoso = .84 α victimización en ciberacoso = .88 α agresión en acoso = .73 α agresión en ciberacoso = .69
<i>Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship with Bullying Roles.</i> (Gómez-Ortiz et al., 2017)	España	N=4047 12-19 años 48,2% mujeres	EBIP-Q Análisis Factorial Exploratorio y confirmatorio: victimización y agresión Ω victimización = .86 Ω agresión = .86

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
			Ω cuestionario total = .89
'Asegúrate' Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. (del-Rey et al., 2018)	España	N=479 12-18 años 54,9% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Análisis descriptivos α de la subescala de agresión en ambos test = .72
Riesgo suicida asociado a bullying y depresión en escolares de secundaria. (Sandoval Ato et al., 2018)	Perú	N=296 M: 14,4 \pm 1,8 años 43,2% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Regresión lineal α del EBIP-Q = .766 α del ECIP-Q = .762
<i>Bullying and cyberbullying according to moderate vigorous physical activity (MVPA) in Secondary School's Students.</i> (Corral-Pernía et al., 2018)	España	N=54 12-18 años 55,6% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Estudio correlacional α del EBIP-Q = 0,71 α del ECIP-Q = 0,69
<i>Predicting Bullying through Motivation and Teaching Styles in Physical Education.</i> (Montero-Carretero et al., 2019)	España	N=608 M: 12.49 \pm 0,98 años 50,6% mujeres	EBIP-Q Análisis descriptivo Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión MANOVA Análisis de Vías α en victimización y agresión = 0,72

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
<p><i>Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors.</i> (Lázaro-Visa et al., 2019)</p>	España	<p>N=693 10-18 años 53,3% mujeres</p>	<p>EBIP-Q Estudio correlacional Regresión paso a paso α del EBIP-Q = 0,80</p>
<p><i>Psychological Predictors of Bullying in Adolescents from Pluricultural Schools: A Transnational Study in Spain and Ecuador.</i> (Rodríguez-Hidalgo, Pantaleón, et al., 2019)</p>	Ecuador España	<p>N=25190 M: 13,92 años 49,9% mujeres</p>	<p>EBIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión α victimización submuestra española = 0,827 α agresión submuestra española = 0,823 α victimización submuestra ecuatoriana = 0,826 α agresión submuestra ecuatoriana = 0,855</p>
<p><i>Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It.</i> (Rodríguez-Hidalgo, Alcívar, et al., 2019)</p>	Ecuador	<p>N=17309 11-20 años 49,9% mujeres</p>	<p>EBIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión Teoría de Respuesta a los Ítems Contraste de proporciones Ω victimización = 0,81 Ω agresión = 0,76 Ω cuestionario total = 0,89</p>
<p><i>Longitudinal relationships between sexting and involvement in both bullying and cyberbullying.</i></p>	España	<p>N=1736 12-16 años</p>	<p>EBIP-Q / ECIP-Q Análisis de panel</p>

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
(Ojeda et al., 2019)		46% mujeres	α victimización en acoso = 0,70 α victimización en ciberacoso = 0,80 α agresión en acoso = 0,71 α agresión en ciberacoso = 0,79
Evaluación del efecto del Programa «Ayuda entre Iguales de Córdoba» sobre el fomento de la Competencia Social y la Reducción del <i>Bullying</i> . (Martín-Criado y Casas, 2019)	España	N=206 12-16 años 53% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Contraste de medias (medidas repetidas) Ω victimización en acoso = 0,86 Ω agresión en acoso = 0,86 Ω del EBIP-Q = 0,80 No se analizó la consistencia interna en el ECIP-Q
<i>Ethnic-Cultural Bullying Versus Personal Bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents.</i> (Rodríguez-Hidalgo, Calmaestra, et al., 2019)	España	N=27369 11-18 años 51,3% mujeres	EBIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión Correlación bivariada α victimización = 0,826 α agresión = 0,821 α cuestionario total = 0,859
Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. (Ordóñez y Narváez, 2020)	Ecuador	N=261 13-18 años 53,3% mujeres	EBIP-Q Estudio correlacional α victimización = 0,76 α agresión = 0,75

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
<p>¿Existe el <i>bullying</i> en la universidad? Aproximación a esta realidad con una muestra española de estudiantes de grado. (Royo-García et al., 2020)</p>	España	<p>N=776 17-58 años 83,1 % mujeres</p>	<p>EBIP-Q Estudio descriptivo Contraste de medias y de proporciones Ω victimización = 0,86 Ω agresión = 0,86</p>
<p><i>Bullying, Cyberbullying and the Overlap: What Does Age Have to Do with It?</i> (Pichel et al., 2021)</p>	España	<p>N=2262 10-17 años 50,7% mujeres</p>	<p>EBIP-Q / ECIP-Q ANOVA Análisis de Correspondencias α victimización = 0,82 α agresión = 0,80</p>
<p><i>Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours.</i> (Feijóo, O'Higgins-Norman, et al., 2021)</p>	España	<p>N=3174 12-17 años 50,4% chicas</p>	<p>EBIP-Q / ECIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio: victimización y agresión Regresión logística α victimización en acoso = 0,79 α victimización en ciberacoso = 0,78 α agresión en acoso = 0,78 α agresión en ciberacoso = 0,78</p>
<p><i>Prevalence and self-report of bullying after in-class police orientation talk.</i> (Zafra et al., 2021)</p>	España	<p>N=2211 12-16 años 46,7% mujeres</p>	<p>EBIP-Q / ECIP-Q Regresión logística α victimización en acoso = 0,76</p>

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
			α victimización en ciberacoso = 0,97 α agresión en acoso = 0,76 α agresión en ciberacoso = 0,93
<i>Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students.</i> (Sidera et al., 2021)	España	N=636 8-13 años 52,7% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Contraste de proporciones ANOVA Solo se consideraron los ítems de victimización: α del EBIP-Q = 0,824 α del ECIP-Q (versión breve de 12 ítems) = 0,774
<i>A Closer Look at the Emotional Intelligence Construct: How Do Emotional Intelligence Facets Relate to Life Satisfaction in Students Involved in Bullying and Cyberbullying?</i> (Quintana-Orts et al., 2021)	España	N=3520 12-18 años 51,5% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Estudio correlacional y de diferencias de medias α victimización en acoso = 0,82 α victimización en ciberacoso = 0,85 α agresión en acoso = 0,77 α agresión en ciberacoso = 0,82
<i>Moral Disengagement Strategies in Online and Offline Bullying.</i> (Romera et al., 2021)	España	N=1274 11-17 años 48,6% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q Contraste de medias Correlaciones bivariadas Regresión lineal múltiple

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
			α victimización en acoso = 0,82 α victimización en ciberacoso = 0,86 α agresión en acoso = 0,77 α agresión en ciberacoso = 0,89 α EBIP-Q = 0,84 α ECIP-Q = 0,92
Disminución de la ansiedad en las víctimas del <i>bullying</i> durante el confinamiento por el COVID-19. (Gómez León, 2021)	España	N= 276 12-14 años 48% mujeres	EBIP-Q / ECIP-Q MANOVA ANOVA Solo se consideraron los ítems de victimización: α del EBIP-Q = 0,84 α del ECIP-Q = 0,83
<i>Behaviours involved in the role of victim and aggressor in bullying: Relationship with physical fitness in adolescents.</i> (Benítez-Sillero, Corredor-Corredor et al., 2021)	España	N = 1035 12-17 años 48,9% mujeres	EBIP-Q Regresión lineal y ordinal α victimización = .85. α agresión = .79.
Estrategias cognitivas para afrontar situaciones de acoso/ciberacoso: diferencias entre chicos y chicas. (Chamizo-Nieto y Rey, 2022)	España	N= 1904 11-18 años 52,63% mujeres	No se analizan las propiedades del ECIP-Q

Estudio (Autor)	País	Muestra	Instrumentos/ Análisis psicométrico
<p><i>Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cybervictimization in adolescents: A Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying.</i> (Rodríguez-Hidalgo et al., 2022)</p>	<p>España Ecuador</p>	<p>N = 24943 11-18 años 49,9% mujeres</p>	<p>ECIP-Q Análisis Factorial Exploratorio: victimización y agresión Invarianza V de Cramer Análisis estandarizado de residuos α cibervictimizacion = 0,896 α ciberagresion = 0,918</p>
<p>Asociación bidireccional entre el ajuste normativo y la agresión en acoso escolar en la adolescencia: un estudio longitudinal prospectivo. (Romera, Carmona et al., 2022)</p>	<p>España</p>	<p>N = 3017 11-16 años 49,5% mujeres</p>	<p>EBIP-Q Análisis Factorial Confirmatorio Estudio correlacional y de diferencias de medias Subescala de agresión: Alfa de Cronbach (α = T1 = 0,82, T2 = 0,80, T3 = 0,82 y T4 = 0,78) Omega de McDonald (ω = T1 = 0,83, T2 = 0,83, T3 = 0,83 y T4 = 0,82) Fiabilidad compuesta (T1 = 0,95, T2 = 0,94, T3 = 0,95, y T4 = 0,95) Varianza media extractada (T1 = 64,95%, T2 = 60,67%, T3 = 66,64%, y T4 = 64,47%)</p>

Nota: N: tamaño de la muestra; DT: Desviación Típica; M: Media

Capítulo 3. Justificación

Las cifras facilitadas en páginas anteriores revelan que el acoso y el ciberacoso escolar son fenómenos frecuentes en los centros escolares. Su relación con el ajuste socioemocional y conductual del alumnado que lo sufre y/o lo ejerce señala la necesidad de su abordamiento. El acoso y el ciberacoso escolar se asocian a la aparición de sintomatología depresiva (Baier et al., 2019; Brunstein Klomek et al., 2010; Kowalski y Limber, 2013), a una reducción de la autoestima (Schoeler et al., 2018), a una elevada presencia de problemas socioemocionales y de conducta (Llorent, Diaz-Chaves, et al., 2021; Navarro et al., 2019; Yang et al., 2021) e incluso a una mayor prevalencia de la conducta suicida (Lucas-Molina et al., 2018). Los efectos del acoso escolar se extienden a las personas maltratadoras, las que lo observan, las familias de las niñas y niños involucrados o el centro docente. Y, desde hace unos años, estos efectos han aumentado por el uso de las TIC para continuar el acoso más allá del centro escolar. De esta forma, la implicación en situaciones de maltrato, en cualquiera de los roles, está relacionada con un aumento del riesgo de sufrir desajustes psico-sociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y en la vida adulta (Garaigordobil, 2011b).

La víctima de acoso o ciberacoso escolar puede experimentar desajustes cognitivos (p.ej., dificultades para fijar la atención, problemas de memoria, errores de razonamiento), problemas de ajuste emocional (p.ej., depresión, ansiedad, frustración, baja autoestima, estrés postraumático), alteraciones de la conducta (p.ej., aislamiento, hiperactividad, agresividad, adicciones, ideación autolítica, rechazo a acudir a la escuela) o problemas psicosomáticos (p.ej., problemas para conciliar el sueño, pesadillas, problemas gastrointestinales, cefaleas, falta de apetito, náuseas, vómitos) (Estévez López et al., 2006; Oñate y Piñuel, 2006). En algunos casos la situación de acoso puede conducir

a conductas suicidas. Cada vez que los medios de comunicación informan sobre un nuevo caso de suicidio de una persona que sufría maltrato en su escuela se incrementa la atención sobre el fenómeno del acoso (Miranda et al., 2019). Los estudios transversales recientes muestran relación entre victimización por ciberacoso y conducta suicida. Igualmente, los desajustes emocionales y sociales que provoca el ciberacoso incrementan el riesgo de conducta suicida (Bannink et al., 2014; Montero-Carretero et al., 2019).

El alumnado agresor presenta más problemas de conducta que el no agresor y más dificultad a la hora de establecer relaciones sociales. (Volk et al., 2014). Como se indica en otras investigaciones, no parece correcto afirmar que el alumnado agresor no sufre de problemas psicológicos de salud (Thomas et al., 2018) al igual que el alumnado acosado.

El estudiantado que observa de forma continuada conductas de maltrato hacia sus iguales en el ámbito escolar puede llegar a sentir indefensión y culpabilidad por no intervenir para interrumpir el acoso que está presenciando. Pero también puede experimentar miedo a convertirse en el estudiante maltratado. Todo ello puede incidir en la calidad de su aprendizaje (Garaigordobil, 2015). En ocasiones, los espectadores de estas situaciones intentan normalizar la violencia para evitar sentimientos negativos.

Las familias del alumnado que participa de algún modo en situaciones de acoso escolar también están expuestas a sufrir consecuencias negativas. Cuando son conscientes de que uno de sus hijos ha acosado a alguno de sus compañeros, suelen sentirse culpables por la mala educación que han ofrecido a su hijo, preocupados por lo ocurrido y acostumbran a comportarse de forma más agresiva con su hijo (Avilés, 2010). En el caso de las familias cuyo hijo sufre acoso escolar, algunos de los estudios cualitativos indican que se sienten «enojados, impotentes, frustrados, culpables, preocupados y estresados» (Harcourt et al., 2014, pp. 382). La frustración aumenta si no se cumplen sus expectativas

de ayuda por parte de los responsables del centro escolar, y puede llegar a convertirse en ira y resentimiento (Yoon et al., 2020). En el estudio de Hale et al. (2017) los padres se mostraron bastante satisfechos con las acciones llevadas a cabo por parte del centro escolar. En otro trabajo, Harcourt et al. (2014) señalaron que algunos padres culpaban a la víctima, pero otros centraron sus esfuerzos en brindar apoyo y consuelo al niño, y otros inscribieron a niños en clases de artes marciales con la intención de incrementar la confianza del niño en sí mismo. Algunos de los estudios revisados por Harcourt et al. (2014) indicaron que, en casos extremos, los padres cambiaron a su hijo de escuela para protegerlo de una mayor victimización.

Anteriormente se ha señalado que el acoso escolar ha de entenderse como un suceso grupal (Salmivalli, 2010; Salmivalli et al., 1998), por lo que su aparición tendrá efectos sobre el aula y el centro escolar al que acude el alumnado implicado. Por un lado, el acoso escolar produce un menor rendimiento académico general, más acusado en el alumnado victimizado Rusteholz et al. (2021). Su incidencia está relacionada con el clima que impera en el aula (Ortega y Del Rey, 2003). Un clima escolar negativo se caracteriza por un alumnado que no percibe el apoyo de los docentes, un ambiente competitivo e individualista, un rechazo a las normas y una tolerancia hacia la agresión (Cava y Musitu, 2002). El acoso escolar provoca efectos negativos en toda la comunidad educativa, perjudicando las relaciones sociales entre alumnos y entre alumnos y profesores. Esto conlleva desmoralización y desmotivación en los docentes y un menor interés por aprender por parte de los alumnos (Cañas-Pardo, 2017). Para poder implementar programas de cara a su prevención e intervención se requiere identificar a las personas involucradas en situaciones de maltrato en sus centros de estudio mediante la administración de instrumentos de evaluación.

Dos autoinformes que evalúan el acoso y el ciberacoso escolar respectivamente, que han demostrado evidencias de validez y fiabilidad de sus puntuaciones en muestras de adolescentes españoles son el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) (Brighi, Ortega, Pyzalski et al., 2012; versión española Ortega-Ruiz et al., 2016) y el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) (Brighi, Ortega, Scheitauer, 2012; versión española de Ortega-Ruiz et al., 2016). No obstante, escasos estudios han replicado los hallazgos encontrados o no se han estudiado previamente diferentes propiedades psicométricas como pudiera ser la invarianza de medición. Se hace necesario profundizar en la calidad psicométrica de estos instrumentos de medida en nuevas muestras representativas de la población. Igualmente, se debe seguir analizando la relación que se establece entre acoso y ciberacoso y la salud mental en una época tan importante del desarrollo humano como es la adolescencia. Igualmente, desde un punto de vista educativo y práctico es sumamente interesante desarrollar un instrumento de medida breve que permita la exploración de las conductas de acoso y ciberacoso escolar en la población adolescente española, lo que ha conducido a plantear el objetivo de elaborar una versión breve conjunta de ambos autoinformes que se pueda administrar de forma rápida, eficaz y sencilla.

Evaluar el acoso y ciberacoso escolar con adecuados instrumentos de medida permitirá no solo una mejor comprensión del fenómeno (p.ej., delimitación, prevalencia), sino que además posibilitará su prevención gracias a una detección e identificación temprana de los casos de acoso, con las posibles consecuencias a nivel personal, familiar, escolar, sanitario y social.

Capítulo 4. Objetivos

El objetivo general de esta Tesis Doctoral fue evaluar el acoso y el ciberacoso escolar y examinar su relación con el ajuste psico-social en una muestra de adolescentes españoles.

Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos:

- a) Analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) en adolescentes españoles.
- b) Examinar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) en adolescentes españoles.
- c) Estudiar la asociación entre el acoso y el ciberacoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual durante la adolescencia.
- d) Desarrollar y validar una versión breve combinada del EBIP-Q y el ECIP-Q para su utilización como sistema de cribado de acoso y ciberacoso escolar en entornos educativos.

Capítulo 5. Trabajos publicados

En la presente Tesis doctoral, que sigue el formato de compendio de publicaciones, se han incluido los tres estudios publicados en distintas revistas con factor de impacto.

5.1. Artículo 1

Referencia: Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V. y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 141-148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>.

Indicadores de calidad: Factor de impacto: 3,78, Q1 en Psicología educacional (*Journal of Citation Reports*, 2021).



Original

Bullying in adolescence: Impact on socioemotional and behavioral adjustment[☆]



Ildefonso Álvarez Marín^{a,*,} Alicia Pérez-Albéniz^{b,} Beatriz Lucas-Molina^{c,} Vanesa Martínez Valderrey^{a,} and Eduardo Fonseca-Pedrero^b

^a Universidad Isabel I de Burgos

^b Universidad de La Rioja

^c Universitat de València

ARTICLE INFO

Article history:

Received 2 December 2021

Accepted 23 February 2022

Available online 20 May 2022

Keywords:

EBIP-Q

Bullying

Self-esteem

Depression

Behavioral problems

Socio-emotional problems

ABSTRACT

Bullying is a form of repeated aggression against a person with the intent to harm and participate in a situation of abuse of power. The main goal of this study has been to analyze the association between school bullying and the socio-emotional and behavioral adjustment of adolescents involved in bullying situations as victims or as aggressors. To identify the groups under study, the *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) was administered. A sample selected by stratified random cluster sampling was made, consisting of 1777 (54,1% women, $M = 15.71$ years, $SD = 1.26$). The dimensional model of two interrelated factors (*victimization* and *aggression*) showed a good fit to the data, as well as measurement invariance by gender. The omega coefficient of the *victimization* and *aggression* subscales has been .81 and .80, respectively. Statistically significant differences were found between victim and non-victim groups, and between victims and aggressors in *self-esteem*, *symptoms of depression*, and *emotional and behavioral difficulties*. The victims have obtained lower scores in *self-esteem* and higher scores in *depression* and *emotional and behavioral difficulties* than the victims or the aggressors. The bullies have more *behavior problems* than the non-bullies and a less *prosocial behavior* than the bullied students. These findings corroborate the negative implications in the socio-emotional and behavioral adjustment of bullying in adolescent victims and aggressors, and the adequate psychometric quality of the EBIP-Q scores as a tool for its evaluation.

© 2022 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual

RESUMEN

El acoso escolar es una forma de agresión reiterada sobre una persona con intención de hacerle daño y partiendo de una situación de abuso de poder. El objetivo del presente trabajo ha sido estudiar la asociación entre el acoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual en una muestra de 1777 adolescentes ($M = 15.71$ años, $DT = 1.26$, 54.1% mujeres), seleccionada mediante muestreo aleatorio estratificado por conglomerados. Para identificar los grupos objeto de estudio se ha administrado el *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) y se han analizado sus propiedades psicométricas. El modelo dimensional de dos factores interrelacionados (*victimización* y *agresión*) muestra un buen ajuste a los datos, así como invarianza de medición en función del sexo. El coeficiente omega de las subescalas de *victimización* y de *agresión* ha sido .81 y .80, respectivamente. Se han encontrado diferencias estadísticamente significativas entre los grupos de víctimas y no víctimas, y entre los de víctimas y agresores en *autoestima*, en síntomas de *depresión* y *dificultades emocionales y conductuales*. Las víctimas han obtenido

Palabras clave:

EBIP-Q

Acoso escolar

Autoestima

Depresión

Problemas conductuales

Problemas socio-emocionales

PII of original article: S1136-1034(22)00011-9.

[☆] Please cite this article as: Marín IÁ, Pérez-Albéniz A, Lucas-Molina B, Martínez Valderrey V, Fonseca-Pedrero E. Acoso escolar en la adolescencia: impacto en el ajuste socio-emocional y conductual. *Revista de Psicodidáctica*. 2022;27:141–148. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>

* Corresponding author at: Facultad de Humanidades y Ciencias Sociales, Fernán González, 76, 09003, Burgos. Tel: (+34) (947) 671731 Ext. 3303.

E-mail address: ildefonso.alvarez@ui1.es (I. Álvarez Marín).

2530-3805/© 2022 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. All rights reserved.

5.2. Artículo 2

Referencia:

Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Assessing cyberbullying in adolescence: new evidence for the Spanish version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q). *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(21), 14196. <https://doi.org/10.3390/ijerph192114196>

Indicadores de calidad:

Factor de impacto: 4,614, Q1, en Salud Pública, Ambiental y Ocupacional (*Journal of Citation Reports*, 2021).

Article

Assessing Cyberbullying in Adolescence: New Evidence for the Spanish Version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q)

Ildefonso Álvarez-Marín ^{1,*}, Alicia Pérez-Albéniz ², Beatriz Lucas-Molina ³, Vanesa Martínez-Valderrey ⁴ and Eduardo Fonseca-Pedrero ²

¹ Faculty of Humanities and Social Sciences, Universidad Isabel I, 09003 Burgos, Spain

² Department of Educational Sciences, University of La Rioja, 26006 Logroño, Spain

³ Department of Developmental and Educational Psychology, University of Valencia, 46010 Valencia, Spain

⁴ Faculty of Education, University of Valladolid, 46010 Valencia, Spain

* Correspondence: ildefonso.alvarez@ui1.es

Abstract: The prevention of cyberbullying at school requires assessing its prevalence by means of brief measurement instruments with adequate psychometric properties. The present study aims to study the psychometric properties of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) in a sample of 1777 Spanish adolescents (54.1% women, $M = 15.71$ years; $SD = 1.26$), selected by stratified random cluster sampling. The two-factor model (victimization and aggression) displayed appropriate goodness of-fit indices. Configural measurement invariance model across gender was found. The omega reliability coefficient for the victimization subscale was 0.82, and for the aggression subscale was 0.68. The ECIP-Q scores were negatively associated with self-esteem and prosocial behavior, and positively associated with depression symptoms and emotional and behavioral difficulties. Significant differences were found between victim and non-victim groups, and between aggressor and non-aggressor groups on the same variables. Victims and aggressors scored lower on self-esteem, and higher on depression symptoms and emotional and behavioral difficulties than those not involved in cyberbullying situations. These findings contribute to demonstrate the satisfactory psychometric quality of the ECIP-Q scores as an assessment tool for cyberbullying in Spanish adolescents.

Keywords: ECIP-Q; cyberbullying; psychometric properties; measurement invariance; self-esteem; depression



Citation: Álvarez-Marín, I.; Pérez-Albéniz, A.; Lucas-Molina, B.; Martínez-Valderrey, V.; Fonseca-Pedrero, E. Assessing Cyberbullying in Adolescence: New Evidence for the Spanish Version of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q). *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2022**, *19*, 0. <https://doi.org/>

Academic Editor: Manuel Gámez-Guadix

Received: 15 September 2022

Accepted: 27 October 2022

Published: 30 October 2022

Publisher's Note: MDPI stays neutral with regard to jurisdictional claims in published maps and institutional affiliations.



Copyright: © 2022 by the authors. Licensee MDPI, Basel, Switzerland. This article is an open access article distributed under the terms and conditions of the Creative Commons Attribution (CC BY) license (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>).

1. Introduction

Bullying is postulated as a problem that is present in schools and which generates social concern due to its negative physical and psychological effects, especially in adolescents between the ages of 14 and 18. In recent years, another form of peer harassment has emerged. This new form, known as cyberbullying or virtual bullying [1–3], occurs in the virtual scene, and therefore uses information and communication technologies (ICTs) as a tool to perpetuate this type of behavior. Despite the high number of studies focused on this phenomenon, certain discrepancies are still observed regarding the operational definition of cyberbullying [4–6]. One of the most used is the one that conceptualizes the phenomenon as bullying through ICT [7–10]. Although this is one of the most used definitions, it is convenient to differentiate between both types of peer-on-peer abuse. Bullying and cyberbullying coincide in many of their features, as well as in their associated consequences; however, the results obtained in previous works highlight the need to consider both forms of aggression as different phenomena with specific predictors and unique characteristics [11,12]. In the study carried out by Peter and Petermann [13], whose objective was to study the definitions of school cyberbullying formulated between 2012 and

2017, they evaluated constructs that were most repeated in the different conceptualizations of the phenomena. Within the definitions analyzed in the 24 documents that were part of the study, the descriptor «ICT» was collected 17 times, the notions of «intentionality» and «the objective is a person» were highlighted 15 times, “repetition” was mentioned 10 times, and the terms “harm”, “aggression”, and “imbalance of power” were pointed out 9, 8, and 4 times, respectively. All the previously mentioned descriptors, except the one referring to ICT, have frequently belonged to the definitions of bullying. However, due to the means by which it can be executed, school cyberbullying includes other characteristics such as the possibility of carrying out the abuse at any time, without the need for the victim to be present and consequently without a real sense of the damage caused, as well as the potential anonymity of the student aggressors [14,15], or the increased audience.

Some of the characteristics of bullying, such as the repetition of the aggression, present nuances when applied to cyberbullying. For example, it is not necessary for the aggressor to share a degrading photo of the victim more than once; uploading it one time already allows it to be observed and shared by a large group of viewers repeatedly [16]. As far as the power imbalance is concerned, it no longer has to be linked to the aggressor’s popularity or greater physical strength, all the aggressor needs is to have experience and skill in managing social networks [3,17]. The lack of a common and agreed definition for the phenomenon of school cyberbullying means that the items of the instruments developed for its measurement are heterogeneous and evaluate very different behaviors [18,19].

Different measurement instruments to analyze cyberbullying exist in the current literature [5,6,15,20–23]. However, the ECIP-Q, developed by Brighi et al. [24], stands out for being a brief instrument that structures the different forms of cyberbullying through 22 items (11 victimization and 11 aggression) [25]. Previous studies have confirmed the psychometric properties of the ECIP-Q scores [26–31]. The ECIP-Q’s items, which allow the operationalization of 11 behaviors related to cyberbullying, the brevity of its application, and the homogeneity of the results found when analyzing evidence of its validity and its internal consistency in the different studies allow the ECIP-Q to be considered an adequate instrument for measuring school cyberbullying [32]. However, it is still necessary to conduct new studies in representative samples of the population and test new statistical analyses (e.g., analysis of measurement invariance). In this sense, and given that it is difficult to find studies that use exactly the same instrument to assess school cyberbullying, it would be convenient to analyze the advantages and disadvantages of the existing tools before resorting to the development of new measurement instruments [5].

Furthermore, no research analyzing the relationship between profiles (victim or aggressor) evaluated using the ECIP-Q and other variables associated with cyberbullying has been found. Recent studies that use other questionnaires to evaluate cyberbullying show that both student victims [33–36] and aggressors [16,37,38] present symptoms of depression and antisocial behavior [39]. Some authors consider that school cyberbullying can generate a greater psychosocial maladjustment in the victims than that caused by face-to-face bullying [33,40] due to the aforementioned characteristics: large audience, anonymity of the bully, or the unlimited nature of the harassment [41]. Recent studies [42] that analyzed cyberbullying and neurocognition have shown the relationship between cyberbullying and social cognition and between being a cyberbully and having low empathy. Other research has revealed the effect of cognitive empathy on the behavior of adolescents involved in cyberbullying [43,44]. Cyberbullying can also cause a deterioration of self-esteem in the victim [45,46] and in the cyberbullying student [1,47], which can also lead to social rejection.

In this research context, the main goal of this study was to analyze the psychometric properties of the ECIP-Q scores in a representative sample of Spanish adolescents. From this general objective, the following specific objectives were derived (a) to study the internal structure of the ECIP-Q scores; (b) to determine the measurement invariance by gender; (c) to estimate the internal consistency of the ECIP-Q scores; (d) to analyze the relationship of the ECIP-Q scores with psychometric indicators of socio-emotional adjustment and

mental health; and (e) to observe the difference in means of the ECIP-Q scores according to the profiles of the participants.

2. Materials and Methods

2.1. Sample and Procedure

Random sampling stratified by clusters was used for the selection of study participants. The population was composed of approximately fifteen thousand students from the Autonomous Community of La Rioja. The strata were created based on criteria such as school stage (Compulsory Secondary Education, High School, and Vocational Training), type of center (public or private-subsidized), and location (Rioja Baja, Rioja Media, and Rioja Alta). A total of 31 schools and 98 classrooms were selected for the study. The age of the 1972 students who answered the administered questionnaires ranged from 14 to 30 years. Students older than 19 years were excluded from the final sample. Participants with high scores (more than two points) on the revised Oviedo Infrequency Scale (INF-OV-R) [48] were also eliminated. The final sample consisted of 1777 students of Spanish nationality, 54.1% female, aged between 14 and 18 years ($M = 15.71$ years; $SD = 1.26$).

The battery of tests was administered collectively in groups of 15 to 25 students during regular class hours in a room specially prepared for it. A group of researchers trained in the protocols to be followed supervised the administration. The measuring instruments were administered by computer. Previously, the school management of the selected centers was contacted, and the families of the students were asked for their informed consent. Students were informed of the voluntary nature of their participation and the confidentiality of their answers. The study was approved by the Clinical Research Ethics Committee of La Rioja (CEICLAR).

2.2. Instruments

2.2.1. European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q [24]; Spanish Version Ortega-Ruiz et al. [32])

This questionnaire consists of 22 Likert-type items with five response options (0 = never, 1 = once or twice, 2 = once or twice a month, 3 = about once a week, 4 = more than once a week). The first eleven items evaluate behaviors related to victimization, while the next eleven measure different aggressive behaviors. To evaluate both dimensions, the items refer to actions such as saying bad words, excluding or spreading rumors, impersonating someone, etc., all carried out with technological tools and within a specific time interval [32]. Participants have to indicate the frequency with which they have experienced and/or participated in each of these situations. Adequate psychometric properties have been found in previous studies [26,49,50].

2.2.2. Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE [51]; Spanish Version Vázquez Morejón et al. [52])

This instrument allows self-esteem to be assessed through 10 items that are scored on a Likert-type scale (1 = totally disagree; 4 = totally agree). In this study, the Spanish version was used, which has shown adequate psychometric properties [52–55].

2.2.3. Reynolds Adolescent Depression Scale-Short Form (RADS-SF [56]; Spanish Version Figueras-Masip et al. [57])

This self-report assesses the severity of depressive symptoms in adolescents. It consists of 10 items that are answered following a Likert-type scale with four response options (1 = almost never; 4 = almost always) which correspond to the four scales of the original version: anhedonia, somatic complaints, negative self-evaluation, and dysphoria. The RADS-SF has shown adequate psychometric properties in Spanish adolescents [58,59].

2.2.4. Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ [60]; Spanish Version Ortuño-Sierra et al. [61])

This instrument evaluates behavioral and emotional difficulties and assesses social capacities. It consists of 25 items with a Likert-type response format of three options (0 = no,

never, 1 = sometimes, 2 = yes, always) distributed in five subscales: emotional problems (SDQ-PREM), behavioral problems (SDQ-PRBE), problems with peers (SDQ-PRPE), hyperactivity (SDQ-HIP), and prosocial behavior (SDQ-PROS). The first four subscales make up the total behavioral and emotional difficulties score, where a higher score is indicative of poorer emotional and behavioral adjustment [62]. On the prosocial behavior subscale, a higher score indicates a higher social adjustment. The version adapted and validated for Spanish adolescents was used in this study [61,62].

2.2.5. Oviedo Infrequency Scale Revised (INF-OV-R) [48,63,64]

This scale is used to detect random, pseudo-random, or dishonest responses. It is composed of 10 items that are answered with a Likert-type scale of five scores corresponding to categories (1 = completely disagree; 5 = completely agree). Students with two or more incorrect answers were removed from the sample. This scale has been shown to be effective in previous studies [48].

2.3. Data Analysis

First, the descriptive statistics of the ECIP-Q items were calculated for the sample. The analysis of the Mardia's multivariate asymmetry skewness and kurtosis confirmed the breach of data normality.

Second, the internal structure of the ECIP-Q scores was examined using Confirmatory Factor Analysis (CFA). Guidelines for conducting factor analyses [65] were used. The hypothetical model of two related dimensions (victimization and aggression) [25] was tested. Based on the criteria of Hu and Bentler [66], the following indices were considered: Comparative Fit Index (CFI), General Fit Index (GFI), and Non-Normed Fit Index (NNFI) with values greater than 0.95; Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) with values less than 0.05; Standardized Root Mean Square Residual (SRMR) with values less than 0.08. The Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation method was used due to failure of the multivariate normality assumption [67].

Third, an analysis of measurement invariance by gender was conducted. The different levels of invariance were contrasted by calculating the differences between the chi-square and CFI statistics, where differences in the CFI value of less than 0.01 indicate model fit [68].

Fourth, the McDonald's omega coefficient, composite reliability index, and mean variance extracted were computed to estimate the reliability of the CEIP-Q scores.

Fifth, to obtain evidence of the relationship between the ECIP-Q scores and external variables, the association with different psychometric indicators of socio-emotional adjustment was analyzed using the Pearson coefficient. In the present study, participants of both sexes who had been the object of any of the 11 behaviors related to victimization and who had also not engaged in any cyberbullying behaviors with a minimum frequency of once or twice a month are identified as victims. Participants who indicated any of the 11 aggressive behaviors and who, in turn, had not suffered any cyberbullying behavior with a minimum frequency of once or twice a month were categorized as aggressors [23,24]. To wrap it up, the Student's t-test was used for independent samples to check for statistically significant differences in the indicators of socio-emotional adjustment between the groups of victims and non-victims, aggressors and non-aggressors, and victims and aggressors. Robust tests were used when model assumptions were not met. To estimate the effect size, Cohen's "d" statistic was used.

The statistical programs SPSS (IBM Statistical Package for the Social Sciences, Armonk, New York, United States of America) version 24) and JASP (Jeffrey's Amazing Statistics Program, Amsterdam, The Netherlands) version 0.16, were used.

3. Results

3.1. Descriptive Statistics of the ECIP-Q

Table 1 presents the statements of the 22 items of the questionnaire with its descriptive statistics and the reliability indicators of the scores for each subscale. The items with

the highest mean values were those which asked about having been insulted or having insulted other people through email or messaging (items V1 and A12). Items that referred to the same behavior, but through other people, also reached the highest averages (items V2 and A13). The discrimination indices of the items were higher than 0.30, with the exception of three items.

3.2. Validity Evidence Based on Internal Structure

The goodness-of-fit indices for the two-factor model were: CFI = 0.96, GFI = 0.98, NNFI = 0.95, RMSEA = 0.051, and SRMR = 0.13 [68–70]. The goodness-of-fit indices for the one-dimensional model were: CFI = 0.94, GFI = 0.98, RMSEA = 0.061, and SRMR = 0.15. The fully standardized factor loadings for the bidimensional model are shown in Table 2. All estimated factor loadings were greater than 0.50 and statistically significant ($p < 0.001$).

3.3. Measurement Invariance of the ECIP-Q' Scores by Gender

Regarding the study of measurement invariance according to gender, the configural model showed the following fit indices: $\chi^2/df = 1.18$, CFI = 0.96, TLI = 0.95 and RMSEA = 0.01. In the metric invariance model, the indices presented a lower fit: $\chi^2/df = 1.73$, CFI = 0.83, TLI = 0.82 and RMSEA = 0.03, with respect to the base model. The differences between the models' values ($\Delta SB-\chi^2 = 262.51$; $\Delta CFI = 0.13$) report on the convenience of applying the configural invariance model and not continuing to test more restrictive models.

3.4. Study of the Reliability of the ECIP-Q' Scores

The omega coefficient, the composite reliability index and the values of the mean variance extracted confirmed the reliability of the subscales are shown in Table 1. The omega reliability coefficient for the victimization subscale was 0.82 and for the aggression subscale was 0.68.

3.5. Validity Evidence of Relationships with Other External Variables

Table 3 shows the Pearson correlations between the measurement instruments administered. The victimization subscale statistically and significantly correlated with all the variables, negatively with self-esteem and SDQ prosocial behavior, and positively with symptoms of depression and the SDQ subscales. The same pattern of results was found for the aggression subscale, except for the emotional problems subscale of the SDQ, whose correlation was not statistically significant.

Table 1. Reliability of the subscale scores of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire and descriptive statistics of the items.

ECIP-Q	Omega	CR	MVE	Item	M	SD	Symmetry	Kurtosis	DI	
Cybervictimization Subscale	0.82	0.94	0.59	1	Someone said nasty things to me or called me names using texts or online messages.	0.32	0.70	2.66	7.96	0.54
				2	Someone said nasty things about me to others either online or through text messages.	0.26	0.63	2.92	9.65	0.63
				3	Someone threatened me through texts or online messages.	0.10	0.41	5.33	34.80	0.59
				4	Someone hacked into my account and stole personal information.	0.04	0.24	8.90	106.89	0.52
				5	Someone hacked into my account and pretended to be me.	0.05	0.25	7.75	83.35	0.50
				6	Someone created a fake account, pretending to be me.	0.05	0.26	6.15	52.08	0.44
				7	Someone posted personal information about me online.	0.04	0.26	7.46	69.95	0.53
				8	Someone posted embarrassing videos or pictures of me online.	0.04	0.26	8.85	96.81	0.27
				9	Someone altered pictures or videos of me that I had posted online	0.05	0.27	7.80	79.10	0.35
				10	I was excluded or ignored by others in a social networking site or Internet chatroom.	0.10	0.41	5.41	36.30	0.46
				11	Someone spread rumors about me on the Internet	0.11	0.45	5.34	34.44	0.63
Cyberaggression Subscale	0.68	0.94	0.58	12	I said nasty things to someone or called them names using texts or online messages].	0.19	0.55	3.62	15.48	0.50
				13	I said nasty things about someone to other people either online or through text messages.	0.19	0.54	3.54	14.67	0.55
				14	I threatened someone through texts or online messages.	0.06	0.32	7.01	60.64	0.44
				15	I hacked into someone’s account and stole personal information.	0.02	0.18	12.83	197.96	0.50
				16	I hacked into someone’s account and pretended to be them.	0.02	0.18	14.06	233.41	0.49
				17	I created a fake account, pretending to be someone else.	0.05	0.26	6.74	63.59	0.23
				18	I posted personal information about someone online.	0.02	0.19	14.77	246.82	0.28
				19	I posted embarrassing videos or pictures of someone online	0.03	0.22	11.35	155.68	0.36
				20	I altered pictures or videos of another person that had been posted online.	0.05	0.27	7.21	64.43	0.34
				21	I excluded or ignored someone in a social networking site or Internet chatroom	0.09	0.38	5.40	36.30	0.31
				22	I spread rumors about someone on the Internet	0.03	0.23	8.81	96.16	0.44

Note: ECIP-Q: European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; CR: Composite reliability; MVE: Mean variance extracted; DI: Discrimination index.

Table 2. Standardized factor loadings for the two-factor model of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire.

Factor	Item	Estimated Factor Loading	Typical Error	Z Statistic	Confidence Interval (95%)	
					Lower Limit	Upper Limit
I	1	0.81	0.01	63.81	0.79	0.83
	2	0.86	0.01	67.94	0.84	0.88
	3	0.78	0.02	50.59	0.75	0.81
	4	0.82	0.02	45.07	0.78	0.86
	5	0.79	0.02	44.88	0.76	0.82
	6	0.69	0.02	36.41	0.65	0.73
	7	0.79	0.02	42.82	0.76	0.82
	8	0.72	0.02	35.57	0.68	0.76
	9	0.65	0.02	32.29	0.61	0.69
	10	0.64	0.02	36.19	0.61	0.67
II	11	0.84	0.02	56.14	0.82	0.86
	12	0.87	0.02	58.83	0.84	0.90
	13	0.83	0.02	56.75	0.80	0.86
	14	0.78	0.02	40.41	0.74	0.82
	15	0.92	0.02	42.07	0.88	0.96
	16	0.88	0.02	41.09	0.84	0.92
	17	0.54	0.02	24.96	0.50	0.58
	18	0.78	0.03	28.12	0.73	0.83
	19	0.72	0.03	28.12	0.67	0.77
	20	0.60	0.02	28.47	0.56	0.64
	21	0.59	0.02	29.05	0.55	0.63
	22	0.76	0.02	35.72	0.72	0.80

Table 3. Pearson correlations between the scores of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire and different indicators of socio-emotional and behavioral adjustment.

Variable.	ECIP-Q Victimization	ECIP-Q Aggression	RSE	RADS	SDQ	SDQ- PREM	SDQ- PRCD	SDQ- PRCM	SDQ- HIP
ECIP-Q Aggression	0.43 **								
RSE	−0.19 **	−0.06 *							
RADS	0.27 **	0.14 **	−0.73 **						
Total SDQ	0.22 **	0.11 **	−0.58 **	0.68 **					
SDQ- PREM	0.12 **	0.02	−0.61 **	0.64 **	0.73 **				
SDQ-PRBE	0.17 **	0.16 **	−0.22 **	0.36 **	0.64 **	0.192 **			
SDQ-PRPE	0.24 **	0.06 *	−0.36 **	0.50 **	0.55 **	0.35 **	0.20 **		
SDQ-HIP	0.10 **	0.08 **	−0.26 **	0.27 **	0.68 **	0.23 **	0.44 **	0.05 *	
SDQ-PROS	−0.06 *	−0.12 **	0.10 ***	−0.21 **	−0.18 **	−0.03	−0.28 **	−0.15 **	−0.14 **

Note: ECIP-Q = European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; RSE = Rosenberg Self-Esteem Scale; SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, total difficulties score; SDQ-PREM = Emotional problems; SDQ-PRBE = Behavioral problems; SDQ-PRPE = Peer Problems; SDQ-HIP = Hyperactivity; SDQ-PROS = Prosocial behavior. * $p \leq 0.05$, ** $p \leq 0.01$.

To analyze the differences in means according to the profiles (victim and aggressor) of cyberbullying in self-esteem, symptoms of depression, and emotional and behavioral difficulties, the means obtained in the ECIP-Q were contrasted in three groups of pairs: (1) the victim and non-victim students, (2) the aggressor and non-aggressor students; and, finally, and (3) the victim and aggressor students. The results are presented in Table 4.

Table 4. Contrasts of means between groups of victims and aggressors of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire.

Cluster	Victim		Non-Victim		Aggressor		Non-Aggressor		Victim		Aggressor							
	M	SD	M	SD	T	d	M	SD	M	SD	t	d						
RSE	27.65	6.83	31.08	5.36	−5.32 *	−0.56	29.30	6.30	30.92	5.49	−2.47 *	0.29	27.65	6.83	29.30	6.30	−1.70	−0.25
RADS-SF	19.25	6.22	16.16	4.21	5.29 *	0.58	18.72	5.54	16.26	4.36	3.77 *	−0.49	19.25	6.22	18.72	5.54	0.60	0.09
Total SDQ	14.62	6.14	10.69	4.92	6.77 *	0.71	12.65	4.93	10.87	5.09	2.94 *	−0.35	14.62	6.14	12.65	4.93	2.32 *	0.34
SDQ-PREM	4.49	2.81	3.35	2.35	4.25 *	0.44	3.82	2.52	3.41	2.40	1.45	−0.17	4.49	2.81	3.82	2.52	1.65	0.24
SDQ-PRBE	2.28	1.77	1.70	1.52	3.45 *	0.35	2.36	1.84	1.70	1.53	3.04 *	−0.39	2.27	1.77	2.36	1.84	−0.34	−0.05
SDQ-PRPE	2.74	2.13	1.34	1.50	7.00 *	0.76	1.70	1.79	1.42	1.55	1.55	−0.18	2.74	2.13	1.70	1.79	3.47 *	0.52
SDQ-HIP	5.12	2.25	4.30	2.15	3.96 *	0.38	4.76	2.18	4.34	2.16	1.62	−0.19	5.12	2.25	4.76	2.18	1.10	0.16
SDQ-PROS	8.50	1.48	8.57	1.41	−0.46	−0.045	8.03	1.59	8.59	1.41	−3.33 *	0.40	8.50	1.48	8.03	1.59	2.11 *	0.31

Note: M = Mean; SD = Standard deviation; ECIP-Q = European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire; RSE = Rosenberg Self-Esteem Scale; Total SDQ = Strengths and Difficulties Questionnaire, total difficulty score; SDQ-PREM = Emotional problems; SDQ-PRBE = Behavioral problems; SDQ-PRPE = Peer problems; SDQ-HIP = Hyperactivity; SDQ-PROS = Prosocial behavior. * $p \leq 0.05$.

The statistically significant differences found are the following: The students who were victims of school cyberbullying obtained higher scores in the depression scale and in emotional problems, behavioral problems, relationship with their peers, and hyperactivity, obtaining lower scores in self-esteem. When contrasting the group of aggressors with that of non-aggressors, the former achieved higher scores in depression, and emotional and behavioral problems, and lower scores in self-esteem and prosocial behavior. The differences between the student victim and aggressor were statistically significant in the overall score on the SDQ scale, in behavioral problems and in prosocial behaviors, always in favor of the victims. A moderate effect size was obtained in all the differences that were significant.

4. Discussion

The objective of this study was to analyze the psychometric properties of the ECIP-Q scores in a representative sample of Spanish adolescents. For this purpose, the reliability of its scores, the internal structure, measurement invariance by gender, the relationship of the ECIP-Q scores with other psychometric indicators of psychological adjustment, and the difference in means of the ECIP-Q scores according to participant profiles were evaluated. Having screening instruments with adequate psychometric quality to analyze this type of phenomenon during adolescence is especially relevant, given that it is an important stage of human development, and it will allow implementing prevention strategies to minimize the personal, family, and social impact of problems associated with school bullying and cyberbullying [71].

The analysis of the psychometric properties of the ECIP-Q scores provides new validity evidence and reliability of the scores in a large random sample of Spanish adolescents derived from the general population. As in previous studies [26,30,32], the ECIP-Q has a two-factor structure, the first eleven items are grouped in the victimization factor and the next eleven in the aggression factor; the reliability of the ECIP-Q subscale scores can be considered satisfactory [72]. All of the factor fit indices reach optimal values, except for the SRMR index, which did not reach the expected value, perhaps because of its sensitivity to the violation of the normality of the data. The configural invariance according to the gender has been confirmed, an issue not analyzed in previous studies, which implies that the factorial structure found is similar in both groups [73].

With regard to the study of evidence with other variables, the ECIP-Q revealed positive and statistically significant associations with variables related to mental health such as emotional difficulties, behavioral problems, and depressive symptoms. In particular, both victimization and aggression subscales were negatively related with lower self-esteem and prosocial behavior and positively related with self-reported depression symptoms and behavioral and emotional difficulties. Similar results were reported in previous studies [74,75]. In addition, higher scores on the victimization factor were significantly related to higher values on the SDQ subscale that measures emotional problems, which is not the case with scores on the aggression factor.

When contrasting the means of the groups in each of the external variables (i.e., victims vs. non-victims, aggressors vs. non-aggressors, victims vs. aggressors), the adolescent victims of cyberbullying [76,77] and their aggressors present lower levels of self-esteem [75,78] and greater depressive symptomatology than those who are not involved in this type of behavior [74,79,80], which could be indicating that cyberbullying is a factor that worsens depression, self-image, and general self-confidence both in those who suffer from it and in the people who exercise it [81]. These results coincide with those obtained in other studies of the reviewed literature [82–86]. This idea is confirmed, given that no significant differences were found between the group of victims and the group of aggressors in terms of self-esteem or depression. In the case of behavioral and emotional difficulties, they are also more pronounced in the aggressors and in the victims than in the students who do not participate in school cyberbullying [87]; the victims also present more problems in their social relationships compared to their aggressors. These

results coincide with those found in other studies [88–90] that indicate that cybervictims and cyberbullies show less social competence. Other investigations that use the SDQ, developed by Sidera et al. [49] and by Longobardi et al. [37], confirm the relationship between being a victim of school cyberbullying and suffering emotional and behavioral problems. Through the SDQ, Kaiser et al. [91] also found that cybervictims present more emotional and behavioral problems than non-victims, and that cyberbullies show greater prosocial behavior than victims.

The present study meets the objective of providing new evidence about the psychometric quality of the ECIP-Q scores in non-clinical adolescents. The present work provides valuable information for the screening of cyberbullying in adolescent populations in order to evaluating the prevalence of cyberbullying, and its potential negative consequences for school settings [92,93]. This type of evaluation is essential for psychological interventions that aim to discourage its appearance. Recent meta-analyses conducted by Hannah Gaffney et al. [94–97] show that prevention programs can reduce bullying and cyberbullying levels in schools by up to 20%, and that there are several components that appear to be more effective than others. These components include adopting a whole-school approach to prevention that involves the entire school community, providing teacher training, implementing classroom activities based on cooperative learning, encouraging peer support, holding meetings with families, providing increased supervision in high-risk areas of the school (e.g., school yard and corridors), and establishing clear disciplinary measures against bullying and cyberbullying, among others.

The present study is not exempt from some limitations. In the first place, self-report type instruments have been used in this study with the common limitations. Second, despite having worked with a large and probabilistically selected sample, it is limited to a single Spanish autonomous community, La Rioja. Third, it is a cross-sectional study, so care must be taken when establishing cause–effect relationships.

5. Conclusions

The results from this study allow new research to compare the prevalence of both virtual and face-to-face bullying, so that the relationship between both forms of abuse, its evolution and risk factors, and the mediating variables involved can be analyzed [46,98]. The verification of the existence of dangers inherent in the use of ICTs, which is increasingly widespread during childhood and adolescence [99], reinforces the argument on the importance of conducting studies and designing psychological interventions in schools in order to prevent the appearance of these behaviors, develop action protocols when they have occurred, and mitigate the possible negative consequences derived from the phenomenon [100]

Author Contributions: Conceptualization, I.Á.-M., A.P.-A., B.L.-M., V.M.-V. and E.F.-P.; methodology, I.Á.-M. and E.F.-P.; software, I.Á.-M. and E.F.-P.; validation, I.Á.-M. and E.F.-P.; formal analysis, I.Á.-M. and E.F.-P.; investigation, A.P.-A., B.L.-M. and E.F.-P.; resources, A.P.-A., B.L.-M., V.M.-V. and E.F.-P.; data curation, A.P.-A., B.L.-M. and E.F.-P.; writing—original draft preparation, I.Á.-M. and V.M.-V.; writing—review and editing, I.Á.-M., A.P.-A., B.L.-M., V.M.-V. and E.F.-P.; visualization, I.Á.-M., A.P.-A., B.L.-M., V.M.-V. and E.F.-P.; supervision, A.P.-A., B.L.-M., V.M.-V. and E.F.-P.; project administration, A.P.-A., B.L.-M. and E.F.-P.; funding acquisition, A.P.-A., B.L.-M. and E.F.-P. All authors have read and agreed to the published version of the manuscript.

Funding: This research was funded by the “Ministry of Science and Innovation, the Agency and the European Regional Development Fund (Project financed PID2021-127301OB-I00 by MCIN/AEI/10.13039/501100011033/FEDER, EU)”. and the “BBVA Foundation Grants for Scientific Research Teams 2017”.

Institutional Review Board Statement: The study was approved by the Clinical Research Ethics Committee of La Rioja (CEICLAR).

Informed Consent Statement: Informed consent was obtained from all subjects involved in the study.

Data Availability Statement: Not applicable.

Conflicts of Interest: The authors declare no conflict of interest.

References

1. Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V. Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 745. [CrossRef] [PubMed]
2. Juvonen, J.; Gross, E.F. Extending the School Grounds?—Bullying Experiences in Cyberspace. *J. Sch. Health* **2008**, *78*, 496–505. [CrossRef] [PubMed]
3. Martínez-Ferrer, B.; León-Moreno, C.; Suárez-Relinque, C.; Del Moral-Arroyo, G.; Musitu-Ochoa, G. Cybervictimization; Offline Victimization, and Cyberbullying: The Mediating Role of the Problematic Use of Social Networking Sites in Boys and Girls. *Psychosoc. Interv.* **2021**, *30*, 155–162. [CrossRef]
4. Campbell, M.; Whiteford, C.; Hooijer, J. Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *J. Sch. Violence* **2019**, *18*, 388–402. [CrossRef]
5. Lucas-Molina, B.; Pérez-Albéniz, A.; Giménez-Dasí, M. The assessment of cyberbullying: Current situation and future challenges. *Psychol. Pap.* **2016**, *37*, 27–35. Available online: <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77844204004> (accessed on 15 September 2022).
6. Zych, I.; Ortega-Ruiz, R.; Marín-López, I. Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicol. Educ.* **2016**, *22*, 5–18. [CrossRef]
7. Berne, S.; Frisen, A.; Oskarsson, J. High school students' suggestions for supporting younger pupils counteract cyberbullying. *Scand. J. Psychol.* **2020**, *61*, 47–53. [CrossRef]
8. Burger, C.; Bachmann, L. Perpetration and Victimization in Offline and Cyber Contexts: A Variable- and Person-Oriented Examination of Associations and Differences Regarding Domain-Specific Self-Esteem and School Adjustment. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 10429. [CrossRef]
9. Olweus, D. Cyberbullying: An overrated phenomenon? *Eur. J. Dev. Psychol.* **2012**, *9*, 520–538. [CrossRef]
10. Smith, P.K.; Mahdavi, J.; Carvalho, M.; Fisher, S.; Russell, S.; Tippett, N. Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2008**, *49*, 376–385. [CrossRef]
11. Baroncelli, A.; Ciucci, E. Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *J. Adolesc.* **2014**, *37*, 807–815. [CrossRef] [PubMed]
12. Rosemary, E.M.; Cano, J.J.; García-Fernández, C.M.; Ortega-Ruiz, R. Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Communicate* **2016**, *48*, 71–79. [CrossRef]
13. Peter, I.K.; Petermann, F. Cyberbullying: A concept analysis of defining attributes and additional influencing factors. *Comput. Hum. Behav.* **2018**, *86*, 350–366. [CrossRef]
14. Barlett, C.P.; Seyfert, L.W.; Simmers, M.M.; Chen, V.H.H.; Cavalcanti, J.G.; Krahé, B.; Suzuki, K.; Warburton, W.A.; Wong, R.Y.M.; Pimentel, C.E.; et al. Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggress. Behav.* **2021**, *47*, 111–119. [CrossRef]
15. Buelga, S.; Cava, M.J.; Musitu, G. Cyberbullying: Adolescent victimization through mobile phone and internet. *Psicothema* **2010**, *22*, 784–789. Available online: <https://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf> (accessed on 13 September 2021).
16. Garaigordobil, M.; Martínez-Valderrey, V.; Machimbarrena, J. Intervention in bullying and cyberbullying: Assessment of Martin's case. *Rev. Psychol. Clin. Niños Adolesc.* **2017**, *4*, 25–32. Available online: <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf> (accessed on 26 April 2021).
17. Menin, D.; Guarini, A.; Mameli, C.; Skrzypiec, G.; Brighi, A. Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *Int. J. Clin. Health Psychol.* **2021**, *21*, 100221. [CrossRef]
18. Vivolo-Kantor, A.M.; Martell, B.N.; Holland, K.M.; Westby, R. A systematic review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggress. Violent Behav.* **2014**, *19*, 423–434. [CrossRef]
19. Rosa, H.; Pereira, N.; Ribeiro, R.; Ferreira, P.C.; Carvalho, J.P.; Oliveira, S.S.; Coheur, L.; Paulino, P.; Veiga Simão, A.M.; Trancoso, I. Automatic cyberbullying detection: A systematic review. *Comput. Human Behav.* **2019**, *93*, 333–345. [CrossRef]
20. Berne, A.; Frisen, A.; Schultze-Krumbholz, H.; Scheithauer, K.; Naruskov, P.; Luik, P.; Katzer, C.; Erentaite, R.; Zukauskienė, R. Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggress. Violent Behav.* **2013**, *18*, 320–334. [CrossRef]
21. Esteller-Cano, A.; Buil-Legaz, L.; Pérez-Castello, J.A.; López-Penadés, R.; Sánchez-Azanza, V.; Sureda-García, I.; Valera-Pozo, M.; Flexas, A.; Aguilar-Mediavilla, E.; Adrover-Roig, D. California Bullying Victimization Scale-Retrospective (CBVS-R): Validation of the Spanish Adaptation. *Psicothema* **2021**, *33*, 279–286. [CrossRef]
22. Alvarez-García, D.; Thornberg, R.; Suárez-García, Z. Validation of a Scale for Assessing Bystander Responses in Bullying. *Psicothema* **2021**, *33*, 623–630. [CrossRef]
23. Del Rey, R.; Homes, J.A.; Ortega-Ruiz, R.; Schultze-Krumbholz, A.; Scheithauer, H.; Smith, P.; Thompson, F.; Barkoukis, V.; Tsorbatzoudis, H.; Brighi, A.; et al. Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Comput. Hum. Behav.* **2015**, *50*, 141–147. [CrossRef]
24. Brighi, A.; Ortega, R.; Pyzalski, J.; Scheithauer, H.; Smith, P.K.; Tsorbatzoudis, H.; Tsorbatzoudis, H. European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ). *Comput. Hum. Behav.* **2012**. [CrossRef]
25. Twardowska-Staszek, E.; Zych, I.; Ortega-Ruiz, R. Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Child Youth Serv. Rev.* **2018**, *95*, 217–225.

26. Benitez-Sillero, J.d.D.; Armada Crespo, J.M.; Ruiz Cordoba, E.; Raya-González, J. Relationship between Amount; Type; Enjoyment of Physical Activity and Physical Education Performance with Cyberbullying in Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 2038. [CrossRef]
27. Chamizo-Nieto, M.T.; King, L.; Pellitteri, J. Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2020**, *17*, 4475. [CrossRef]
28. Gonzalez Laguna, M.V.; Arrimada Garcia, M. Comparative analysis of instruments for the assessment of bullying [A comparative analysis of bullying assessment instruments]. *Psychol. Pap.* **2021**, *42*, 222. [CrossRef]
29. Herrera-Lopez, M.; Houses, J.A.; Rosemary, E.M.; Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R. Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* **2017**, *20*, 117–125. [CrossRef]
30. Llorent, V.J.; Diaz-Chaves, A.; Zych, I.; Twardowska-Staszek, E.; Marin-López, I. Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *Sch. Ment. Health* **2021**, *13*, 535–547. [CrossRef]
31. King, L.; Net, F.; Extremera, N. Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *Int. J. Clin. Health Psychol.* **2020**, *20*, 135–139. [CrossRef]
32. Ortega-Ruiz, R.; Del Rey, R.; Casas, J.A. Assessing bullying and cyberbullying: Spanish validation of EBIP-Q and ECIP-Q. *Psicol. Educ.* **2016**, *22*, 71–79. [CrossRef]
33. Baier, D.; Hong, J.S.; Kliem, S.; Bergmann, M.C. Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *J. Child Family Stud.* **2019**, *28*, 2347–2357. [CrossRef]
34. Kowalski, R.M.; Toth, A. Cyberbullying among Youth with and without Disabilities. *J. Child Adolesc. Trauma* **2018**, *11*, 7–15. [CrossRef]
35. Alvarez-Garcia, D.; Nunez Perez, J.C.; Dobarro González, A.; Rodríguez Pérez, C. Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *Int. J. Clin. Health Psychol.* **2015**, *15*, 226–235. [CrossRef]
36. Elipe, P.; Mora-Merchán, J.A.; Nacimiento, L. Development and Validation of an Instrument to Assess the Impact of Cyberbullying: The Cybervictimization Emotional Impact Scale. *Cyberpsychol. Behav. Soc. Netw.* **2017**, *20*, 479–485. [CrossRef]
37. Longobardi, C.; Gullotta, G.; Ferrigno, S.; Jungert, T.; Thornberg, R. Settanni, M. Cyberbullying and cybervictimization among preadolescents: Does time perspective matter? *Scand. J. Psychol.* **2021**, *62*, 259–266. [CrossRef]
38. Giumetti, G.W.; Kowalski, R.M.; Feinn, R.S. Predictors and outcomes of cyberbullying among college students: A two wave study. *Aggress. Behav.* **2022**, *48*, 40–54. [CrossRef]
39. Gradinger, P.; Yanagida, T.; Strohmeier, D.; Spiel, C. Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *J. Sch. Violence* **2015**, *14*, 87–110. [CrossRef]
40. Yang, B.; Wang, B.; Sun, N.; Xu, F.; Wang, L.; Chen, J.; Yu, S.; Zhang, Y.; Zhu, Y.; Dai, T.; et al. The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: Gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Res.* **2021**, *306*, 114219. [CrossRef]
41. Garaigordobil, M.; Martinez-Valderrey, V.; Maganto, C.; Bernarás, E.; Jaureguizar, J. Effects of Cyberprogram 2.0 on factors of socio-emotional development. *Psychol. Thought* **2015**, *14*, 33–47. [CrossRef]
42. McLoughlin, L.T.; Lagopoulos, J.; Hermens, D.F. Cyberbullying and Adolescent Neurobiology. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1511. [CrossRef] [PubMed]
43. Mascia, M.L.; Agus, M.; Zanetti, M.A.; Pedditzi, M.L.; Rollo, D.; Lasio, M.; Penna, M.P. Moral Disengagement, Empathy, and Cybervictim's Representation as Predictive Factors of Cyberbullying among Italian Adolescents. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2021**, *18*, 1266. [CrossRef] [PubMed]
44. Fabris, M.A.; Longobardi, C.; Morese, R.; Marengo, D. Exploring Multivariate Profiles of Psychological Distress and Empathy in Early Adolescent Victims, Bullies, and Bystanders Involved in Cyberbullying Episodes. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2022**, *19*, 9871. [CrossRef] [PubMed]
45. Wachs, S.; Vazsonyi, A.T.; Wright, M.F.; Ksinar Jiskrova, G. Cross-National Associations Among Cyberbullying Victimization, Self-Esteem, and Internet Addiction: Direct and Indirect Effects of Alexithymia. *Front. Psychol.* **2020**, *11*, 1368. [CrossRef] [PubMed]
46. Kowalski, R.M.; Limber, S.P.; McCord, A. A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 20–32. [CrossRef]
47. Patchin, J.W.; Hinduja, S. Cyberbullying and Self-Esteem. *J. Sch. Health* **2010**, *80*, 614–621. [CrossRef]
48. Fonseca-Pedrero, E.; Pérez-Albéniz, A.; Díez-Gómez, A.; Ortuño-Sierra, J.; Lucas-Molina, B. *Oviedo Response Infrequency Scale-Revised*; Unpublished Manuscript; Department of Educational Sciences, University of La Rioja: Logroño, Spain, 2019.
49. Sidera, F.; Serrat, E.; Rostan, C. Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students. *Front. Public Health* **2021**, *9*, 588209. [CrossRef]
50. Feijoo, S.; Foody, M.; O'Higgins Norman, J.; Pichel, R.; Rial, A. Cyberbullies, the cyberbullied, and problematic internet use: Some reasonable similarities. *Psicothema* **2021**, *33*, 198–205. [CrossRef]
51. Rosenberg, M. *Society and the Adolescent Self-Image*; Princeton University Press: Princeton, NJ, USA, 1965.
52. Vazquez Morejon, A.; Jiménez García-Bóveda, R.; Vázquez-Morejón Jiménez, R. Rosenberg self-esteem scale: Reliability and validity in a Spanish clinical population. *Apunt. Psicol.* **2004**, *22*, 247–255. Available online: <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53> (accessed on 30 January 2022).

53. Fonseca-Pedrero, E. *Emotional Well-Being in Adolescents from La Rioja [Personal Wellbeing in Adolescents from La Rioja]*; University of La Rioja: La Rioja, Spain, 2017.
54. Oliva Delgado, A.; Antolin Suarez, L.; Pertegal Vega, M.Á.; Rios Bermúdez, M.; Parra Jiménez, Á.; Hernando Gómez, Á.; Queen Flowers, M.D.C. *Instruments for the Evaluation of Mental Health and Positive Adolescent Development and the Assets that Promote It*; Junta de Andalucía, Ministry of Health: Sevilla, Spain, 2011; Volume 148.
55. Rosenberg, M.; Owens, T.J. Low Self-Esteem People: A Collective Portrait. In *Extending Self Esteem Theory and Research*; Cambridge University Press: Cambridge, UK, 2001; pp. 400–436. [CrossRef]
56. Reynolds, W.M. Reynolds, W.M. Reynolds Adolescent Depression Scale. In *Comprehensive Handbook of Psychological Assessment*; John Wiley & Sons, Inc.: Hoboken, NJ, USA, 2004; pp. 224–236. [CrossRef]
57. Figueras-Masip, A.; Amador-Campos, J.A.; Peró-Cebollero, M. Psychometric characteristics of the Reynolds Adolescent Depression Scale in community and clinical population. *Int. J. Clin. Health Psychol.* **2008**, *8*, 247–266. Available online: <https://www.redalyc.org/pdf/337/33780117.pdf> (accessed on 15 September 2022).
58. Fonseca-Pedrero, E.; Wells, C.; Paino, M.; Lemos-Giraldez, S.; Villazón-García, Ú.; Sierra, S.; García-Portilla, M.P.; Bobes, J.; Muñiz, J. Measurement Invariance of the Reynolds Depression Adolescent Scale across Gender and Age. *Int. J. Test.* **2010**, *10*, 133–148. [CrossRef]
59. Ortuño-Sierra, J.; Aritio-Solana, R.; Inchausti, F.; Chocarro de Luis, E.; Lucas Molina, B.; Pérez de Albéniz, A.; Fonseca-Pedrero, E. Screening for depressive symptoms in adolescents at school: New validity evidences on the short form of the Reynolds Depression Scale. *PLoS ONE* **2017**, *12*, e0170950. [CrossRef] [PubMed]
60. Goodman, R. The Strengths and Difficulties Questionnaire: A Research Note. *J. Child Psychol. Psychiatry* **1997**, *38*, 581–586. [CrossRef]
61. Ortuño-Sierra, J.; Fonseca-Pedrero, E.; Inchausti, F.; Sastre i Riba, S. Assessing behavioral and emotional difficulties in the child-adolescent population: The strengths and difficulties questionnaire (SDQ). *Psychol. Pap.* **2016**, *37*, 14–26. Available online: <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/2658.pdf> (accessed on 29 July 2020).
62. Arribas, L.R.; Cortazar, P.G.; Reglero, C.M.; Barca, O.B.; Trabazo, R.L. The Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) as a screening tool for Attention Deficit Hyperactivity Disorder. *Rev. Psychiatry Child Adolesc.* **2018**, *35*, 255–263.
63. Fonseca-Pedrero, E.; Paino-Piñeiro, M.; Lemos-Giraldez, S.; Villazon-Garcia, U.; Muñiz, J. Validation of the Schizotypal Personality Questionnaire—Brief Form in adolescents. *Schizophr. Res.* **2009**, *111*, 53–60. [CrossRef] [PubMed]
64. Fonseca-Pedrero, E.; Paino-Piñeiro, M.; Lemos-Giraldez, S.; Villazon-Garcia, U.; Cueto, E.G.; Bobes, J.; Muñiz, J. Short version of the TPSQ Thinking and Perceiving Styles Questionnaire. *Psicothema* **2009**, *21*, 499–505. Available online: <https://www.redalyc.org/pdf/727/72711821026.pdf> (accessed on 15 September 2022).
65. Ferrando, P.J.; Lorenzo-Seva, U.; Hernandez-Dorado, A.; Muñiz, J. Decalogue for the Factor Analysis of Test Items. *Psicothema* **2022**, *34*, 7–17.
66. Hu, L.; Bentler, P.M. Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Struct. Equ. Modeling A Multidiscip. J.* **1999**, *6*, 1–55. [CrossRef]
67. Rodríguez Ayan, M.N.; Ruiz Díaz, M.A. Attenuation of skewness and kurtosis of the scores observed through transformations of Variables: Incidence in the factorial structure. *Psychological* **2008**, *29*, 205–227. Available online: <https://www.redalyc.org/pdf/169/16929206.pdf> (accessed on 15 September 2022).
68. Bentler, P.M. Comparative fit indexes in structural models. *Psychol. Bull.* **1990**, *107*, 238–246. [CrossRef]
69. Jöreskog, K.G.; Sörbom, D. *LISREL 8: Structural Equation Modeling with the SIMPLIS Command Language*; Scientific Software International: Chapel Hill, NC, USA, 1993; Available online: <https://psycnet.apa.org/record/1993-97878-000> (accessed on 5 July 2021).
70. DeVellis, R. *Scale Development. Theory and Applications*; SAGE Publications Inc.: New York, NY, USA, 2012.
71. Rosemary, E.M.; Luke, R.; Ortega-Ruiz, R.; Gomez-Ortiz, O.; Camacho, A. Positive Peer Perception, Social Anxiety and Classroom Social Adjustment as Risk Factors in Peer Victimization: A Multilevel Study. *Psicothema* **2022**, *34*, 110–116. [CrossRef]
72. Prieto, G.; Delgado, A.R. Reliability and validity. *Psychol. Pap.* **2010**, *31*, 67–74. Available online: <https://www.papelesdel psicologo.es/pdf/1797.pdf> (accessed on 15 September 2022).
73. Shorey, R.C.; Allan, N.P.; Cohen, J.R.; Fite, P.J.; Stuart, G.L.; Temple, J.R. Testing the factor structure and measurement invariance of the conflict in adolescent dating relationship inventory. *Psychol. Assess.* **2019**, *31*, 410–416. [CrossRef] [PubMed]
74. Nunez, A.; Alvarez-Garcia, D.; Pérez-Fuentes, M.-C. Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. *Communicate* **2021**, *29*, 47–59. [CrossRef]
75. Chen, L.; Ho, S.S.; Lwin, M.O. A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media Soc.* **2017**, *19*, 1194–1213. [CrossRef]
76. Paez, G.R. Cyberbullying Among Adolescents: A General Strain Theory Perspective. *J. Sch. Violence* **2018**, *17*, 74–85. [CrossRef]
77. Extremera, N.; Quintana-Orts, C.; Merida-Lopez, S.; Rey, L. Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Front. Psychol.* **2018**, *9*, 367. [CrossRef]
78. Wright, M.F. Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors. *J. Sch. Violence* **2014**, *13*, 291–314. [CrossRef]
79. Palermi, A.L.; Servidio, R.; Bartolo, M.G.; Costabile, A. Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Comput Human Behavior.* **2017**, *69*, 136–141. [CrossRef]

80. Shapiro, G.L. 62.2 Cyberbullying. *J. Am. Acad. Child Adolesc. Psychiatry* **2018**, *57*, S88–S89. [CrossRef]
81. Reeds, E.; Estevez, E.; March, J.C.; Piqueras, J.A. Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *An. Psicol.* **2019**, *35*, 434–443. [CrossRef]
82. Zych, I.; Baldry, A.C.; Farrington, D.P.; Llorent, V.J. Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 83–97. [CrossRef]
83. Chu, X.W.; Fan, C.Y.; Liu, Q.Q.; Zhou, Z.K. Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Comput. Hum. Behav.* **2018**, *86*, 377–386. [CrossRef]
84. Perret, L.C.; Orri, M.; Boivin, M.; Ouellet-Morin, I.; Denault, A.; Côté, S.M.; Tremblay, R.E.; Renaud, J.; Turecki, G.; Geoffroy, M. Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: A long -distance population-based study. *J. Child Psychol. Psychiatry* **2020**, *61*, 866–874. [CrossRef]
85. Kowalski, R.M.; Limber, S.P. Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *J. Adolesc. Health* **2013**, *53*, S13–S20. [CrossRef]
86. Schultze-Krumbholz, A.; Hess, M.; Pfetsch, J.; Scheithauer, H. Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychol. J. Psychosoc. Res. Cybersp.* **2018**, *12*, 2. [CrossRef]
87. Menendez Santurio, J.I.; Fernandez-Rio, J.; Cecchini Estrada, J.A.; González-Villora, S. Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: Relationships and profiles in adolescents [Bullying, basic psychological needs, responsibility and life satisfaction: Connections and profiles in adolescents]. *An. Psicol.* **2021**, *37*, 133–141. [CrossRef]
88. Doumas, D.M.; Midgett, A. The association between witnessing cyberbullying and depressive symptoms and social anxiety among elementary school students. *Psychol. Sch.* **2021**, *58*, 622–637. [CrossRef]
89. Estevez, E.; Estevez, J.F.; Segura, L.; Suárez, C. The Influence of Bullying and Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *Int. J. Environ. Res. Public Health* **2019**, *16*, 2080. [CrossRef] [PubMed]
90. Jiang, Q.; Zhao, F.; Xie, X.; Wang, X.; Nie, J.; Lei, L.; Wang, P. Difficulties in Emotion Regulation and Cyberbullying Among Chinese Adolescents: A Mediation Model of Loneliness and Depression. *J. Interpers Violence* **2020**, *37*, 1105–1124. [CrossRef] [PubMed]
91. Kaiser, S.; Kyrrestad, H.; Fossum, S. Cyberbullying status and mental health in Norwegian adolescents. *Scand. J. Psychol.* **2020**, *61*, 707–713. [CrossRef] [PubMed]
92. Lucas-Molina, B.; Pérez-Albéniz, A.; Fonseca-Pedrero, E. The Healthy Context Paradox: When reducing bullying comes at a cost to certain victims. *Span. J. Psychol.* **2022**, in press.
93. Fonseca-Pedrero, E.; Perez-Alvarez, M.; Al-Halabi, S.; Inchausti, F.; Lopez-Navarro, E.R.; Muniz, J.; Lucas-Molina, B.; Pérez-Albéniz, A.; Baths Rivera, R.; Cano-Vindel, A.; et al. Empirically Supported Psychological Treatments for Children and Adolescents: State of the Art. *Psicothema* **2021**, *33*, 386–398.
94. Gaffney, H.; Farrington, D.P.; Espelage, D.L.; Ttofi, M.M. Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 134–153. [CrossRef]
95. Gaffney, H.; Farrington, D.P.; Ttofi, M.M. Examining the effectiveness of school-bullying intervention programs globally: A meta-analysis. *Int. J. Bullying Prev.* **2019**, *1*, 14–31. [CrossRef]
96. Gaffney, H.; Ttofi, M.M.; Farrington, D.P. Evaluating the effectiveness of school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical review. *Aggress. Violent Behav.* **2019**, *45*, 111–133. [CrossRef]
97. Gaffney, H.; Ttofi, M.M.; Farrington, D.P. What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *J. Sch. Psychol.* **2021**, *85*, 37–56. [CrossRef]
98. Guerra Bustamante, J.; Yuste Tosina, R.; Lopez Ramos, V.; Mendo Lázaro, S. Modeling effect of emotional competence in cyberbullying profiles. *An. Psicol.* **2021**, *37*, 202–209. [CrossRef]
99. Ortega-Mohedano, F.; Pinto-Hernández, F. Predicting wellbeing in children's use of smart screen devices. *Communicate* **2021**, *29*, 120–128. [CrossRef]
100. Rodríguez-Alvarez, J.M.; Yubero, S.; Navarro, R.; Larrañaga, E. Relationship between Socio-Emotional Competencies and the Overlap of Bullying and Cyberbullying Behaviors in Primary School Students. *Eur. J. Investig. Health Psychol. Educ.* **2021**, *11*, 686–696. [CrossRef] [PubMed]

5.3. Artículo 3

Referencia:

Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Development and validation of a brief version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q). *Psicothema*, 34(4), 571-581. <https://www.psicothema.com/pi?pii=4779>

Indicadores de calidad:

Factor de impacto: 4,104, Q1, en Psicología, Multidisciplinar (*Journal of Citation Reports*, 2021).



Psicothema (2022) 34(4) 571-581

Psicothema

<https://www.psicothema.com/es> • ISSN 0214-7823

Colegio Oficial de Psicólogos del Principado de Asturias



Methodology

Development and Validation of a Brief Version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q)

Ildefonso Álvarez-Marín¹, Alicia Pérez-Albéniz², Beatriz Lucas-Molina³, Vanesa Martínez-Valderrey⁴ and Eduardo Fonseca-Pedrero²

1 Universidad Isabel I.
2 Universidad de La Rioja.
3 Universitat de València.
4 Universidad de Valladolid.

ARTICLE INFO

Received: March 30, 2022
Accepted: August 01, 2022

Keywords:

Bullying
Cyberbullying
Assessment
Reliability
Validity evidence

ABSTRACT

Background: In order to prevent school bullying and cyberbullying, brief measurement instruments with adequate psychometric properties are required. The objective of this study was to develop a combined reduced version of the European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) and the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) for its use in the screening of bullying-related behaviors at school. **Method:** The sample consisted of 1777 students, between 14 and 18 years of age ($M = 15.71$; $SD = 1.26$), of which 54.1% were female. **Results:** The resulting reduced version presents adequate psychometric properties with reliability coefficients between $\omega = .72$ and $\omega = .82$. Factor analyses indicate that both bullying and cyberbullying are structured around two factors: victimization and aggression. The correlations between the scores of the original version and the reduced version were adequate. Bullying and cyberbullying was associated with different indicators of socioemotional adjustment. **Conclusions:** The European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief version (EBCIP-QB) seems to be brief, useful, and have adequate psychometric properties for the assessment of bullying and cyberbullying in Spanish adolescents.

Desarrollo y Validación de una Versión Abreviada de los Cuestionarios European Bullying y Cyberbullying Intervention Project (EBIP-Q y ECIP-Q)

RESUMEN

Antecedentes: la prevención del acoso y ciberacoso escolar requiere disponer de instrumentos de medida breves y con adecuadas propiedades psicométricas. El objetivo del presente trabajo ha sido desarrollar una versión reducida conjunta de los instrumentos European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) y European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) para su uso en el cribado de conductas relacionadas con el acoso escolar. **Método:** la muestra la integran 1,777 estudiantes, de entre 14 y 18 años ($M = 15,71$ años; $DT = 1,26$), de los que el 54,1% son mujeres. **Resultados:** la versión reducida presenta un comportamiento psicométrico adecuado. Los coeficientes de fiabilidad estimados oscilan entre $\omega = .72$ y $\omega = .82$. Los análisis factoriales indican que tanto el acoso como el ciberacoso escolar se articulan en torno a dos factores: victimización y agresión. Las correlaciones entre las puntuaciones de la versiones original y reducida fueron adecuadas. El acoso y ciberacoso escolar se asoció con diferentes indicadores de ajuste socioemocional. **Conclusiones:** el Cuestionario Proyecto Europeo de Intervención contra el Acoso y el Ciberacoso - Breve (EBCIP-QB) parece ser un instrumento breve, sencillo y con adecuadas propiedades psicométricas para la evaluación de las conductas de acoso y ciberacoso escolar en adolescentes españoles.

Palabras clave:
Acoso escolar
Ciberacoso escolar
Evaluación
Fiabilidad
Evidencias de validez

Cite as: Álvarez-Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez-Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). Development and Validation of a Brief Version of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaires (EBIP-Q and ECIP-Q). *Psicothema*, 34(4), 571-581. <https://doi.org/10.7334/psicothema2022.156>
Corresponding author: Ildefonso Álvarez Marín, ildefonso.alvarez@ui1.es

School bullying is defined as repeated and intentional mistreatment, which is exerted by one or more persons, toward a victim who can hardly defend him or herself (Olweus, 1998). It is a group event with a clear social character (Salmivalli et al., 1998). Initial studies on school bullying only considered physical and verbal aggression, with relational abuse or the spread of rumors included some time later (Buelga et al., 2009; Furlong et al., 2005; Lucas-Molina et al., 2011). When bullying is carried out online, that is, through the use of digital technologies, it is called cyberbullying (Berne et al., 2020; Calvete et al., 2021; Kowalski et al., 2019; Smith et al., 2008). Face-to-face and online bullying share characteristics such as intentionality, power imbalance, or repetition, although the latter two manifest themselves in different ways. While face-to-face bullying power imbalance is based on the aggressor's physical strength or popularity, this imbalance in cyberbullying is related to digital technology skills (Casas et al., 2013; Menesini et al., 2012; Menin et al., 2021). In this regard, the repetitive behavior of cyberbullying can occur when a single publication of an offensive comment is shared with a large group of people (Garaigordobil et al., 2017). Furthermore, cyberbullying is timeless and exposes the behavior while allowing the aggressor to remain anonymous, which makes it difficult for the victim to escape (Garaigordobil, 2017; Smith, 2015), something that can be done in the case of face-to-face bullying. The most recent literature (Li and Hesketh, 2021; Pichel et al., 2021) shows the coexistence of both phenomena and underlines the need to address the different experiences of school bullying together, whether related to victimization or aggression, and whether they occur in person or online.

Studies on the prevalence rates of bullying and cyberbullying in Spain show different data. Frequent victimization of bullying behaviors ranges from 2 to 16%, while some studies report occasional victimization of up to 80%. Regarding the rate of frequent aggression, data are found ranging from 2 to 12%, values that in the case of occasional bullying can be seen increased to 45% (Esteller-Cano et al., 2021; Feijóo, O'Higgins-Norman, et al., 2021; Garaigordobil and Martínez-Valderrey, 2018; León-Pérez et al., 2019). For example, the review of studies by Zych et al. (2016) on school cyberbullying reported an average percentage of cybervictimization of 26.65% and cyberaggression of 24.64%. However, other research has found cybervictimization percentages of over 50% (Molero et al., 2022) or close to 30% for cyberaggression (Guerra Bustamante et al., 2021).

According to the data observed on the prevalence of school bullying and cyberbullying, as well as on the consequences associated with being a victim of these, among which depressive symptoms (Baier et al., 2019; Brunstein Klomek et al., 2010; Kowalski and Limber, 2013), low self-esteem (Schoeler et al., 2018), greater presence of socioemotional and behavioral problems (Llorent et al., 2021; Navarro et al., 2019; Yang et al., 2021) and even higher prevalence of suicidal behavior (Lucas-Molina et al., 2018) can be found, it is essential to have fast detection tools that are reliable and valid. To assess face-to-face and online bullying, there is a wide variety of self-reports with a number of heterogeneous items, from those that include a single item for each type of abuse and each role (victim or aggressor) (Buelga et al., 2010; Calvete et al., 2010, 2021; García Fernández et al., 2015; Lucas-Molina et al., 2016) to instruments composed of

too many items (Twardowska-Staszek et al., 2018). On the other hand, most of the questionnaires measure only one of the two phenomena (bullying/cyberbullying) or do not report on all their psychometric properties or on the substantive-theoretical process followed for the development or selection of their items when they are administered (Ngo et al., 2021). Taking into account that there are numerous instruments aimed at measuring bullying and cyberbullying at school with psychometric guarantees of reliability and evidence of validity, it seems logical to use them to make adaptations, instead of designing new ones (Lucas-Molina et al., 2016). In addition, the motivational and attentional aspects of the participants in this type of study and the negative implications when the time to complete these instruments is long must be taken into account. Following this line of thought, authors such as MacCallum and Austin (2000) state that when a clear factorial structure is confirmed, the development of shorter forms of the instruments can be considered (Andrade et al., 2013).

Two of the instruments which have been validated within the Spanish context (Benítez-Sillero et al., 2021; Feijóo, Foody, et al., 2021; Feijóo, O'Higgins-Norman, et al., 2021; Lázaro-Visa et al., 2019) and designed to measure both phenomena are: a) the European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) (Brighi, Ortega, Pyzalski, et al., 2012; Spanish version Ortega-Ruiz et al., 2016); and b) the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Brighi, Ortega, Scheitauer, et al., 2012; Spanish version Ortega-Ruiz et al., 2016). Both the EBIP-Q [14 items] and the ECIP-Q [22 items] are self-reports structured into two related factors that measure victimization and aggression (Corral-Pernía et al., 2018; Ortega-Ruiz et al., 2016; Rey et al., 2019). The combined administration of the instruments requires a long time that could be reduced with the development of a reduced version of both scales.

In general, the EBIP-Q and the ECIP-Q seem to show adequate psychometric properties. These are two questionnaires that add up to a total of 36 items, which makes them difficult to use due to the time it takes to complete them, and as noted above, come with the consequent possible negative effects on participant motivation. In this sense, given that the ultimate purpose of these self-reports is the evaluation of bullying behaviors for different purposes (epidemiological, prevention, screening, etc.), it becomes relevant to develop a reduced version that is effective, simple, and can be administered quickly (Muñiz and Fonseca-Pedrero, 2019). Taking this into account, the main objective of this study is to develop and validate the combined abbreviated version of the EBIP-Q and the ECIP-Q. The specific objectives are: a) analyze the internal structure of the scores of the abbreviated version of the EBIP-Q and the ECIP-Q; b) study the measurement invariance of the scores according to gender; c) examine the internal consistency of the scores; d) analyze the relationship of the scores of the new European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB) with other psychometric indicators of psychological adjustment; and e) analyze the relationship between the scores of the extended and abbreviated versions. It is hypothesized that this new brief version will maintain the same dimensional structure as the original versions in both victims and aggressors. Acceptable levels of reliability as well as negative relationships between bullying behaviors and self-esteem and positive relationships with different indicators of

mental health adjustment (symptoms of depression or emotional and/or behavioral problems) are also expected.

Method

Participants

The sample was selected by random stratified cluster sampling using classroom-level clusters from a population composed of approximately fifteen thousand students from the Autonomous Community of La Rioja. The strata were created using criteria such as the type of center (public or private-subsidized), the school stage (Compulsory Secondary Education, High School, and Vocational Training), and the geographical area of the center (Low, Middle, and High Rioja). The questionnaires were answered by 1,972 students aged between 14 and 30 years. Participants over 18 years of age and those with high scores on the INF-OV revised random or pseudo-random response detection scale (Fonseca-Pedrero et al., 2019) were excluded from the sample. The final sample consisted of 1,777 students, between 14 and 18 years old ($M = 15.71$ years old; $SD = 1.26$), of which 54.1% were female; 89.42% were students born in Spain, while 10.58% came from other countries (Romania, South America, or Morocco, among others).

Instruments

European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIP-Q) (Brighi, Ortega, Pyzalski, et al., 2012; Spanish version Ortega-Ruiz et al., 2016). The EBIP-Q measures the frequency of face-to-face bullying through 14 items with five response options in Likert format (0 = never, 1 = once or twice, 2 = once or twice a month, 3 = about once a week, and 4 = more than once a week). The first seven items evaluate victimization and the next seven, aggression. The students indicate the frequency with which they have participated in and/or experienced each of the described situations in the last two months. Adequate psychometric properties have been found in previous research with Spanish adolescents (Lázaro-Visa et al., 2019; Llorent et al., 2021).

European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIP-Q) (Brighi, Ortega, Scheitauer et al., 2012; Spanish version by Ortega-Ruiz et al., 2016). The ECIP-Q evaluates school cyberbullying through 22 items with five response options in Likert format (0 = never, 1 = once or twice, 2 = once or twice a month, 3 = about once a week, and 4 = more than once a week). The first eleven items assess victimization, while the next eleven assess aggression. The students indicate the frequency with which they have experienced and/or participated in the described situations in the last two months. Adequate psychometric properties have been found in previous studies (Benítez-Sillero et al., 2021; Feijóo, Foody, O'Higgins Norman, et al., 2021; Ortega-Ruiz et al., 2016; Sidera et al., 2021).

Rosenberg Self-Esteem Scale (RSE) (Rosenberg, 1965; Spanish version Vázquez Morejón et al., 2004). It is a self-report that measures self-esteem with 10 items on a Likert-type response scale (1 = almost never; 4 = almost always) in which higher scores indicate better self-esteem or positive self-esteem. The Spanish version was administered, its psychometric properties having been tested by previous studies (Oliva et al., 2011; Rosenberg and Owens, 2001).

Reynolds Adolescent Depression Scale-Short Form (RADS-SF) (Reynolds, 2004; Spanish version Figueras-Masip et al., 2008). This is a self-report that assesses depressive symptomatology in adolescents. It consists of 10 Likert-type items with four response options (1 = almost never; 4 = almost always) selected from the four scales of the original version: anhedonia (item 1), somatic complaints (item 22 and 28), negative self-evaluation (items 14, 19, 20 and 30), and dysphoria (items 3, 6 and 7). The final score on the scale is equal to the sum of the scores on each of the items. The RADS-SF has shown adequate psychometric properties in Spanish adolescents (Fonseca-Pedrero et al., 2010; Ortuño-Sierra et al., 2017).

Strengths and Difficulties Questionnaire (SDQ) (Goodman, 1997; Spanish version Ortuño-Sierra et al., 2016). The SDQ assesses behavioral and emotional difficulties, as well as abilities in the social sphere. It consists of 25 Likert-type items with three possible response options (0 = no, never, 1 = sometimes, 2 = yes, always). It has five subscales with five items each that measure emotional problems, behavioral problems, hyperactivity, problems with peers, and prosocial behavior. The sum of the scores on the first four subscales equals the total difficulties score. In this study, the version adapted and validated for Spanish adolescents was used (Fonseca-Pedrero et al., 2010; Ortuño-Sierra et al., 2017).

Oviedo Infrequency Scale-Revised (INF-OV-R) (Fonseca-Pedrero, Páino, Lemos Giráldez, Villazón-García, García Cueto, et al., 2009; Fonseca-Pedrero et al., 2019). Its purpose is to detect pseudorandom or dishonest responses in measurement instruments. It is a self-report with 10 Likert-type items (1 = completely disagree to 5 = completely agree). Students who present two or more incorrect answers on the INF-OV-R scale are eliminated from the final sample.

Procedure

The selected centers were contacted, and the informed consent of the students' families was requested. The questionnaires were administered collectively in groups of 15 to 25 participants. The researchers who administered the questionnaires were trained in the protocol to follow throughout the whole process. The students were informed about the voluntary nature of their participation and the confidentiality of their answers. The study was approved by the Clinical Research Ethics Committee of La Rioja CEICLAR.

Data Analysis

First, a descriptive and reliability analysis of the EBIP-Q and ECIP-Q subscales was carried out. Second, substantive-theoretical and psychometric criteria were taken into account to select the items that make up the brief combined version of the questionnaires. Pairs of items were selected from a substantive-theoretical point of view (items that reflect the same behavior in victimization and aggression) which included the most common behaviors in bullying and cyberbullying (Gaete et al., 2021; Hogye et al., 2022; Mark et al., 2019). The three main types of bullying are physical (e.g., pushing, hitting, kicking), direct verbal (e.g., insults), and indirect verbal (e.g., spreading rumors or threats) (Beltrán-Catalan et al., 2018; Mishna et al., 2021). Regarding cyberbullying, the most used indicators in the different

instruments that evaluate it refer to insulting, speaking ill of another person, or threatening through text messages (Perret et al., 2020; Wright and Wachs, 2019). The items chosen from each questionnaire were structured into four dimensions: victimization, aggression, cybervictimization, and cyberaggression, as reported in previous literature (Benítez-Sillero et al., 2021; Del Rey et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017; González Laguna and Arrimada García, 2021; Herrera-López et al., 2017; Lázaro-Visa et al., 2019; Ortega-Ruiz et al., 2016). From an empirical point of view, and considering the aforementioned criteria, an Exploratory Factor Analysis (EFA) was conducted, using the Minimum Rank Factor Analysis method and subsequent Promin rotation (Lorenzo-Seva and Ferrando, 2019) to select those items that presented higher factor loadings. Likewise, through an iterative process, the discrimination indices of the items were analyzed.

Third, once the items were selected based on the substantive and empirical criteria, a Confirmatory Factor Analysis (CFA) was conducted. When the data fails to comply with multinormality (Mardia's coefficient = 660.21) it is suggested to use the Diagonally Weighted Least Squares (DWLS) estimation method from the polychoric correlation matrix (Ferrando et al., 2022). The fit of the data to the model was studied using the Comparative Fit Index (CFI), the Tucker-Lewis index (TLI), the Root Mean Square Error Approximation (RMSEA) and its 90% confidence interval, and the Standardized Root Mean Square Residual (SRMR). CFI and TLI values above .95 and RMSEA below .08 indicate an adequate fit (Hu and Bentler, 1999).

Measurement invariance based on gender for the hypothesized four-dimensional model was also analyzed. The existence of configural invariance implies that the factorial structure is the same in the groups of compared participants. For its part, structural invariance analyzes the latent variables and the homogeneity of factorial variances and covariances, while strict or strong invariance is the highest degree of agreement between the factorial structures and implies equality in the residuals (Dimitrov, 2010). When choosing the type of invariance of the data, if the change in the CFI index from a less restrictive model to a more restrictive one is equal to or less than .01, the new restrictions are admitted, and the next invariance level is analyzed.

Fourth, the reliability of the scores was estimated by calculating Cronbach's Alpha and McDonald's Omega coefficients (Dunn et al., 2014), the composite reliability, and the mean variance extracted. Finally, evidence of the relationship of the EBCIP-QB with the extended versions and with external variables was

obtained through Pearson's linear correlation coefficient. The statistical programs used in this study were SPSS 24, Factor 12, and JASP 0.14.

Results

Descriptive Statistics and Reliability of the EBIP-Q and ECIP-Q Scores

Table 1 shows the descriptive statistics and the reliability of the EBIP-Q and ECIP-Q subscales. The means are higher in victimization than in aggression in both questionnaires.

Evidence of Internal Structure of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB)

The EFA revealed a Bartlett sphericity index of 19.565 ($p < .001$) and a KMO of .73. Measures of Sampling Adequacy (MSA) were greater than .60. The evaluation of the fit of the data to a one-dimensional solution was conducted using the indices offered by the Factor program: UniCo = .97, ECV = .84 and MIREAL = .303; the I-REAL index exceeded the value of .30 in 6 of the questionnaire items. These results allow us to conclude that the items do not conform to a one-dimensional pattern. The goodness of fit indexes integrated by four factors were CFI = .99, TLI = .96, RMSEA = .073 (90% CI = .050 - .080) and SRMR = .026.

The first extracted factor, called victimization, explained 57.81% of the variance (eigenvalue = 6.50), the second factor, called aggression, explained 11.20% (eigenvalue = 1.13), the third, cybervictimization, 9.68% (eigenvalue = 0.92) and the fourth, cyberaggression, 7.34% (eigenvalue = 0.67). The optimal implementation of the parallel analysis suggests extracting four factors that explain 86.03% of the total variance. Correlations between factors ranged from .40 to .72. The estimated factor loadings are shown in Table 2. As can be seen, some items reach factor loadings greater than .25 in more than one factor.

From the four factors yielded from the EFA, those pairs of items with higher factorial loadings and with discrimination indices greater than .30 were selected. However, some of the items of the selected pairs did not present the highest factorial loadings in the corresponding factors, but the final brief version still includes each item of victimization with its corresponding aggression one based on the theoretical criterion.

Table 1.
Descriptive Statistics and Reliability of the EBIP-Q and ECIP-Q Subscales.

Subscales	Number of items	Mean	SD	Asymmetry	Kurtosis	Alpha	Omega	CR	AVE
EBIP-Q Victimization	7	2.98	3.72	2.07	5.47	.78	.81	.80	.42
EBIP-Q Aggression	7	2.14	3.08	2.69	11.64	.78	.80	.80	.42
ECIP-Q Victimization	11	1.17	2.62	5.64	54.22	.81	.82	.82	.38
ECIP-Q Aggression	11	0.74	1.88	6.23	67.55	.73	.68	.74	.32

Note: EBIP-Q = European Bullying Intervention Project Questionnaire; ECIP-Q = European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. SD = Standard deviation; CR = Composite Reliability; AVE = Average Variance Extracted.

Table 2. Estimated Factor Loadings for the Exploratory Factor Analysis of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB).

Items	EFA			
	Factor Loadings			
	F I Victimization	F II Aggression	F III Cybervictimization	F IV Cyberaggression
1	.92	-.04	-.02	-.17
2	.89	-.17	.10	-.06
3	.52	.10	.49	-.39
4	.68	.61	-.31	-.11
5	.59	.25	-.11	.21
6	.20	.79	.03	-.07
7	.07	-.10	.84	.10
8	.05	-.14	.84	.14
9	-.11	.22	.96	-.25
10	.10	-.02	.35	.64
11	-.07	.08	.23	.79
12	-.15	.75	.19	.19
Eigenvalue	6.50	1.13	.92	.67
% Variance	57.81	11.20	9.68	7.34

Once the items were selected based on substantive and empirical criteria, a CFA was conducted to test the one-dimensional and four-dimensional models of Bullying and Cyberbullying. The goodness-of-fit indices for the one-dimensional model were: CFI

= .92, TLI = .91, RMSEA = .047 (90% CI = .041 - .052), and SRMR = .112. The four-factor model presented adequate goodness-of-fit indices: CFI = .99, TLI = .98, RMSEA = .020 (90% CI = .012 - .027), and SRMR = .066. Some items obtained factor loadings greater than .25 in more than one factor and two of them revealed loadings lower than .30 in the dimension in which they were included. However, the content and typology of these items suggest following the chosen classification. The resulting fully standardized factor loadings for this four-factor model are presented in Figure 1, all of which are statistically significant ($p < 0.01$).

The results of the invariance analysis according to gender for the three-dimensional model are presented in Table 3 and show strict invariance and, therefore, the requirement for the comparison of latent measures between the groups (Cheung and Rensvold, 2009).

Descriptive Statistics and Reliability of Scores from the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB)

Table 4 presents the statements of the 12 items selected for the brief version with their descriptive statistics and the reliability of the subscales that comprise it. The values achieved by the alpha and omega coefficients can be considered satisfactory. The composite reliability and the mean variance extracted corroborate the reliability of the subscales. The descriptive characteristics of the items are maintained, compared to the questionnaires from which they come, and their discrimination indices are pertinent.

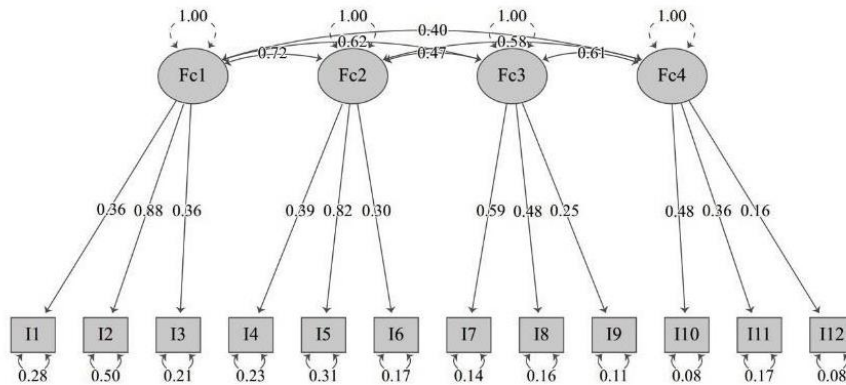


Figure 1. Factorial solution of the confirmatory factorial analysis for the model of four related factors of the EBCIP-QB. Note: EBCIP-QB: European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief. All fully standardized factor loadings are statistically significant ($p < 0.01$)

Table 3. Measurement invariance as a function of gender for the three-dimensional model of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB).

Model	GFI	CFI	RMSEA	CI 90%	SB- χ^2	df	ASB- χ^2	Adf	Δ CFI
Configural invariance	.954	.969	.031	.024 - .037	190.81	104			
Scalar invariance	.972	.961	.033	.027 - .039	220.36	112	29.55	8	.008
Strict invariance	.968	.953	.034	.028 - .040	254.29	124	33.93	12	.008

Evidence of Validity: Relationship Between School Bullying, School Cyberbullying, and Socioemotional and Behavioral Adjustment

Table 5 contains the Pearson correlations between the EBCIP-QB scores and the instruments that assess self-esteem, symptoms of depression, and emotional and behavioral difficulties. The EBCIP-QB scores are inversely associated with self-esteem and directly associated with self-reported symptoms of depression and emotional and behavioral difficulties. As can be seen, the highest correlations are those of the EBCIP-QB with its victimization ($r = .82$) and aggression subscales ($r = .80$). Self-

esteem scores correlate low and inversely with the rest of the variables (between $r = -.05$ and $r = -.22$).

Evidence of Validity: Relationship Between the Extended and Abbreviated Versions

Table 6 shows the correlations between the EBIP-Q, the ECIP-Q, and the EBCIP-QB scores. The highest value appears when correlating the EBIP-Q with the EBCIP-QB ($r = .81$) and the lowest appears between the EBIP-Q (Aggression) and the EBCIP-QB (Victimization) ($r = .23$).

Table 4. Descriptive statistics and reliability of the scores of the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB).

Subscales	Alpha	Omega	CR	AVE	Item	M	SD	Asymmetry	Kurtosis	Discrimination Indexes
EBCIP-QB Victimization	.65	.72	.72	.51	1 Someone has hit, kicked, or pushed me	0.23	0.64	3.52	14.04	0.47
					2 Someone has insulted me	0.84	1.13	1.36	1.11	0.59
					3 Someone has threatened me	0.19	0.58	3.87	17.50	0.52
EBCIP-QB Aggression	.70	.72	.76	.56	4 I have hit, kicked, or pushed someone	0.23	0.62	3.42	13.81	0.52
					5 I have insulted or said words to someone because I wanted to hurt them	0.68	0.99	1.64	2.40	0.61
					6 I have threatened someone	0.15	0.50	4.18	20.72	0.50
EBCIP-QB Cybervictimization	.77	.82	.81	.61	7 Someone has said bad words to me or has insulted me using email or SMS.	0.32	0.70	2.66	7.96	0.59
					8 Someone has said bad words about me to others using Internet or SMS.	0.26	0.63	2.92	9.65	0.56
					9 Someone has threatened me through Internet messages or SMS.	0.10	0.41	5.33	34.80	0.46
EBCIP-QB Cyberaggression	.71	.77	.75	.54	10 I have said bad words to someone or have insulted them using SMS or Internet messages.	0.19	0.55	3.62	15.48	0.56
					11 I have said bad words about someone to other people through Internet messages or SMS.	0.19	0.54	3.54	14.67	0.44
					12 I have threatened someone through SMS or Internet messages.	0.06	0.32	7.01	60.64	0.37

Note: EBCIP-QB: European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief; CR: Composite reliability; AVE: Average variance extracted.

Table 5. Pearson Correlations Between the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB) and Indicators of Emotional and Behavioral Adjustment.

Variable	EBCIP-QB	EBCIP-QB Victimization	EBCIP-QB Aggression	EBCIP-QB Cybervictimization	EBCIP-QB Cyberaggression
EBCIP-QB Victimization	.82 ***				
EBCIP-QB Aggression	.80 ***	.56 ***			
EBCIP-QB Cybervictimization	.75 ***	.49 ***	.37 ***		
EBCIP-QB Cyberaggression	.67 ***	.30 ***	.46 ***	.48 ***	
RSE	-.19 ***	-.21 ***	-.05 *	-.22 ***	-.10 ***
RADS-SF	.29 ***	.27 ***	.16 ***	.27 ***	.19 ***
SDQ total score Difficulties	.31 ***	.29 ***	.21 ***	.26 ***	.16 ***

Note: EBCIP-QB: European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief; RSE: Rosenberg Self-Esteem Scale; RADS-SF: Reynolds Adolescent Depression Scale-Short Form; Total SDQ: Strengths and Difficulties Questionnaire.

* $p \leq .05$ *** $p \leq .001$

Table 6.
Pearson correlations between EBIP-Q, ECIP-Q and EBCIP-QB scores.

Variable	EBCIP-QB	EBCIP-QB Victimization	EBCIP-QB Aggression	EBCIP-QB Cybervictimization	EBCIP-QB Cyberaggression
EBIP-Q	.81 ***	.74 ***	.70 ***	.51 ***	.47 ***
ECIP-Q	.64 ***	.37 ***	.36 ***	.69 ***	.64 ***
EBIP-Q Victimization	.72 ***	.79 ***	.46 ***	.52 ***	.34 ***
EBIP-Q Aggression	.68 ***	.46 ***	.79 ***	.34 ***	.48 ***
ECIP-Q Victimization	.57 ***	.39 ***	.26 ***	.76 ***	.38 ***
ECIP-Q Aggression	.51 ***	.23 ***	.36 ***	.35 ***	.75 ***

Note: EBCIP-QB: European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief; EBIP-Q: European Bullying Intervention Project Questionnaire; ECIP-Q: European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire.

*** p ≤ .001

Discussion

The main objective of this work was to develop a brief combined version of the instruments that measure bullying and cyberbullying: EBIP-Q and ECIP-Q. This abbreviated version has been named: European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB). The selection of the items included in the definitive self-report was carried out considering, on the one hand, the characteristics of the evaluated phenomena and the original questionnaires and, on the other, the discrimination indices, factor loadings, and proportion of variance explained of the obtained subscales. Previous studies have shown that both the EBIP-Q and the ECIP-Q have a two-factor structure (Benítez-Sillero et al., 2021; Corral-Pernía et al., 2018; Del Rey et al., 2015; Feijóo, Foody et al., 2021; González Laguna and Arrimada García, 2021; Herrera-López et al., 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016; Rey et al., 2019) consisting of the victimization and aggression dimensions. After analyzing different groupings of items, three pairs of statements were chosen (victimization and aggression) for each of the scales (bullying and cyberbullying). These were associated with the types of abuse: physical, verbal, psychological, and relational. The EBCIP-QB internal structure conforms to the four-dimensional model, just like the instruments in their extended version. Four factors were obtained which correspond with the four foreseen dimensions, the first six items evaluate face-to-face bullying behaviors, and the following six assess cyberbullying. In both cases, the first three items are related to victimization and the next three to aggression. Previous studies have found similar dimensional models (Benítez-Sillero et al., 2021; Del Rey et al., 2015; Gómez-Ortiz et al., 2017; González Laguna and Arrimada García, 2021; Herrera-López et al., 2017; Lázaro-Visa et al., 2019; Ortega-Ruiz et al., 2016).

It was also possible to show compliance with strict invariance based on sex, which allows a differential approach to the study of bullying in boys and girls (Martínez-Ferrer et al., 2021). The EBCIP-QB and its four dimensions showed satisfactory reliability coefficients and its items reached adequate discrimination indices. There was also evidence of a significant association with other psychometric indicators of psychological adjustment, in accordance with the literature. Both victimization and aggression, face-to-face or online, are related to lower self-esteem (Estévez López et al., 2006; Martínez, Rodríguez-Hidalgo, & Zych, 2020), a higher degree of depression (Brunstein Klomek et al.,

2019), and behavioral and social difficulties (Chen et al., 2017; Marciano et al., 2020; Menesini and Salmivalli, 2017; Núñez et al., 2021; Twardowska-Staszek et al., 2018). The subscales related to victimization obtain higher correlations in self-esteem and depressive symptomatology than the subscales associated with aggression, as reported by previous studies (Brunstein Klomek et al., 2019; Volk et al., 2014). The scores on the scale that evaluates emotional and behavioral problems correlate significantly with the values achieved in the brief combined version by people who suffer abuse and those who exercise it (Menéndez Santurio et al., 2020). Studies such as those by Garaigordobil and Martínez-Valderrey (2015) and Rodríguez-Hidalgo (2021) have also verified the association between being an aggressor and presenting difficulties in developing prosocial behaviors and/or having low self-esteem. The results obtained with the new scale show few differences from those obtained when applying the questionnaires in their complete versions. Likewise, the EBCIP-QB and its subscales have reached significant correlation values with the extended versions, which can be considered indicative of its usefulness as a screening tool for bullying and cyberbullying.

The most relevant contribution of this study is the development of a brief questionnaire with 12 items that evaluates behaviors of both bullying and cyberbullying in schools. An instrument which is fast, and cheaper in terms of administration, scoring, and interpretation than the questionnaires from which it comes. These types of instruments are not only useful for epidemiological or screening purposes, but also for evaluating the effectiveness of psychological interventions in the adolescent school population (Fonseca-Pedrero et al., 2021). Currently, there is enough accumulated empirical evidence to use this type of instrument at a practical level for the early detection and intervention of school bullying (Fonseca-Pedrero, 2021).

Among its limitations, we can highlight the cross-sectional nature of the study, which prevents interpretations of causality, and the effect of social desirability, inherent in all self-reports. On the other hand, despite having worked on a large and randomly selected sample, this has been drawn from a single Spanish autonomous community, an aspect that conditions the generalization of the obtained results. Regarding the results, the decision to select pairs of items for the abbreviated version that reflect the same behavior in its two dimensions, victimization, and aggression, has led to the inclusion of some items with low factorial loadings.

Based on these findings, future studies should be conducted to check whether the scoring system in the original questionnaires can be compared to that of the short version. In addition, longitudinal research would make it possible to analyze the effect of bullying and cyberbullying on self-esteem, depression, or socio-emotional and behavioral problems.

In conclusion, the European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief (EBCIP-QB) seems to be a concise, simple instrument with adequate psychometric properties for the evaluation of behaviors of bullying and cyberbullying in Spanish adolescents.

Financing

This research has been funded by the Ministry of Science and Innovation of the Government of Spain (reference number PID2021-127301OB-I00) and by the BBVA Foundation Grants for Scientific Research Teams 2017.

References

- Andrade, E., Arce, C., De Francisco, C., Torrado, J., & Garrido, J. (2013). Versión breve en español del cuestionario POMS para deportistas adultos y población general [Abbreviated version in Spanish of the POMS questionnaire for adult athletes and general population]. *Revista de Psicología del Deporte*, 22(1), 95–102. <https://www.redalyc.org/pdf/2351/235127552013.pdf>
- Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S., & Bergmann, M. C. (2019). Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2347–2357. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1181-6>
- Beltrán-Catalán, M., Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Llorent, V. J. (2018). Victimization through bullying and cyberbullying: Emotional intelligence, severity of victimization and technology use in different types of victims. *Psicothema*, 30(2), 183–188. <https://doi.org/10.7334/psicothema2017.313>
- Benítez-Sillero, J. de D., Armada Crespo, J. M., Ruiz Córdoba, E., & Raya-González, J. (2021). Relationship between Amount, Type, Enjoyment of Physical Activity and Physical Education Performance with Cyberbullying in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2038. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042038>
- Berne, S., Frisén, A., & Oskarsson, J. (2020). High school students' suggestions for supporting younger pupils counteract cyberbullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 47–53. <https://doi.org/10.1111/sjop.12538>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., & Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. [Unpublished manuscript]. University of Bologna.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., & Del Rey, R. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. [Unpublished manuscript]. University of Bologna.
- Brunstein Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P. A., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J. P., ... Wasserman, D. (2019). Bidirectional longitudinal associations between different types of bullying, victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 60(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Brunstein Klomek, A., Sourander, A., & Gould, M. (2010). The association of suicide and bullying in childhood to young adulthood: A review of cross-sectional and longitudinal research findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282–288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Buelga, S., Cava, M. J., & Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet [Cyberbullying: Adolescent victimization through mobile phone and internet]. *Psicothema*, 22(4), 784–789. <https://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión [Relations between social reputation and aggression relationship in adolescence]. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=33712020009>
- Calvete, E., Cortazar, N., Fernández-González, L., Echezarraga, A., Beranuy, M., León, A., González-Cabrera, J., & Orue, I. (2021). Effects of a Brief Preventive Intervention in Cyberbullying and Grooming in Adolescents. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 75–84. <https://doi.org/10.5093/pi2020a22>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., & Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Casas, J. A., Del Rey, R., & Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>
- Chen, L., Ho, S. S., & Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Cheung, G. W., & Rensvold, R. B. (2009). Structural Equation Modeling: A Evaluating Goodness-of-Fit Indexes for Testing Measurement Invariance. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 9(2), 233–255. https://doi.org/10.1207/S15328007SEM0902_5
- Corral-Pemía, J. A., Chacón-Borrego, F., Fernández-Gavira, J., & Del Rey, R. (2018). Bullying and cyberbullying according to moderate vigorous physical activity (MVPA) in Secondary School's Students. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(3), 70–75. <https://www.proquest.com/docview/2250587667>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., & Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Dimitrov, D. M. (2010). Testing for factorial invariance in the context of construct Validation. *Measurement and Evaluation in Counseling and Development*, 43(2), 121–149. <https://doi.org/10.1177/0748175610373459>
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsden, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <https://doi.org/10.1111/bjop.12046>
- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., & Adrover-Roig, D. (2021). California bullying victimization scale-retrospective (Cbvs-r): Validation of the Spanish adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>

- Estévez López, E., Martínez Ferrere, B., & Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional [Self-esteem in aggressive and victimized adolescents at school: The multidimensional perspective]. *Intervención Psicosocial, 15*(2). <https://doi.org/10.4321/S1132-05592006000200007>
- Feijóo, S., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Pichel, R., & Rial, A. (2021). Cyberbullies, the cyberbullied, and problematic internet use: Some reasonable similarities. *Psicothema, 33*(2), 198–205. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.209>
- Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., & Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention, 30*(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñoz, J. (2022). Decalogue for the Factor Analysis of Test Items. *Psicothema, 34*(1), 7–17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Figueras-Masip, A., Amador-Campos, J. A., & Peró-Cebollero, M. (2008). Características psicométricas de la Reynolds Adolescent Depression Scale en población comunitaria y clínica [Psychometric characteristics of the Reynolds Adolescent Depression Scale in population community and clinical]. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(1), 247–266. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33780117.pdf>
- Fonseca-Pedrero, E., Paino-Piñeiro, M., Lemos-Giráldez, S., Villazón-García, Ú., & Muñoz, J. (2009). Validation of the Schizotypal Personality Questionnaire—Brief Form in adolescents. *Schizophrenia Research, 111*(1–3), 53–60. <https://doi.org/10.1016/j.schres.2009.03.006>
- Fonseca-Pedrero, E. (coord.) (2021). *Manual de Tratamientos Psicológicos. Infancia y adolescencia* [Manual of Psychological Treatments. childhood and adolescence]. Pirámide.
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Álvarez, M., Al-Halabí, S., Inchausti, F., López-Navarro, E. R., Muñoz, J., Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Baños Rivera, R., Cano-Vindel, A., Gimeno-Peón, A., Prado-Abril, J., González-Menéndez, A., Valero, A. V., Priede, A., González-Blanch, C., Ruiz-Rodríguez, P., Moriana, J. A., Gómez, L. E., Navas, P., ... Montoya-Castilla, I. (2021). Empirically Supported Psychological Treatments for Children and Adolescents: State of the Art. *Psicothema, 33*(3), 386–398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.56>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Díez-Gómez, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2019). *Escala Oviedo de Infrecuencia de Respuesta-Revisada* [Oviedo Response Infrequency Scale-Revised, Unpublished manuscript]. Department of Educational Sciences. University of La Rioja.
- Fonseca-Pedrero, E., Wells, C., Paino, M., Lemos-Giráldez, S., Villazón-García, Ú., Sierra, S., González, M. P. G.-P., Bobes, J., & Muñoz, J. (2010). Measurement invariance of the Reynolds Depression Adolescent Scale across gender and age. *International Journal of Testing, 10*(2), 133–148. <https://doi.org/10.1080/15305050903580822>
- Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., & Morrison, R. (2005). Development of the California school climate and safety survey-short form. *Psychology in the Schools, 42*(2), 137–149. <https://doi.org/10.1002/pits.20053>
- Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., & Araya, R. (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-R) Among Adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology, 12*(4), 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>
- Garaigordobil, M. (2017). Psychometric Properties of the Cyberbullying Test, a Screening Instrument to Measure Cybervictimization, Cyberaggression, and Cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence, 32*(23), 3556–3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2015). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health, 57*(2), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>
- Garaigordobil, M. & Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology, 9*(5), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., & Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín [Intervention in bullying and cyberbullying: Assessment of Martin's case]. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes, 4*(1), 25–32.
- García Fernández, C. M., Romera Félix, E. M., & Ortega Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema, 27*(4), 347–353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.), 22*(1), 37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- González Laguna, M. V. & Arrimada García, M. (2021). A comparative analysis of bullying assessment instruments. *Papeles Del Psicólogo - Psychologist Papers, 42*(2), 1–9. <https://www.papelesdelpsicologo.es/English/2965.pdf>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: a research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*(5), 581–58. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/cge.12538>
- Guerra Bustamante, J., Yuste Tosina, R., Lopez Ramos, V., & Mendo Lázaro, S. (2021). The Modelling Effect of Emotional Competence on Cyberbullying Profiles. *Anales de Psicología, 37*(2), 202–209. <https://doi.org/10.6018/analesps.338071>
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., & Del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 20*(2), 117–125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Hogye, S. I., Jansen, P. W., Lucassen, N., & Keizer, R. (2022). The relation between harsh parenting and bullying involvement and the moderating role of child inhibitory control: A population-based study. *Aggressive Behavior, 48*(2), 141–151. <https://doi.org/10.1002/ab.22014>
- Hu, L. & Bentler, P. M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1–55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Kowalski, R. M. & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health, 53*(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., & McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior, 45*(2017), 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., & Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Frontiers in Psychology, 10*(7), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>
- León-Pérez, J. M., Sánchez-Iglesias, I., Rodríguez-Muñoz, A., & Notelaers, G. (2019). Cutoff scores for workplace bullying: The Spanish short-negative acts questionnaire (S-NAQ). *Psicothema, 31*(4), 482–490. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.137>

- Li, J. & Hesketh, T. (2021). Experiences and Perspectives of Traditional Bullying and Cyberbullying Among Adolescents in Mainland China-Implications for Policy. *Frontiers in Psychology*, 12(6), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.672223>
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., & Marín-López, I. (2021). Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *School Mental Health*, 13(3), 535–547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Lorenzo-Seva, U. & Ferrando, P. J. (2019). Robust Promin: A method for diagonally weighted factor rotation. *Liberabit: Revista Peruana de Psicología*, 25(1), 99–106. <https://doi.org/10.24265/liberabit.2019.v25n1.08>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Giménez-Dasí, M. (2016). The assessment of cyberbullying: The present situation and future challenge | La evaluación del cyberbullying: Situación actual y retos futuros. *Papeles Del Psicólogo*, 37(1), 27–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77844204004>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2018). The potential role of subjective wellbeing and gender in the relationship between bullying or cyberbullying and suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 270, 595–601. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.043>
- Lucas Molina, B., Pulido Valero, R., & Solbes Canales, I. (2011). Peer harassment in primary school: the role of peers and its relationship with sociometric status. *Psicothema*, 23(2), 245–251. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21504677>
- MacCallum, R. C. & Austin, J. T. (2000). Applications of Structural Equation Modeling in Psychological Research. *Annual Review of Psychology*, 51(1), 201–226. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.51.1.201>
- Marciano, L., Schulz, P. J., & Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Mark, L., Väimik, A., & Sisask, M. (2019). Who Suffers Most From Being Involved in Bullying-Bully, Victim, or Bully-Victim? *Journal of School Health*, 89(2), 136–144. <https://doi.org/10.1111/josh.12720>
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., & Zych, I. (2020). Bullying and cyberbullying in adolescents from disadvantaged areas: Validation of questionnaires, prevalence rates; and relationship to self-esteem, empathy and social skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6199. <https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., & Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, Offline Victimization, and Cyberbullying: The Mediating Role of the Problematic Use of Social Networking Sites in Boys and Girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155–162. <https://doi.org/10.5093/pi2021a5>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., & González-Villora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes [Connections between bullying victimization and satisfaction/frustration of adolescents' basic psychological needs]. *Revista de Psicodidáctica*, 25(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., Calmaestra, J., Scheithauer, H., Schultze-Krumholz, A., Luik, P., Naruskov, K., Blaya, C., Berthaud, J., & Smith, P. K. (2012). Cyberbullying Definition Among Adolescents: A Comparison Across Six European Countries. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(9), 455–463. <https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0040>
- Menesini, E. & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., & Brighi, A. (2021). Was that (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Mishna, F., Birze, A., Greenblatt, A., & Pepler, D. (2021). Looking Beyond Assumptions to Understand Relationship Dynamics in Bullying. *Frontiers in Psychology*, 12(4), 1–11. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661724>
- Molero, M. M., Martos, Á., Barragán, A. B., Pérez-Fuentes, M. C., & Gázquez, J. J. (2022). Anxiety and Depression from Cybervictimization in Adolescents: A Metaanalysis and Meta-regression Study. *The European Journal of Psychology Applied to Legal Context*, 14(1), 42–50. <https://doi.org/10.5093/ejpalc.2022a5>
- Muñiz, J. & Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7–16. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.291>
- Navarro, J. B., Fernández, M., De La Osa, N., Penelo, E., & Ezpeleta, L. (2019). Warning signs of preschool victimization using the strengths and difficulties questionnaire: Prevalence and individual and family risk factors. *PLoS ONE*, 14(8), Article e0221580. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221580>
- Ngo, A. T., Nguyen, L. H., Dang, A. K., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T., Vu, G. T., Do, H. T., Tran, B. X., Latkin, C. A., Ho, R. C. M., & Ho, C. S. H. (2021). Bullying experience in urban adolescents: Prevalence and correlations with health-related quality of life and psychological issues. *PLoS ONE*, 16(6), Article e0252459. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252459>
- Núñez, A., Álvarez-García, D., & Pérez-Fuentes, M.-C. (2021). Anxiety and self-esteem in cyber-victimization profiles of adolescents. [Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes]. *Comunicar*, 29(67), 47–59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>
- Oliva, A., Antolín, L., Pertegal, M. Á., Ríos, M., Parra, Á., Hernando, Á., & Reina, M. D. C. (2011). *Instrumentos para la evaluación de la salud mental y el desarrollo positivo adolescente y los activos que lo promueven*. (Vol. 148). Junta de Andalucía. Consejería de Salud.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., & Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F., & Sastre i Riba, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ) [Assessing behavioural and emotional difficulties in the child-adolescent population: the strengths and difficulties questionnaire (SDQ)]. *Papeles Del Psicólogo*, 37(1), 14–26. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/2658.pdf>
- Ortuño-Sierra, J., Aritio-Solana, R., Inchausti, F., Chocarro de Luis, E., Lucas Molina, B., Pérez de Albéniz, A., & Fonseca-Pedrero, E. (2017). Screening for depressive symptoms in adolescents at school: new validity evidences on the short form of the Reynolds Depression Scale. *PLoS One*, 12(2), Article e0170950. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0170950>
- Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet-Morin, I., Denault, A., Côté, S. M., Tremblay, R. E., Renaud, J., Turecki, G., & Geoffroy, M. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: a longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), 866–874. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13158>
- Pichel, R., Foody, M., Norman, J. O., Feijóo, S., Várela, J., & Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability (Switzerland)*, 13(15). <https://doi.org/10.3390/su13158527>

- Rey, L., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., & Extremera, N. (2019). Being Bullied at School: Gratitude as Potential Protective Factor for Suicide Risk in Adolescents. *Frontiers in Psychology, 10*(3), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00662>
- Reynolds, W. M. (2004). The Reynolds Adolescent Depression Scale-Second Edition (RADS-2). In M. J. Hilsenroth & D. L. Segal (Eds.), *Comprehensive handbook of psychological assessment, Vol. 2. Personality assessment* (pp. 224–236). John Wiley & Sons, Inc. <https://bit.ly/3nisLZQ>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M., & Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad [Psychosocial predictors of discriminatory bullying based on the stigma towards special educational needs and/or disabilities (SEND)]. *Psicología Educativa, 27*(2), 187–197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>
- Rosenberg, M. (1965). *Society and the adolescent self-image*. Princeton University Press.
- Rosenberg, M. & Owens, T. J. (2001). Low Self-Esteem People: A Collective Portrait. In T.J. Owens, S. Stryker & N. Goodman (Eds.), *Extending self esteem theory and research: Sociological and psychological currents* (pp. 400-436). Cambridge University Press. <https://doi.org/10.1017/CBO9780511527739.018>
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1998). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior, 22*(1), 1–15. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., & Pingault, J.-B. (2018). Quasi-experimental evidence on short- and long-term consequences of bullying victimization: A meta-analysis. *Psychological Bulletin, 144*(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Sidera, F., Serrat, E., & Rostan, C. (2021). Effects of Cybervictimization on the Mental Health of Primary School Students. *Frontiers in Public Health, 9*(5), 1–6. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.588209>
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs, 15*(3), 176–184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 49*(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Twardowska-Staszek, E., Zych, I., & Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review, 95*, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2018.10.045>
- Vázquez Morejón, A., Jiménez García-Bóveda, R., & Vázquez-Morejón Jiménez, R. (2004). Escala de autoestima de Rosenberg: fiabilidad y validez en población clínica española [Rosenberg self-esteem scale: reliability and validity in a Spanish clinical population]. *Apuntes de Psicología, 22*(2), 247–255. <https://www.apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/53/55>
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review, 34*(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Wright, M. F. & Wachs, S. (2019). Adolescents' Psychological Consequences and Cyber Victimization: The Moderation of School-Belongingness and Ethnicity. *International Journal of Environmental Research and Public Health, 16*(14), Article 2493. <https://doi.org/10.3390/ijerph16142493>
- Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Chen, J., Yu, S., Zhang, Y., Zhu, Y., Dai, T., Zhang, Q., & Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research, 306*, Article 114219. <https://doi.org/https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., & Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa, 22*(1), 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Capítulo 6. Discusión

El objetivo general de esta Tesis Doctoral fue evaluar el acoso y el ciberacoso escolar y examinar su relación con el ajuste psico-social en una muestra representativa de adolescentes españoles. Dicho objetivo general se concreta en los siguientes objetivos específicos: a) analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q), en adolescentes españoles; b) analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) en adolescentes españoles; c) estudiar la asociación entre el acoso y el ciberacoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual; y d) desarrollar y validar una versión breve combinada del EBIP-Q y el ECIP-Q.

De forma general, tanto las puntuaciones de los autoinformes EBIP-Q y ECIP-Q como de la versión breve de estos (EBCIP-QB), han presentado adecuadas propiedades psicométricas en una muestra representativa de adolescentes españoles escolarizados. Igualmente, los resultados obtenidos de su administración han permitido explorar la asociación entre el acoso y el ciberacoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual de las personas implicadas en situaciones de maltrato.

A continuación, se expone la discusión en cada uno de los artículos elaborados, abordando los objetivos planteados en la presente Tesis.

6.1. Artículo 1

El objetivo del primero de los trabajos ha sido analizar la asociación entre el acoso escolar y el ajuste socioemocional y conductual en una muestra de adolescentes españoles seleccionada mediante muestreo aleatorio. Para poder identificar los grupos objeto de estudio se ha administrado el EBIP-Q (Brighi, Ortega, Pyzalski, et al., 2012; versión

española Ortega-Ruiz et al., 2016) y se han examinado sus propiedades psicométricas. Respecto a las evidencias de estructura interna, los resultados alcanzados ponen de manifiesto que la estructura bidimensional presenta un ajuste adecuado a los datos. Los siete primeros ítems se agrupan en el factor Victimización y los siete siguientes en el factor Agresión. Los primeros estudios realizados empleando el EBIP-Q encontraron resultados similares a los obtenidos en la presente investigación (Brighi et al., 2012.; del Rey et al, 2012; del Rey, 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016; Völlink et al, 2013). En trabajos más recientes (Corral-Pernía et al., 2018; Feijóo, Foody et al., 2021; Herrera-López, Casas et al., 2017; Herrera-López, Romera et al., 2017; Montero-Carretero et al., 2019; Rey et al., 2019; Zafra et al., 2021) se ha hallado la misma estructura de dos factores correlacionados. Por otro lado, se ha demostrado la invarianza configural en función del género, aspecto no analizado en estudios previos; esto permite afirmar que la estructura factorial encontrada es similar en los subgrupos analizados. En cuanto a la fiabilidad de las puntuaciones, los valores de los coeficientes de consistencia interna de las puntuaciones de las dos subescalas EBIP-Q son satisfactorios (Prieto y Delgado, 2010). La fiabilidad compuesta de las puntuaciones de las subescalas del EBI-Q también es pertinente, aunque los valores de varianza media extractada quedan por debajo de los esperados (Angelo et al., 2019).

También se ha analizado la asociación entre acoso escolar y diferentes indicadores de ajuste socioemocional como autoestima, comportamiento prosocial, síntomas de depresión y dificultades emocionales, conductuales y sociales. En el presente trabajo se ha encontrado una relación positiva entre acoso escolar y problemas emocionales, problemas de conducta, hiperactividad, problemas con compañeros y con síntomas depresivos, y una relación negativa entre acoso escolar y autoestima y comportamiento prosocial. La relación que existe entre las puntuaciones en Victimización y Agresión y

estas variables está apoyada por la literatura científica (Menesini y Salmivalli, 2017; Twardowska-Staszek et al., 2018). Estudios previos han indicado que los y las adolescentes que sufren acoso escolar presentan baja autoestima (Estévez López et al., 2006; Oñate y Piñuel, 2006) causada posiblemente por la autopercepción de una baja competencia (Menéndez Santurio et al., 2020); en las investigaciones longitudinales, el acoso escolar antecede en gran medida a la aparición de sus síntomas (Moore et al., 2017). Teniendo en cuenta la elevada prevalencia del acoso escolar (Esteller-Cano et al., 2021; León-Pérez et al., 2019; Menesini, 2019), experimentarlo se convierte en un factor de riesgo en el desarrollo de problemas psicológicos (Baier et al., 2019; Múzquiz et al., 2021). La sintomatología depresiva se asocia a ser víctima de acoso escolar (Brunstein-Klomek et al., 2019). En el presente estudio los resultados encontrados están en la misma línea: las víctimas obtienen puntuaciones significativamente más altas que las no víctimas en síntomas de depresión.

De igual manera, en referencia a los problemas emocionales y conductuales que presentan las víctimas, su puntuación media en el Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ, de su nombre en inglés, *The Strengths and Difficulties Questionnaire*) es significativamente mayor que la del grupo de no-víctimas o la del grupo de agresores. Los resultados indican asimismo que la pertenencia al perfil de agresor se asocia igualmente a dificultades de diferente naturaleza. El alumnado agresor presenta más problemas de conducta en comparación con el no agresor y una menor conducta prosocial en contraste con el alumnado víctima de acoso y el no agresor. Esto es coherente con investigaciones precedentes. Los problemas que refieren algunos estudiantes para establecer relaciones sociales se asocian a su participación en conductas de acoso escolar (Volk et al., 2014); la baja tolerancia a la frustración o las distorsiones cognitivas que experimenta el alumnado acosador durante el procesamiento de información social están

relacionadas con su conducta agresiva (Tejada et al., 2021). Como señalan otras investigaciones, es un mito que el alumnado agresor no sufra de depresión o de problemas psicológicos de salud (Thomas et al., 2018) al igual que el alumnado acosado.

La administración de instrumentos de medida, como el EBIP-Q, con el propósito de identificar de forma temprana y fiable a los grupos con alto riesgo de sufrir acoso o de ejercerlo, permitirá desarrollar intervenciones preventivas que ayuden a mitigar o evitar el impacto del acoso escolar tanto en víctimas como en agresores (Ortuño-Sierra et al., 2016) en contextos educativos. Futuros estudios longitudinales resultarán útiles para analizar el efecto de intervenciones encaminadas a la reducción de las conductas de acoso y sus consecuencias asociadas en los centros escolares. Los resultados alcanzados mediante el análisis del acoso escolar *offline* o presencial invitan a llevar a cabo un estudio similar centrado en las conductas propias del acoso escolar *online* o *cyberbullying* y una comparación entre ambas formas de acoso. Se considera relevante indagar sobre sus características diferenciales, sobre su posible ocurrencia en el mismo espacio temporal y acerca de sus efectos sobre el bienestar psicológico de las y los adolescentes implicados (Olweus, 2012; Ortega-Ruiz et al., 2016).

6.2. Artículo 2

El objetivo del segundo trabajo ha consistido en analizar las propiedades psicométricas de las puntuaciones del ECIP-Q en una muestra representativa de adolescentes españoles. Para este fin se ha examinado la fiabilidad de sus puntuaciones, se ha estudiado la estructura interna e invarianza de las puntuaciones en función del género de los participantes, se ha calculado la relación de las puntuaciones del ECIP-Q con otros indicadores psicométricos de ajuste psicológico y se han observado las diferencias de medias en las puntuaciones del ECIP-Q en función de los perfiles de los y

las participantes. Es importante disponer de instrumentos de cribado con adecuada calidad psicométrica para analizar este tipo de fenómenos durante la adolescencia, ya que se trata de una etapa importante del desarrollo humano de cara a implementar estrategias de prevención para minimizar el impacto personal, familiar y social de los problemas asociados al acoso y ciberacoso escolar (Romera, Luque et al., 2022).

El análisis de las propiedades psicométricas del ECIP-Q aporta nuevas evidencias sobre la validez y fiabilidad de las puntuaciones en una muestra amplia y aleatoria de adolescentes españoles procedentes de la población general. Tal como ocurría en anteriores estudios (Benítez-Sillero, Armada et al., 2021; Llorent et al., 2021; Ortega-Ruiz et al., 2016), el ECIP-Q presenta una estructura bidimensional, los once primeros ítems se agrupan en el factor Victimización y los once siguientes en el factor Agresión. La fiabilidad de las puntuaciones de las subescalas del ECIP-Q puede considerarse adecuada (Prieto y Delgado, 2010). Los índices de bondad de ajuste alcanzan valores satisfactorios, tal como ocurre con las cargas factoriales estandarizadas de los ítems. Igualmente, los resultados parecen demostrar la invarianza configural en función del género del alumnado, cuestión no analizada en estudios anteriores, lo que implica que la estructura factorial hallada es similar en los dos grupos objeto de comparación (Shorey et al., 2019).

A nivel de obtención de evidencias de validez con variables externas, las puntuaciones del ECIP-Q se asociaron con indicadores psicométricos de autoestima, síntomas de depresión, y de dificultades emocionales o conductuales. En concreto se asoció tanto la Victimización como la Agresión con una menor autoestima y conducta prosocial y con un mayor grado de depresión y de dificultades conductuales y sociales, tal como aparece en estudios precedentes (Núñez et al., 2021; Chen et al., 2017). Además,

las puntuaciones más elevadas en el factor Victimización se relacionan significativamente con valores más altos en la subescala del SDQ que mide problemas emocionales, cosa que no sucede con las puntuaciones en el factor Agresión.

Al contrastar en cada una de las variables externas estudiadas las medias de los grupos formados (por ejemplo, víctimas vs. no víctimas, agresores vs. no agresores, víctimas vs. agresores), los adolescentes víctimas de ciberacoso (Paez, 2018; Extremera et al., 2018) y sus agresores presentan niveles más bajos de autoestima (Chen et al., 2017; Wright, 2014) y una mayor sintomatología depresiva que aquellos que no se ven involucrados en este tipo de conductas (Núñez et al., 2021; Palermiti, 2017; Shapiro, 2018), lo que podría estar indicando que el ciberacoso es un factor que empeora la autoimagen y la autoconfianza general tanto en quienes lo sufren como en las personas que lo ejercen (Cañas et al., 2019). Esos resultados coinciden con los obtenidos en otros estudios de la literatura revisada (Zych et al., 2019; Chu et al., 2018; Perret et al., 2020; Kowalski y Limber, 2013; Schultze-Krumbholz et al., 2018). Esta idea se ve confirmada al no encontrarse diferencias significativas entre el grupo de víctimas y el de agresores en autoestima o depresión. En el caso de las dificultades conductuales y emocionales, son más acusadas también en los agresores y en las víctimas que en los estudiantes que no participan del ciberacoso escolar (Menéndez Santurio et al., 2021); las víctimas presentan también más problemas en sus relaciones sociales en comparación con sus agresores. Estos resultados coinciden con los hallados en otros estudios (Doumas, y Midgett, 2021; Estévez et al., 2019; Jiang et al., 2020) que señalan que las cibervíctimas y los ciberagresores muestran una menor competencia social. Otras investigaciones que utilizan el SDQ, desarrolladas por Sidera et al. (2021) y por Longobardi et al. (2021), confirman la relación entre ser víctima de ciberacoso escolar y sufrir problemas emocionales y conductuales. Kaiser et al. (2020), empleando también el SDQ, obtienen

que las cibervíctimas presentan más problemas emocionales y de comportamiento que las no víctimas, y que los ciberagresores muestran una mayor conducta prosocial que las víctimas.

En suma, el presente estudio aporta nuevas evidencias sobre las propiedades psicométricas de las puntuaciones del ECIP-Q en adolescentes españoles. A partir de los resultados obtenidos podemos concluir que el cuestionario resulta de utilidad para evaluar la prevalencia del ciberacoso escolar, paso previo e imprescindible para poder intervenir tempranamente con la meta de prevenir las posibles consecuencias negativas para los adolescentes y los entornos familiares, educativos y sociales (Lucas-Molina et al., 2022; Fonseca-Pedrero et al., 2021) (p.ej., familia, escuelas). A este respecto, diferentes metaanálisis realizados por Hannah Gaffney y su equipo (Gaffney, Farrington, Espelage et al., 2019; Gaffney, Farrington, y Ttofi, 2019; Gaffney, Ttofi et al., 2019; Gaffney et al., 2021) muestran que los programas de prevención pueden reducir los niveles de acoso y ciberacoso en las escuelas hasta en un 20%, y que varios factores parecen ser más efectivos que otros. Estos factores incluyen la adopción de un enfoque de prevención en toda la escuela que involucre a toda la comunidad escolar, la capacitación de maestros, la implementación de actividades en el aula basadas en el aprendizaje cooperativo, el fomento del apoyo entre pares, la celebración de reuniones con las familias, la provisión de una mayor supervisión en áreas de alto riesgo de la escuela (por ejemplo, patios y pasillos de colegios) y el establecimiento de medidas disciplinarias claras contra el acoso escolar y el ciberacoso, entre otras.

6.3. Artículo 3

En el tercer artículo, el objetivo principal ha sido construir una versión breve conjunta de los instrumentos EBIP-Q (Brighi, Ortega, Pyzalski, et al., 2012; versión

española Ortega-Ruiz et al., 2016) y ECIP-Q (Brighi, Ortega, Scheitauer et al., 2012; versión española de Ortega-Ruiz et al., 2016). A esta nueva versión desarrollada y validada se la ha denominado *European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief* (EBCIP-QB).

La selección de los ítems incluidos en el EBCIP-QB (ver Anexo III) se ha realizado teniendo en cuenta, por un lado, las características de los fenómenos evaluados y de los cuestionarios originales de los que formaban parte y, por otro, los índices de discriminación, los coeficientes estandarizados y la proporción de varianza explicada en las subescalas obtenidas. Como se ha indicado anteriormente, tanto el EBIP-Q como el ECIP-Q presentan una estructura bidimensional (Benítez-Sillero et al., 2021; Corral-Pernía et al., 2018; del Rey et al., 2015; González Laguna y Arrimada García, 2021; Feijóo, Foody et al., 2021; Herrera-López, Romera et al., 2017; Ortega-Ruiz et al., 2016; Rey et al., 2020), conformada por las dimensiones Victimización y Agresión. Después de analizar distintas agrupaciones de ítems se ha optado por elegir tres pares de afirmaciones (Victimización y Agresión) en cada una de las escalas (acoso y ciberacoso) asociadas a los tipos de maltrato físico, verbal, psicológico y relacional.

La estructura interna de la versión breve conjunta del cuestionario, contrastada mediante análisis factorial exploratorio y confirmatorio, se ajusta a la de los instrumentos en su diseño original. Se han obtenido cuatro factores relacionados que se identifican con las cuatro dimensiones previstas, los seis primeros ítems evalúan conductas de acoso escolar presencial y los seis siguientes de ciberacoso; en ambos casos, los tres primeros ítems se relacionan con Victimización y los tres siguientes con Agresión. También se ha podido mostrar el cumplimiento de la invarianza estricta en función del género, lo que permitirá la comparación del comportamiento de maltrato escolar en chicos y chicas dadas sus características personales particulares (Martínez-Ferrer et al., 2021). Las

puntuaciones en el EBCIP-QB y en sus cuatro dimensiones, han mostrado valores de fiabilidad satisfactorios (Angelo et al., 2019; Prieto y Delgado, 2010), así mismo las puntuaciones en sus ítems han alcanzado índices de discriminación adecuados.

Se evidencia también una asociación significativa con otros indicadores psicométricos de ajuste psicológico, acorde a la encontrada en la literatura consultada. A este respecto, tanto la victimización como la agresión, sean presenciales u *online*, se relacionan con una menor autoestima (Estévez López et al., 2006; Oñate y Piñuel, 2006) y con un mayor grado de depresión (Brunstein-Klomek et al., 2019) y de dificultades conductuales y sociales (Chen et al., 2017; Marciano et al., 2020; Menesini y Salmivalli, 2017; Núñez et al., 2021; Twardowska-Staszek et al., 2018). Las subescalas relacionadas con la victimización obtienen correlaciones más elevadas en autoestima y sintomatología depresiva que las subescalas asociadas a la agresión, tal como se ha obtenido en estudios precedentes (Brunstein-Klomek et al., 2019; Volk et al., 2014). Las puntuaciones en la escala que evalúa problemas emocionales y de conducta correlacionan significativamente con los valores alcanzados en la versión breve conjunta por las personas que sufren maltrato y por las que lo ejercen (Menéndez Santurio et al., 2020). Estudios como los de Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2015b) y Rodríguez-Hidalgo (2021) han comprobado también la asociación entre ser agresor y presentar dificultades para desarrollar conductas prosociales y/o tener una baja autoestima.

Los resultados alcanzados con la nueva escala EBCIP-QB muestran pocas diferencias con los obtenidos al aplicar los cuestionarios en sus versiones completas. Así mismo, la escala conjunta abreviada y sus subescalas han alcanzado valores de correlación significativos con los cuestionarios completos y con sus subescalas, lo que se

puede considerar indicativo de su utilidad como herramienta de cribado del acoso y del ciberacoso escolar.

La aportación más relevante de este estudio ha sido la elaboración de un cuestionario breve con 12 ítems para evaluar de forma conjunta comportamientos de acoso y de ciberacoso escolar. Se ha construido un instrumento de aplicación rápida, más económico con respecto a su administración, puntuación e interpretación que los cuestionarios de los que proviene. Su brevedad la convierte posiblemente en una prueba idónea para ser administrada en el contexto educativo.

6.4. Limitaciones y perspectivas futuras

La interpretación de los resultados obtenidos está condicionada por las limitaciones inherentes a este tipo de investigaciones. En primer lugar, no hay que olvidar que los datos se han obtenido mediante autoinformes. El efecto que la deseabilidad social puede tener sobre las respuestas emitidas por los y las participantes puede influir en la veracidad de sus contestaciones (Di Noia et al., 2016; Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2004; Visschers et al., 2017). En segundo lugar, aunque la muestra es amplia y representativa pertenece a una comunidad autónoma española (La Rioja), aspecto que limita la generalización de los resultados obtenidos. En tercer lugar, la naturaleza transversal del estudio impide hacer inferencias de causa-efecto. Por último, los bajos índices de fiabilidad encontrados en las puntuaciones de las subescalas del SDQ, indican que hay que tomar con cautela los resultados obtenidos utilizando estas medidas.

Sin perder de vista estas limitaciones, se puede afirmar que la administración de instrumentos breves, con adecuadas propiedades psicométricas, permitirá obtener puntuaciones fiables y realizar inferencias más adecuadas de cara a detectar este fenómeno, así como para explorar la prevalencia y la relación del acoso y ciberacoso

escolar con otras variables que miden el ajuste socioemocional. No obstante, todavía es necesario analizar estas conductas de maltrato con el propósito de implementar intervenciones de cara a su prevención y erradicación en la medida de lo posible. Futuros estudios longitudinales resultarán útiles para analizar el efecto de estas intervenciones y poder establecer una causalidad entre su puesta en práctica y la reducción de la sintomatología depresiva o los problemas sociales, emocionales y conductuales o el aumento de la autoestima en las personas implicadas en el acoso y ciberacoso escolar. Además, si los datos recabados del alumnado mediante cuestionarios que proporcionan puntuaciones fiables y válidas se acompañan de los recogidos en otros entornos (familia, comunidad, laboratorio), empleando diferentes informantes (docentes, familia, compañeros) y múltiples métodos (observación directa, entrevistas, diarios de campo) se alcanzará una visión completa de la situación.

Para alcanzar un conocimiento más completo y ajustado a la realidad del fenómeno estudiado se puede recurrir a la evaluación ambulatoria, procedimiento que emplea un conjunto de métodos como el muestreo de experiencias o evaluación ecológica simultánea, que posibilitan valorar el comportamiento de los adolescentes en su entorno y en múltiples momentos, mediante dispositivos móviles (Fonseca-Pedrero et al., 2022). Este procedimiento permite el análisis de múltiples procesos, recoge información en el contexto en el que se encuentra la persona y evalúa comportamientos en tiempo real.

También sería relevante indagar sobre la relación que existe entre el acoso y el ciberacoso escolar con el fin de poder analizar los posibles patrones de conducta que puedan darse y obtener más información sobre las variables mediadoras que intervienen en la relación entre ambos tipos de maltrato. Todo esto se concreta en la necesidad de realizar estudios y diseñar intervenciones en los centros de enseñanza para prevenir la

aparición de estas conductas, elaborar protocolos de actuación cuando estas se hayan producido, así como paliar las consecuencias derivadas del fenómeno.

A partir de estos hallazgos, se deberían desarrollar futuros estudios dirigidos a comprobar si la baremación de las puntuaciones en los cuestionarios originales se puede equiparar a la de la versión breve.

Capítulo 7. Conclusiones

La presente Tesis Doctoral ha permitido extraer las siguientes conclusiones:

1. Las puntuaciones del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) presentan un adecuado comportamiento psicométrico para la evaluación del acoso escolar en adolescentes españoles.
2. Las puntuaciones del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q), presentan un adecuado comportamiento psicométrico para la evaluación del ciberacoso escolar en adolescentes españoles.
3. El acoso escolar se asocia con dificultades emocionales y conductuales. Las personas víctimas de acoso escolar han obtenido puntuaciones menores en autoestima y mayores en síntomas de depresión y dificultades emocionales y conductuales que las no víctimas o que los agresores. El alumnado con comportamientos agresivos ha presentado más problemas de conducta en comparación con el no agresor y una menor conducta prosocial que el alumnado víctima de acoso.
4. El ciberacoso escolar se asocia con dificultades emocionales y conductuales. Las personas víctimas de ciberacoso escolar y las agresoras han obtenido puntuaciones menores en autoestima y más elevadas en síntomas de depresión y dificultades emocionales y conductuales que las personas no involucradas en situaciones de ciberacoso escolar.
5. El *European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief* (EBCIP-QB) se ha mostrado como un instrumento breve, sencillo y con

adecuada calidad psicométrica para la evaluación del acoso y ciberacoso escolar en adolescentes españoles.

Referencias

- Albert, D., Chein, J., y Steinberg, L. (2013). The Teenage Brain: Peer Influences on Adolescent Decision Making. *Current Directions in Psychological Science*, 22(2), 114–120. <https://doi.org/10.1177/0963721412471347>
- Alckmin-Carvalho, F., Izbicki, S., Barufi, L. F., y da Silva, M. H. (2014). Estratégias e instrumentos para a identificação de bullying em estudos nacionais *Avaliações Psicológica*, 13(11), 343–350. <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/avp/v13n3/v13n3a06.pdf>
- Alrajeh, S. M., Hassan, H. M., Al-Ahmed, A. S., y Hassan, D. A. (2021). An investigation of the relationship between cyberbullying, cybervictimization and depression symptoms: A cross sectional study among university students in Qatar. *PLoS ONE*, 16(12 December), 1–15. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0260263>
- Álvarez-García, D., Dobarro, A., y Núñez, J. C. (2015). Validez y fiabilidad del Cuestionario de cibervictimización en estudiantes de Secundaria. *Aula Abierta*, 43(1), 32–38. <https://doi.org/10.1016/j.aula.2014.11.001>
- Álvarez-García, D., Núñez Pérez, J. C., Dobarro González, A., y Rodríguez Pérez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226–235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Rodríguez, C., Álvarez, L., & Dobarro, A. (2011). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Violencia Escolar: Revisado (CUVE-R). *Revista de Psicodidáctica*, 16(1), 59-83. <https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/48250/1146-2926-1->

PB.pdf?sequence=1

- Anderson, C., y Bushman, B. (2002). Human Aggression. *Annual Review of Psychology*, 53, 27–51. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.53.100901.135231>
- Andrade, J. A., Bonilla, L. L., y Valencia, Z. M. (2011). A La agresividad escolar o bullying: una mirada desde tres enfoques psicológicos-The school bullying - A view from three psychological approaches. *Revista Pensando Psicología*, 7(12), 139–154. <http://www.researchgate.net/publication/231404107>
- Angelo, D. L., Neves, A., Correa, M., Sermarine, M., Zanetti, M. y Brandão, R. F. (2019). Propiedades Psicométricas de la Escala de Perfeccionismo en el Deporte (PPS-S) para el contexto brasileño. *Cuadernos de Psicología Del Deporte*, 19(2), 1–11. <https://doi.org/10.6018/cpd.368791>
- Arango, A., Opperman, K. J., Gipson, P. Y., y King, C. A. (2016). Suicidal ideation and suicide attempts among youth who report bully victimization, bully perpetration and/or low social connectedness. *Journal of Adolescence*, 51, 19–29. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.05.003>
- Asensi Pérez, L. F. (2016). La prueba pericial psicológica en asuntos de violencia de género. *Journal of the European Society of Women in Theological Research*, 24, 169–177. <https://doi.org/10.2143/ESWTR.24.0.3170032>
- Avanesian, G., Dikaya, L., Bermous, A., Kochkin, S., Kirik, V., Egorova, V., y Abkadyrova, I. (2021). Bullying in the Russian Secondary School: Predictive Analysis of Victimization. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–17. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.644653>

- Avilés, J. M. (2010). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Amarú.
- Baier, D., Hong, J. S., Kliem, S., y Bergmann, M. C. (2019). Consequences of Bullying on Adolescents' Mental Health in Germany: Comparing Face-to-Face Bullying and Cyberbullying. *Journal of Child and Family Studies*, 28(9), 2347–2357. <https://doi.org/10.1007/s10826-018-1181-6>
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2015). “Am I at risk of cyberbullying”? A narrative review and conceptual framework for research on risk of cyberbullying and cybervictimization: The risk and needs assessment approach. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 36–51. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.014>
- Bandura, A. (1977). *Teoría del aprendizaje social*. Espasa-Calpe.
- Bandura, A. (2002). Selective Moral Disengagement in the Exercise of Moral Agency. *Journal of Moral Education*, 31(2), 101–119. <https://doi.org/10.1080/0305724022014322>
- Bannink, R., Broeren, S., van de Looij – Jansen, P. M., de Waart, F. G., y Raat, H. (2014). Cyber and Traditional Bullying Victimization as a Risk Factor for Mental Health Problems and Suicidal Ideation in Adolescents. *PLoS ONE*, 9(4), e94026. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0094026>
- Barlett, C. P., Seyfert, L. W., Simmers, M. M., Hsueh Hua Chen, V., Cavalcanti, J. G., Krahe, B., Suzuki, K., Warburton, W. A., Wong, R. Y. M., Pimentel, C. E., y Skowronski, M. (2021). Cross-cultural similarities and differences in the theoretical predictors of cyberbullying perpetration: Results from a seven-country study. *Aggressive Behavior*, 47(1), 111–119. <https://doi.org/10.1002/ab.21923>

- Baron-Cohen, S., Leslie, A. M. y Frith, U. (1985). Does the autistic child have a “theory of mind”? *Cognition*, 21, 37-46. [https://doi.org/10.1016/0010-0277\(85\)90022-8](https://doi.org/10.1016/0010-0277(85)90022-8)
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37(6), 807–815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Benítez-Sillero, J. de D., Armada Crespo, J. M., Ruiz Córdoba, E., y Raya-González, J. (2021). Relationship between Amount, Type, Enjoyment of Physical Activity and Physical Education Performance with Cyberbullying in Adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(4), 2038. <https://doi.org/10.3390/ijerph18042038>
- Benítez-Sillero, J. de D., Corredor-Corredor, D., Ortega-Ruiz, R., y Córdoba-Alcaide, F. (2021). Behaviours involved in the role of victim and aggressor in bullying: Relationship with physical fitness in adolescents. *PLoS ONE* 16(11): e0259087. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0259087>
- Bennett, D. C., Guran, E. L., Ramos, M. C., y Margolin, G. (2011). College Students’ Electronic Victimization in Friendships and Dating Relationships: Anticipated Distress and Associations With Risky Behaviors. *Violence and Victims*, 26(4), 410–429. <https://doi.org/10.1891/0886-6708.26.4.410>
- Berne, S., Frisé, A., y Oskarsson, J. (2020). High school students’ suggestions for supporting younger pupils counteract cyberbullying. *Scandinavian Journal of Psychology*, 61(1), 47–53. <https://doi.org/10.1111/sjop.12538>
- Berry, K., y Hunt, C. J. (2009). Evaluation of an Intervention Program for Anxious Adolescent Boys Who Are Bullied at School. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 376-382. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.04.023>

- Bierman, K. L. (2004). *Peer rejection*. Guilford.
- Borsboom, D. (2017). A network theory of mental disorders. *World psychiatry*, 16(1), 5-13. <https://doi.org/10.1002/wps.20375>
- Borsboom, D., y Cramer, A. O. (2013). Network Analysis: An Integrative Approach to the Structure of Psychopathology. *Annual review of clinical psychology*, 9(1), 91-121. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185608>
- Bowlby, J. (1979). *The making and breaking of affectional Bonds*. Routledge.
- Bradshaw, C. P. (2015). Translating research to practice in bullying prevention. *American Psychologist*, 70(4), 322-332. <http://dx.doi.org/10.1037/a0039114>
- Brighi, A., Ortega, R., Pyzalski, J., Scheithauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., y Thompson, J. (2012). *European Bullying Intervention Project Questionnaire (EBIPQ)*. University of Bologna. Manuscrito no publicado.
- Brighi, A., Ortega, R., Scheitauer, H., Smith, P. K., Tsormpatzoudis, C., Barkoukis, V., y del Rey, R. (2012). *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ)*. University of Bologna. Manuscrito no publicado.
- Bronfenbrenner, U. (1986). Ecology of the family as a context for human development: Research perspectives. *Developmental Psychology*, 22(6), 723-742. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.22.6.723>
- Bronfenbrenner, U. (1987). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Brown, B. B., y Larson, J. (2009). Peer Relationships in Adolescence. En Richard M. Lerner y Laurence Steinberg (Ed), *Handbook of Adolescent Psychology* (pp. 74-103). John Wiley & Sons, Inc.

- Brunstein-Klomek, A., Sourander, A., y Gould, M. (2010). The Association of Suicide and Bullying In Childhood to Young Adulthood: A Review of Cross-Sectional and Longitudinal Research Findings. *Canadian Journal of Psychiatry*, 55(5), 282–288. <https://doi.org/10.1177/070674371005500503>
- Brunstein-Klomek, A., Barzilay, S., Apter, A., Carli, V., Hoven, C. W., Sarchiapone, M., Hadlaczky, G., Balazs, J., Keresztesy, A., Brunner, R., Kaess, M., Bobes, J., Saiz, P. A., Cosman, D., Haring, C., Banzer, R., McMahon, E., Keeley, H., Kahn, J.-P., ... Wasserman, D. (2019). Bi-directional longitudinal associations between different types of bullying victimization, suicide ideation/attempts, and depression among a large sample of European adolescents. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 60(2), 209–215. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12951>
- Buelga, S., Cava, M. J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22(4), 784–789. <https://www.psicothema.com/pdf/3802.pdf>
- Buelga, S., Martínez-Ferrer, B., y Cava, M. (2017). Differences in family climate and family communication among cyberbullies, cybervictims, and cyber bully–victims in adolescents. *Computers in Human Behavior*, 76, 164–173. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.07.017>
- Buelga, S., Musitu, G., y Murgui, S. (2009). Relaciones entre la reputación social y la agresión. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 9(1), 127–141. <https://www.redalyc.org/pdf/337/33712020009.pdf>
- Burger, C., y Bachmann, L. (2021). Perpetration and Victimization in Offline and Cyber Contexts: A Variable- and Person-Oriented Examination of Associations and Differences Regarding Domain-Specific Self-Esteem and School Adjustment.

- International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10429. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910429>
- Caballo, V. E., Calderero, M., Arias, B., Salazar, I. C., y Irurtia, M. J. (2012). Desarrollo y validación de una nueva medida de autoinforme para evaluar el acoso escolar (bullying). *Behavioral Psychology/ Psicología Conductual*, 20(3), 625–647. <https://portaldelaciencia.uva.es/documentos/618f56e19ff8c939aacbfc28>
- Callaghan, M., Kelly, C., y Molcho, M. (2019). Bullying and bystander behaviour and health outcomes among adolescents in Ireland. *Journal of Epidemiology and Community Health*, 73(5), 416–421. <https://doi.org/10.1136/jech-2018-211350>
- Calvete, E., Orue, I., Estévez, A., Villardón, L., y Padilla, P. (2010). Cyberbullying in adolescents: Modalities and aggressors' profile. *Computers in Human Behavior*, 26(5), 1128–1135. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2010.03.017>
- Camacho, A. (2021). *Factores motivacionales, cognitivos, emocionales y morales en acoso escolar y ciberacoso* [Tesis doctoral, Universidad de Córdoba]. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/tesis?codigo=304703>
- Campbell, M., Whiteford, C., y Hooijer, J. (2019). Teachers' and parents' understanding of traditional and cyberbullying. *Journal of School Violence*, 18(3), 388–402. <https://doi.org/10.1080/15388220.2018.1507826>
- Cantera, L. M., Vazquez, M., y Pérez Tarrés, A. (2021). Situación del bullying en España: leyes, prevención y atención. *Olhares: Revista do Departamento de Educação da Unifesp*, 9(1), 05-20. <https://doi.org/10.34024/olhares.2021.v9.10622>
- Cañas, E., Estévez, E., Marzo, J. C., y Piqueras, J. A. (2019). Psychological adjustment in cybervictims and cyberbullies in secondary education. *Anales de Psicología*,

35(3), 434–443. <https://doi.org/10.6018/analesps.35.3.323151>.

Cañas-Pardo, E. (2017). Acoso escolar: características, factores de riesgo y consecuencias. *Revista Doctorado UMH*, 3(1), 7.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7240284>

Casas, J. A., del Rey, R., y Ortega-Ruiz, R. (2013). Bullying and cyberbullying: Convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580–587. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.11.015>

Cava, M. J., y Musitu, G. (2002). *La convivencia en la escuela*. Paidós.

Cerezo, F. (2009). Bullying: análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 367–378.

<https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56012884006>

Chamizo-Nieto, M. T., Rey, L., y Pellitteri, J. (2020). Gratitude and Emotional Intelligence as Protective Factors against Cyber-Aggression: Analysis of a Mediation Model. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(12), 4475. <https://doi.org/10.3390/ijerph17124475>

Chamizo-Nieto, M. T., y Rey, L. (2022). Estrategias cognitivas para afrontar situaciones de acoso/ciberacoso: diferencias entre chicos y chicas. *Escritos de Psicología (Internet)*, 15(1), 29-39. <https://doi.org/10.24310/espsiescpsi.v15i1.13673>

Chan, H. C., y Wong, D. S. W. (2020). The overlap between cyberbullying perpetration and victimisation: exploring the psychosocial characteristics of Hong Kong adolescents. *Asia Pacific Journal of Social Work and Development*, 30(3), 164–180. <https://doi.org/10.1080/02185385.2020.1761436>

Chen, L., Ho, S. S., y Lwin, M. O. (2017). A meta-analysis of factors predicting

- cyberbullying perpetration and victimization: From the social cognitive and media effects approach. *New Media & Society*, 19(8), 1194–1213. <https://doi.org/10.1177/1461444816634037>
- Chu, X. W., Fan, C. Y., Liu, Q. Q., y Zhou, Z. K. (2018). Cyberbullying victimization and symptoms of depression and anxiety among Chinese adolescents: Examining hopelessness as a mediator and self-compassion as a moderator. *Computers in Human Behavior*, 86, 377–386. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.04.039>
- Cillessen, A. H. N., y Borch, C. (2006). Developmental trajectories of adolescent popularity: A growth curve modelling analysis. *Journal of Adolescence*, 29(6), 935–959. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2006.05.005>
- Clemente Soriano, A. J., Carrascosa, L., Ortega-Barón, J., y Iranzo, B. (2019). Cyberbullying: diferencias en función del sexo y curso académico. *International Journal of Developmental and Educational Psychology. Revista INFAD de Psicología.*, 3(1), 585. <https://revista.infad.eu/index.php/IJODAEP/article/view/1642>
- Cohen, A. O., Breiner, K., Steinberg, L., Bonnie, R. J., Scott, E. S., Taylor-Thompson, K., Rudolph, M. D., Chein, J., Richeson, J. A., Heller, A. S., Silverman, M. R., Dellarco, D. V., Fair, D. A., Galván, A., y Casey, B. J. (2016). When Is an Adolescent an Adult? Assessing Cognitive Control in Emotional and Nonemotional Contexts. *Psychological Science*, 27(4), 549–562. <https://doi.org/10.1177/0956797615627625>
- Cook, C. R., Williams, K. R., Guerra, N. G., Kim, T. E., y Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic

- investigation. *School Psychology Quarterly*, 25, 65–83.
<https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Corral-Pernía, J. A., Chacón-Borrego, F., Fernández-Gavira, J., y del Rey, R. (2018). Bullying and cyberbullying according to moderate vigorous physical activity (MVPA). En Secondary School's Students. *Revista de Psicología Del Deporte*, 27(3), 70–75. <https://idus.us.es/handle/11441/70403?show=full>
- Cortés-Pascual, A., Cano-Escorianza, J., Elboj-Saso, C., y Iñiguez-Berrozpe, T. (2020). Positive relationships for the prevention of bullying and cyberbullying: a study in Aragón (Spain). *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 182–199.
<https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1602064>
- Crick, N. R., y Dodge, K. A. (2001). 'Superiority' is in the Eye of the Beholder: A Comment on Sutton, Smith, and Swettenham. *Social Development*, 8(1), 128–131.
<https://doi.org/10.1111/1467-9507.00084>
- Daly, M., y Wilson, M. (2003). Evolutionary Psychology of Lethal Interpersonal Violence. En *International handbook of violence research* (pp. 569-588). Springer, Dordrecht. https://doi.org/10.1007/978-0-306-48039-3_29
- Dawes, M., y Malamut, S. (2020). No One is Safe: Victimization Experiences of High-Status Youth. *Adolescent Research Review*, 5(1), 27–47.
<https://doi.org/10.1007/s40894-018-0103-6>
- De Mooij, B., Fekkes, M., Scholte, R. H. J., & Overbeek, G. (2020). Effective components of social skills training programs for children and adolescents in nonclinical samples: A multilevel meta-analysis. *Clinical Child and Family Psychology Review*, 1–15. <https://doi.org/10.1007/s10567-019-00308-x>

- de Sousa, M. L., Peixoto, M. M., y Cruz, S. F. (2021). The Association between Externalizing and Internalizing Problems with Bullying Engagement in Adolescents: The Mediating Role of Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(19), 10444. <https://doi.org/10.3390/ijerph181910444>
- del Rey, R., Mora-Merchán, J.-A., Casas, J.-A., Ortega-Ruiz, R., y Elipe, P. (2018). “Asegúrate” Program: Effects on cyber-aggression and its risk factors. *Comunicar*, 26(56), 39–48. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-04>
- del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyżalski, J., y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- del Rey, R., Elipe, P., y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–613 <https://www.psicothema.com/pdf/4061.pdf>
- Delors, J., Al Mufti, I. A., Amagi, I., Carneiro, R., Chung, F., Geremek, B., ... y Nanzhao, Z. (1996). *La Educación: encierra un tesoro; informe a la UNESCO de la Comisión Internacional sobre la Educación para el Siglo XXI*. Unesco. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000109590_spa
- Deng, X., Yang, J., y Wu, Y. (2021). Adolescent Empathy Influences Bystander Defending in School Bullying: A Three-Level Meta-Analysis. *Frontiers in Psychology*, 12, 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.690898>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G.,

- y De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding whether to look after them, to like it, or leave it: A multidimensional analysis of predictors of positive and negative bystander behavior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398–415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez Arias, R. y Martín Babarro, J. (2013). El acoso entre adolescentes en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educacion*, 362, 348–379. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2011-362-164>
- Di Noia, J., Cullen, K. W., y Monica, D. (2016). Social Desirability Trait Is Associated with Self-Reported Vegetable Intake Among Women Enrolled in the Special Supplemental Nutrition Program for Women, Infants, and Children. *Journal of the Academy of Nutrition and Dietetics*, 116(12), 1942–1950. <https://doi.org/10.1016/j.jand.2016.07.008>
- Doramajian, C., y Bukowski, W. M. (2015). A Longitudinal Study of The Associations Between Moral Disengagement and Active Defending Versus Passive Bystanding During Bullying Situations. *Merrill-Palmer Quarterly*, 61(1), 144–172. <https://doi.org/10.13110/merrpalmquar1982.61.1.0144>
- Doumas, D. M., y Midgett, A. (2021). The association between witnessing cyberbullying and depressive symptoms and social anxiety among elementary school students. *Psychology in the Schools*, 58(3), 622–637. <https://doi.org/10.1002/pits.22467>
- Duong, M. T., Badaly, D., Liu, F. F., Schwartz, D., y McCarty, C. A. (2016). Generational Differences in Academic Achievement Among Immigrant Youths. *Review of Educational Research*, 86(1), 3–41. <https://doi.org/10.3102/0034654315577680>
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., y Nacimiento, L. (2017). Development and Validation of

- an Instrument to Assess the Impact of Cyberbullying: The Cybervictimization Emotional Impact Scale. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(8), 479–485. <https://doi.org/10.1089/cyber.2017.0069>
- Elipe, P., de la Oliva Muñoz, M., y Del Rey, R. (2018). Homophobic Bullying and Cyberbullying: Study of a Silenced Problem. *Journal of homosexuality*, 65(5), 672-686. <https://doi.org/10.1080/00918369.2017.1333809>
- Elsaesser, C., Hong, J. S., y Voisin, D. R. (2016). Violence exposure and bullying among African American adolescents: Examining the protective role of academic engagement. *Children and Youth Services Review*, 70, 394–402. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2016.10.010>
- Espelage, D. L., Low, S., Polanin, J. R., y Brown, E. C. (2015). Clinical trial of Second Step© middle-school program: Impact on aggression & victimization. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 52-63. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2014.11.007>
- Esteller-Cano, À., Buil-Legaz, L., Pérez-Castelló, J. A., López-Penadés, R., Sánchez-Azanza, V., Sureda-García, I., Valera-Pozo, M., Flexas, A., Aguilar-Mediavilla, E., y Adrover-Roig, D. (2021). California Bullying Victimization Scale-Retrospective (Cbvs-R): Validation of The Spanish Adaptation. *Psicothema*, 33(2), 279–286. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.407>
- Estévez López, E., Martínez Ferrere, B., y Musitu Ochoa, G. (2006). La autoestima en adolescentes agresores y víctimas en la escuela: La perspectiva multidimensional. *Intervención Psicosocial*, 15(2). <https://doi.org/10.4321/S1132-05592006000200007>
- Estévez, E., Estévez, J. F., Segura, L., y Suárez, C. (2019). The Influence of Bullying and

Cyberbullying in the Psychological Adjustment of Victims and Aggressors in Adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(12). <https://doi.org/10.3390/ijerph16122080>

Estrada Gómez, M. A. y Jaik Dipp, A. (2011). Cuestionario para la exploración del bullying. *Visión Educativa IUNAES*, 5(11), 45–49. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4034505>

Eugene, D. R., Du, X., y Kim, Y. K. (2021). School climate and peer victimization among adolescents: A moderated mediation model of school connectedness and parental involvement. *Children and Youth Services Review*, 121, 105854. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2020.105854>

Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Rey, L. (2018). Cyberbullying Victimization, Self-Esteem and Suicidal Ideation in Adolescence: Does Emotional Intelligence Play a Buffering Role? *Frontiers in Psychology*, 9(MAR), 1–9. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>

Feijóo, S., O'Higgins-Norman, J., Foody, M., Pichel, R., Braña, T., Varela, J., y Rial, A. (2021). Sex Differences in Adolescent Bullying Behaviours. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 95–100. <https://doi.org/10.5093/pi2021a1>

Feijóo, S., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Pichel, R., y Rial, A. (2021). Cyberbullies, the Cyberbullied, and Problematic Internet Use: Some Reasonable Similarities. *Psicothema*, 33(2), 198–205. <https://doi.org/10.7334/psicothema2020.209>

Fernández Berrocal, P., y Extremera Pacheco, N. (2004). El uso de las medidas de habilidad en el ámbito de la inteligencia emocional: Ventajas e inconvenientes con respecto a las medidas de auto-informe. *Boletín de Psicología*, 80, 59-78. <https://www.uv.es/seoane/boletin/previos/N80-3.pdf>

- Finkelhor, D., Mitchell, K., y Wolak, J. (2000). Online Victimization: A Report on the Nation' s Youth. *Juvenile Justice*, 62. <https://eric.ed.gov/?id=ED442039>
- Flouri, E., y Papachristou, E. (2019). Peer problems, bullying involvement, and affective decision-making in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 37(4), 466–485. <https://doi.org/10.1111/bjdp.12287>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Albéniz, A., Díez-Gómez, A., Ortuño-Sierra, J., & Lucas-Molina, B. (2019). Escala Oviedo de Infrecuencia de Respuesta-Revisada. Documento no publicado. Universidad de La Rioja.
- Fonseca-Pedrero, E., Díez-Gómez, A., de la Barrera, U., Sebastian-Enesco, C., Ortuño-Sierra, J., Montoya-Castilla, I., Lucas-Molina, B., Inchausti, F., y Pérez-Albéniz, A. (2020). Conducta suicida en adolescentes: un análisis de redes. *Revista de psiquiatría y salud mental*, S1888-9891(20)30032-X. <https://doi.org/10.1016/j.rpsm.2020.04.007>
- Fonseca-Pedrero E. (2018), Análisis de redes en psicología. *Papeles del Psicólogo*, 39, 1-12. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol2018.2852>
- Fonseca-Pedrero, E., Ródenas, G., Pérez-Albéniz, A., Al-Halabí, S., Pérez, M., y Muñiz, J. (2022). La hora de la evaluación ambulatoria. *Papeles del Psicólogo*, 43(1), 21-28. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2983>
- Fonseca-Pedrero, E., Pérez-Álvarez, M., Al-Halabí, S., Inchausti, F., López-Navarro, E. R., Muñiz, J., Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Baños Rivera, R., Cano-Vindel, A., Gimeno-Peón, A., Prado-Abril, J., González-Menéndez, A., Valero, A. V., Priede, A., González-Blanch, C., Ruiz-Rodríguez, P., Moriana, J. A., Gómez, L. E., Navas, P., ... Montoya-Castilla, I. (2021). Tratamientos Psicológicos

Empíricamente Apoyados Para la Infancia y Adolescencia: Estado de la Cuestión.

Psicothema, 33(3), 386–398. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.56>

Furlong, M. J., Greif, J. L., Bates, M. P., Whipple, A. D., Jimenez, T. C., y Morrison, R.

(2005). Development of the California school climate and safety survey-short form.

Psychology in the Schools, 42(2), 137–149. <https://doi.org/10.1002/pits.20053>

Fusar-Poli, P. (2019). Integrated Mental Health Services for the Developmental Period (0

To 25 Years): A Critical Review of the Evidence. *Frontiers in Psychiatry*, 10, 355.

<https://doi.org/10.3389/fpsy.2019.00355>

Gaete, J., Valenzuela, D., Godoy, M. I., Rojas-Barahona, C. A., Salmivalli, C., y Araya,

R. (2021). Validation of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire (OBVQ-

R) Among Adolescents in Chile. *Frontiers in Psychology*, 12(April), 1–17.

<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.578661>

Gaffney, H., Farrington, D. P., y Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of

School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International*

Journal of Bullying Prevention, 1(1), 14–31. [https://doi.org/10.1007/s42380-019-](https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4)

[0007-4](https://doi.org/10.1007/s42380-019-0007-4)

Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2019). Evaluating the effectiveness of

school-bullying prevention programs: An updated meta-analytical

review. *Aggression and violent behavior*, 45, 111-133.

<https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.001>

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., y Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying

intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical

review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134–

[153. https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002](https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002)

- Gaffney, H., Ttofi, M. M., y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology, 85*, 37-56. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.12.002>
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention, 26*(1), 47–54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Garaigordobil, M. (2011a). Bullying y Cyberbullying: Conceptualización, Prevalencia y Evaluación. *Focad, 12*, 2–22. <https://www2.uned.es/pfacs-maltrato-infantil/aLF/adjuntos/BullyingCiberbullying.pdf>
- Garaigordobil, M. (2011b). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 11*(2), 233–254. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=56019292003>
- Garaigordobil, M. (2014). Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales: descripción y datos psicométricos. *International Journal of Developmental and Educational Psychology, 4*(1), 311-318. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349851787034.pdf>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2018). Technological Resources to Prevent Cyberbullying During Adolescence: The Cyberprogram 2.0 Program and the Cooperative Cybereduca 2.0 Videogame. *Frontiers in Psychology, 9*(5), 1–12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00745>
- Garaigordobil, M. y Martínez-Valderrey, V. (2014). Efecto del Cyberprogram 2.0 sobre la reducción de la victimización y la mejora de la competencia social en la adolescencia. *Revista de Psicodidactica, 19*(2), 289–306. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.10239>

- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015a). Effects of Cyberprogram 2.0 on “face-to-face” bullying, cyberbullying, and empathy. *Psicothema*, 27(1), 45–51. <https://doi.org/10.7334/psicothema2014.78>
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015b). The Effectiveness of Cyberprogram 2.0 on Conflict Resolution Strategies and Self-Esteem. *Journal of Adolescent Health*, 57(2), 229–234. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.007>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V. y Machimbarrena, J. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25–32. <http://www.revistapcna.com/sites/default/files/16-01.pdf>
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., Maganto, C., Bernarás, E. y Jaureguizar, J. (2015). Efectos de Cyberprogram 2.0 en factores del desarrollo socioemocional. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 33–47. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1657-89612016000100004
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Pirámide.
- García Fernández, C. M., Romera Félix, E. M., y Ortega Ruiz, R. (2015). Explicative factors of face-to-face harassment and cyberbullying in a sample of primary students. *Psicothema*, 27(4), 347–353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- George, M. J. y Odgers, C. L. (2015). Seven Fears and the Science of How Mobile Technologies May Be Influencing Adolescents in The Digital Age. *Perspectives*

- on *Psychological Science*, 10(6), 832-851.
<https://doi.org/10.1177/1745691615596788>
- Gini, G. (2006). Social cognition and moral cognition in bullying: what's wrong? *Aggressive Behavior*, 32(6), 528–539. <https://doi.org/10.1002/ab.20153>
- Giumetti, G. W., Kowalski, R. M., y Feinn, R. S. (2021). Predictors and outcomes of cyberbullying among college students: A two wave study. *Aggressive Behavior*, August 2020, ab.21992. <https://doi.org/10.1002/ab.21992>
- Gómez-Galán, R., Mendoza-Muñoz, M., Arroyo-Girón, R. y Muñoz-Bermejo, L. (2021). Prevalencia de bullying en estudiantes de 12 a 16 años: conductas de acoso y conductas de acoso de género. *E-Motion: Revista de Educación, Motricidad e Investigación*, 17(17), 1–16. <https://doi.org/10.33776/remo.vi17.5266>
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E.-M., y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionality of Social Competence: Measurement of the Construct and its Relationship With Bullying Roles. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 22(1), 37–44. <https://doi.org/10.1387/RevPsicodidact.15702>
- Gómez León, M. I. (2021). Disminución de la ansiedad en las víctimas del bullying durante el confinamiento por el COVID-19. *Revista de Educación a Distancia (RED)*, 21(65), 1–20. <https://doi.org/10.6018/red.439601>
- González Calatayud, V., Prendes Espinosa, M. P. y Bernal Ruiz, C. (2019). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259–273. <https://doi.org/10.6018/rie.370691>
- González Laguna, M. V. y Arrimada García, M. (2021). Análisis comparativo de instrumentos destinados a la evaluación del acoso escolar. *Papeles Del Psicólogo -*

Psychologist Papers, 42(2), 1–9. <https://doi.org/10.23923/pap.psicol.2965>

Grading, P., Yanagida, T., Strohmeier, D., y Spiel, C. (2015). Prevention of Cyberbullying and Cyber Victimization: Evaluation of the ViSC Social Competence Program. *Journal of School Violence*, 14(1), 87–110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2014.963231>

Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., y Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214–228. <https://doi.org/10.1002/ab.21515>

Guo, S. (2016). A meta-analysis of the predictors of cyberbullying perpetration and victimization. *Psychology in the Schools*, 53, 432–453. <https://doi.org/10.1002/pits.21914>

Hale, R., Fox, C. L., y Murray, M. (2017). “As a Parent You Become a Tiger”: Parents Talking about Bullying at School. *Journal of Child and Family Studies*, 26, 2000–2015. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0710-z>

Hamodi-Galán, C., y De Benito-Brunet, Y. (2019). Bullying: Detection Through the Sociometric Test and Prevention Through the Experiences Based on the Socioaffective Method. *Revista Electrónica Educare*, 23(3), 1–25. <https://doi.org/10.15359/ree.23-3.3>

Harcourt, S., Jasperse, M., y Green, G. A. (2014). “We Were Sad and We were Angry”: A Systematic Review of Parents’ Perspectives on Bullying. *Child & Youth Care Forum*, 43, 373–391. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9243-4>

Hensums, M., De Mooij, B., Kuijper, S. C., Fekkes, M., & Overbeek, G. (2022). What works for whom in school-based anti-bullying interventions? An individual

- participant data meta-analysis. *Prevention science*, 1-12.
<https://doi.org/10.1007/s11121-022-01387-z>
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163–172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Herrera-López, M., Casas, J. A., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., y del Rey, R. (2017). Validation of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire for Colombian Adolescents. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 20(2), 117–125. <https://doi.org/10.1089/cyber.2016.0414>
- Hymel, S., y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293- 299.
<https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Idsoe, T., Vaillancourt, T., Dyregrov, A., Hagen, K. A., Ogden, T., y Nærde, A. (2021). Bullying Victimization and Trauma. *Frontiers in Psychiatry*, 11(January), 1–14.
<https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.480353>
- Inchley, J. C., Stevens, G. W., Samdal, O., y Currie, D. B. (2020). Enhancing Understanding of Adolescent Health and Well-Being: The Health Behaviour in School-Aged Children Study. *Journal of Adolescent Health*, 66(6), S3-S5.
<https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2020.03.014>
- Insel, T. R., y Fernald, R. D. (2004). How the brain processes social information: Searching for the Social Brain. *Annual Review of Neuroscience*, 27(1), 697–722.
<https://doi.org/10.1146/annurev.neuro.27.070203.144148>

- Jenson, J. M., Brisson, D., Bender, K. A., y Williford, A. P. (2013). Effects of the Youth Matters Prevention Program on Patterns of Bullying and Victimization in Elementary and Middle School. *Social Work Research, 37*(4), 361–372. <https://doi.org/10.1093/swr/svt030>
- Jiang, Q., Zhao, F., Xie, X., Wang, X., Nie, J., Lei, L., y Wang, P. (2020). Difficulties in Emotion Regulation and Cyberbullying Among Chinese Adolescents: A Mediation Model of Loneliness and Depression. *Journal of Interpersonal Violence, 59*. <https://doi.org/10.1177/0886260520917517>
- Juvonen, J., y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds?-Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health, 78*(9), 496–505. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2008.00335.x>
- Kaiser, S., Kyrrestad, H., y Fossum, S. (2020). Cyberbullying status and mental health in Norwegian adolescents. *Scandinavian Journal of Psychology, 61*(5), 707–713. <https://doi.org/10.1111/sjop.12656>
- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evagelou, E., y Bakoula, C. (2018). Bullying and Suicidality in Children and Adolescents Without Predisposing Factors: A Systematic Review and Meta-analysis. *Adolescent Research Review, 3*(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0081-8>
- Kenny, U., Sullivan, L., Callaghan, M., Molcho, M., y Kelly, C. (2018). The relationship between cyberbullying and friendship dynamics on adolescent body dissatisfaction: A cross-sectional study. *Journal of Health Psychology, 23*(4), 629-639. <https://doi.org/10.1177/1359105316684939>
- Korchmaros, J. D., Ybarra, M. L., Langhinrichsen-Rohling, J., Boyd, D., y Lenhart., A. (2013). Perpetration of Teen Dating Violence in a Networked Society 1,2 1.

- Cyberpsychology, Behavior and Social Networking*, 16(8), 561–567.
<https://doi.org/10.1089/cyber.2012.0627>
- Kowalski, R. M., y Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P., y McCord, A. (2019). A developmental approach to cyberbullying: Prevalence and protective factors. *Aggression and Violent Behavior*, 45(2017), 20–32. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.02.009>
- Kowalski, R. M., y Toth, A. (2018). Cyberbullying among Youth with and without Disabilities. *Journal of Child and Adolescent Trauma*, 11(1), 7–15.
<https://doi.org/10.1007/s40653-017-0139-y>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140 (4), 1073-1137.
<https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Krahé, B. (2001). *The Social Psychology of aggression*. Psychology Press Ltd.
<https://www.taylorfrancis.com/books/mono/10.4324/9781315804521/social-psychology-aggression-barbara-krahe>
- Krug, E.G., Dahlberg, L.L., Mercy, J.A., Zwi, A.B., y Lozano, R. *Informe mundial sobre la violencia y la salud*. Organización Panamericana de la Salud.
<https://doi.org/10.1590/S0036-46652003000300014>
- Lara-Ros, M. R., Rodríguez-Jiménez, T., Martínez-González, A. E. y Piqueras, J. A. (2017). Relación entre el bullying y el estado emocional y social en niños de

educación primaria. *Revista de Psicología Clínica Con Niños y Adolescentes*, 4(1), 59–64. <https://www.revistapcna.com/sites/default/files/15-03.pdf>

Larrain, E. y Garaigordobil, M. (2020). El Bullying en el País Vasco: Prevalencia y Diferencias en Función del Sexo y la Orientación-Sexual. *Clinica y Salud*, 31(3), 147–153. <https://doi.org/10.5093/CLYSA2020A19>

Lázaro-Visa, S., Palomera, R., Briones, E., Fernández-Fuertes, A. A., y Fernández-Rouco, N. (2019). Bullied Adolescent's Life Satisfaction: Personal Competencies and School Climate as Protective Factors. *Frontiers in Psychology*, 10, 1691. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01691>

Lee, C., y Shin, N. (2017). Prevalence of cyberbullying and predictors of cyberbullying perpetration among Korean adolescents. *Computers in Human Behavior*, 68, 352–358. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.11.047>

León-Pérez, J. M., Sánchez-Iglesias, I., Rodríguez-Muñoz, A., y Notelaers, G. (2019). Cutoff scores for workplace bullying: The Spanish Short-Negative Acts Questionnaire (S-NAQ). *Psicothema*, 31(4), 482–490. <https://doi.org/10.7334/psicothema2019.137>

Levasseur, C., Desbiens, N., y Bowen, F. (2017). Moral reasoning about school bullying in involved adolescents. *Journal of Moral Education*, 46(2), 158–176. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1268113>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), Boletín Oficial del Estado núm. 340 § 17264 (2020). <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

- Lereya, S. T., Samara, M., y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2013.03.001>
- Llorent, V. J., Diaz-Chaves, A., Zych, I., Twardowska-Staszek, E., y Marín-López, I. (2021). Bullying and Cyberbullying in Spain and Poland, and Their Relation to Social, Emotional and Moral Competencies. *School Mental Health*, 13(3), 535–547. <https://doi.org/10.1007/s12310-021-09473-3>
- Llorent, V. J., Farrington, D. P., y Zych, I. (2021). School climate policy and its relations with social and emotional competencies, bullying and cyberbullying in secondary education. *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 26(1), 35–44. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2020.11.002>
- Longobardi, C., Gullotta, G., Ferrigno, S., Jungert, T., Thornberg, R., y Settanni, M. (2021). Cyberbullying and cybervictimization among preadolescents: Does time perspective matter? *Scandinavian Journal of Psychology*, 62(2), 259–266. <https://doi.org/10.1111/sjop.12686>
- López, V., y Orpinas, P. (2012). Las escalas de agresión y victimización: Validación y prevalencia en estudiantes Chilenos [The Aggression and Victimization Scales: Validation and prevalence in Chilean students]. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 44(2), 109–124. <http://www.scielo.org.co/pdf/rlps/v44n2/v44n2a10.pdf>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., y Fonseca-Pedrero, E. (2018). The potential role of subjective wellbeing and gender in the relationship between bullying or cyberbullying and suicidal ideation. *Psychiatry Research*, 270, 595–601. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2018.10.043>

- Lucas-Molina, Beatriz, Pérez-Albéniz, A., y Giménez-Dasí, M. (2016). La evaluación del cyberbullying: Situación actual y retos futuros. *Papeles Del Psicologo*, 37(1), 27–35. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=77844204004>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortuño-Sierra, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2022). Bullying, Cyberbullying and Mental Health: The Role of Student Connectedness as a School Protective Factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33-41. <https://doi.org/10.5093/pi2022a1>
- Lucas-Molina, B., Pérez de Albéniz, A., Martín-Pedrero, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Tratamientos psicológicos para el acoso escolar y el cyberbullying en contextos escolares. En *Manual de tratamientos psicológicos: infancia y adolescencia* (pp. 618-649). Pirámide. <https://www.edicionespiramide.es/libro.php?id=6682669>
- Lucas-Molina, B., Williamson, A. A., Pulido, R., y Pérez-Albéniz, A. (2015). Effects of teacher–student relationships on peer harassment: A multilevel study. *Psychology in the Schools*, 52(3), 298-315. <https://doi.org/10.1002/pits.21822>
- Lucas Molina, B., Pulido Valero, R., y Solbes Canales, I. (2011). Peer harassment in primary school: the role of peers and its relationship with sociometric status. *Psicothema*, 23(2), 245–251. <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/21504677>
- Magaz, A. M., Chorot, P., Santed, M. A., Valiente, R. M. y Sandín, B. (2016). Evaluación del bullying como victimización: Estructura, fiabilidad y validez del Cuestionario de Acoso entre Iguales (CAI). *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 21(2), 77. <https://doi.org/10.5944/rppc.vol.21.num.2.2016.16990>
- Marciano, L., Schulz, P. J., y Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying Perpetration and Victimization in Youth: A Meta-Analysis of Longitudinal Studies. *Journal of*

- Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163–181.
<https://doi.org/10.1093/jcmc/zmz031>
- Martín-Criado, J. M. y Casas, J. A. (2019). Evaluación del efecto del Programa “Ayuda entre Iguales de Córdoba” sobre el fomento de la Competencia Social y la Reducción del Bullying. *Aula Abierta*, 48(2), 221–228.
<https://doi.org/10.17811/rifie.48.2.2019.221-228>
- Martínez, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., y Zych, I. (2020). Bullying and Cyberbullying in Adolescents from Disadvantaged Areas: Validation of Questionnaires; Prevalence Rates; and Relationship to Self-Esteem, Empathy and Social Skills. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(17), 6199.
<https://doi.org/10.3390/ijerph17176199>
- Martínez-Ferrer, B., León-Moreno, C., Suárez-Relinque, C., Del Moral-Arroyo, G., y Musitu-Ochoa, G. (2021). Cybervictimization, Offline Victimization, and Cyberbullying: The Mediating Role of the Problematic Use of Social Networking Sites in Boys and Girls. *Psychosocial Intervention*, 30(3), 155–162.
<https://doi.org/10.5093/pi2021a5>
- Martínez-Valderrey, V. (2014). *Intervención en ciberbullying: diseño y evaluación de un programa para adolescentes*. [Tesis Doctoral inédita]. Universidad del País Vasco-Euskal Herriko Unibertsitatea.
- McLoughlin, L. T., Lagopoulos, J., y Hermens, D. F. (2020). Cyberbullying and Adolescent Neurobiology. *Frontiers in Psychology*, 11(June), 1–7.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01511>
- MEFP. (2019). *PISA 2018. Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes*. Ministerio de Educación y Formación Profesional.

https://sede.educacion.gob.es/publiventa/descarga.action?f_codigo_agc=20372

- Mehari, K. R., Farrell, A. D., y Le, A.-T. H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence, 4*(4), 399–415. <https://doi.org/10.1037/a0037521>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A. y González-Villora, S. (2020). Conexiones entre la victimización en el acoso escolar y la satisfacción-frustración de las necesidades psicológicas básicas de los adolescentes. *Revista de Psicodidáctica, 25*(2), 119–126. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2019.11.002>
- Menéndez Santurio, J. I., Fernández-Río, J., Cecchini Estrada, J. A., y González-Villora, S. (2021). Acoso escolar, necesidades psicológicas básicas, responsabilidad y satisfacción con la vida: relaciones y perfiles en adolescentes. *Anales de Psicología, 37*(1), 133-141. <https://doi.org/10.6018/analesps.414191>
- Menesini, E., y Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine, 22*(sup1), 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Menesini, E., Codescasa, E., Benelli, B., y Cowie, H. (2003). Enhancing children's responsibility to take action against bullying: Evaluation of a befriending intervention in Italian middle schools. *Aggressive Behavior, 29*, 1–14. <https://doi.org/10.1002/ab.80012>
- Menesini, E. (2019). Translating knowledge into interventions: An ‘individual by context’ approach to bullying. *European Journal of Developmental Psychology, 16*(3), 245–267. <https://doi.org/10.1080/17405629.2018.1564273>
- Menin, D., Guarini, A., Mameli, C., Skrzypiec, G., y Brighi, A. (2021). Was that

- (cyber)bullying? Investigating the operational definitions of bullying and cyberbullying from adolescents' perspective. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 21(2), 100221. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2021.100221>
- Meter, D. J., y Bauman, S. (2018). Moral Disengagement About Cyberbullying and Parental Monitoring: Effects on Traditional Bullying and Victimization via Cyberbullying Involvement. *The Journal of Early Adolescence*, 38(3), 303–326. <https://doi.org/10.1177/02724316166670752>
- Miranda, R., Oriol, X., Amutio, A., y Ortúzar, H. (2019). Adolescent Bullying Victimization and Life Satisfaction: Can Family and School Adult Support Figures Mitigate this Effect? *Revista de Psicodidáctica (English Ed.)*, 24(1), 39–45. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2018.07.001>
- Mitsopoulou, E., y Giovazolias, T. (2015). Personality traits, empathy and bullying behavior: A meta-analytic approach. *Aggression and Violent Behavior*, 21, 61-72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.01.007>
- Moffitt, T. E. (2017). Adolescence-Limited and Life-Course-Persistent Antisocial Behavior: A Developmental Taxonomy. In *Biosocial Theories of Crime* (Vol. 100, Issue 4, pp. 69–96). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9781315096278-3>
- Monks, C. P., Smith, P. K., Naylor, P., Barter, C., Ireland, J. L., y Coyne, I. (2009). Bullying in different contexts: Commonalities, differences and the role of theory. *Aggression and Violent Behavior*, 14(2), 146–156. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.01.004>
- Montero-Carretero, C., Barbado, D., y Cervelló, E. (2019). Predicting Bullying through Motivation and Teaching Styles in Physical Education. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(1), 87.

<https://doi.org/10.3390/ijerph17010087>

- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., y Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry*, 7(1), 60. <https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5371173/>
- Morin, H. K., Bradshaw, C. P., y Kush, J. P. (2018). Adjustment outcomes of victims of cyberbullying: The role of personal and contextual factors. *Journal of School Psychology*, 70, 74-88. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2018.07.002>
- Muñiz, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2019). Ten steps for test development. *Psicothema*, 31(1), 7–16. DOI: 10.7334/psicothema2018.291
- Múzquiz, J., Perez-García, A. M. y Bermúdez, J. (2021). Autoestima, autocompasión y afecto positivo y negativo en víctimas y agresores de bullying: Estudio comparativo con medidas autoinformadas e informadas por pares. *Revista de Psicopatología y Psicología Clínica*, 26(1), 23. <https://doi.org/10.5944/rppc.28156>
- Navarro, J. B., Fernández, M., De La Osa, N., Penelo, E., y Ezpeleta, L. (2019). Warning signs of preschool victimization using the strengths and difficulties questionnaire: Prevalence and individual and family risk factors. *PLOS ONE*, 14(8), 1–19. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0221580>
- Nelson, H. J., Kendall, G. E., Burns, S. K., Schonert-Reichl, K. A., y Kane, R. T. (2019). Measuring 8- to 12-year-old children's self-report of power imbalance in relation to bullying: development of the Scale of Perceived Power Imbalance. *BMC Public Health*, 19(1), 1046. <https://doi.org/10.1186/s12889-019-7375-z>
- Neupane, T., Pandey, A. R., Bista, B., y Chalise, B. (2020). Correlates of bullying

- victimization among school adolescents in Nepal: Findings from 2015 Global School-Based Student Health Survey Nepal. *PLoS ONE*, *15*(8), e0237406. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0237406>
- Ngo, A. T., Nguyen, L. H., Dang, A. K., Hoang, M. T., Nguyen, T. H. T., Vu, G. T., Do, H. T., Tran, B. X., Latkin, C. A., Ho, R. C. M., y Ho, C. S. H. (2021). Bullying experience in urban adolescents: Prevalence and correlations with health-related quality of life and psychological issues. *PLoS ONE*, *16*(6), e0252459. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0252459>
- Núñez, A., Álvarez-García, D., y Pérez-Fuentes, M.-C. (2021). Ansiedad y autoestima en los perfiles de cibervictimización de los adolescentes. *Comunicar*, *29*(67), 47–59. <https://doi.org/10.3916/C67-2021-04>
- Ojeda, M., del Rey, R., y Hunter, S. C. (2019). Longitudinal relationships between sexting and involvement in both bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, *77*(May), 81–89. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2019.10.003>
- Olweus D. (1978). *Aggression in Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere. <https://psycnet.apa.org/record/1979-32242-000>
- Olweus D. (1991). Bullying/victim problems among schoolchildren: basic facts and effects of a school-based intervention programme. En D. Pepler, K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 411–448). Lawrence Erlbaum Associates. <https://psycnet.apa.org/record/1991-97362-000>
- Olweus, D. (1994). Bullying at School: Basic Facts and Effects of a School Based Intervention Program. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, *35*(7), 1171–1190. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1994.tb01229.x>

- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520–538.
<https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Morata.
- Olweus, D. (1996). The Olweus Bully/Victim Questionnaire. *British Journal of Educational Psychology Journal of Educational Health*, 0–12.
https://www.researchgate.net/publication/247979482_The_Olweus_BullyVictim_Questionnaire
- Olweus D. (1984). Aggressors and their victims: bullying at school. En N. Frude y E. Gault (Eds.). *Disruptive Behaviour in Schools* (pp. 57-76). Wiley and Sons.
- Olweus, D., y Limber, S. P. (2018). Some problems with cyberbullying research. *Current Opinion in Psychology*, 19, 139–143.
<https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2017.04.012>
- Oñate, A. y Piñuel, I. (2006). *Informe Cisneros X. Acosos y violencia escolar en España*. Instituto de Innovación Educativa y Desarrollo Directivo (IEDDI).
<https://www.acosoescolar.com/bullying/acoso-violencia-escolar-espana-informe-cisneros-x/>
- Ordóñez, M. y Narváez, M. (2020). Autoestima en adolescentes implicados en situaciones de acoso escolar. *Maskana*, 11(2), 27–33. <https://doi.org/10.18537/mskn.11.02.03>
- Ortega-Ruiz, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Alianza.
- Ortega-Ruiz, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528. <https://doi.org/10.1174/021037008786140922>

- Ortega-Ruiz, R., del Rey, R. y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2003). *La violencia escolar. Estrategias de prevención*. Graó.
- Ortuño-Sierra, J., Fonseca-Pedrero, E., Inchausti, F. y Sastre i Riba, S. (2016). Evaluación de dificultades emocionales y comportamentales en población infanto-juvenil: El cuestionario de capacidades y dificultades (SDQ). *Papeles Del Psicologo*, 37(1), 14–26. <https://doaj.org/article/c4d553714aa94f20a3111372e8782a5a>
- Paez, G. R. (2018). Cyberbullying Among Adolescents: A General Strain Theory Perspective. *Journal of School Violence*, 17(1), 74–85. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1220317>
- Palermi, A. L., Servidio, R., Bartolo, M. G., y Costabile, A. (2017). Cyberbullying and self-esteem: An Italian study. *Computers in Human Behavior*, 69, 136–141. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.026>
- Paljakka, A., Schwab, S., y Zurbriggen, C. L. A. (2021). Multi-Informant Assessment of Bullying in Austrian Schools. *Frontiers in Education*, 6(September), 1–12. <https://doi.org/10.3389/educ.2021.712318>
- Pan, B., Zhang, L., Ji, L., Garandeanu, C. F., Salmivalli, C., y Zhang, W. (2020). Classroom Status Hierarchy Moderates the Association between Social Dominance Goals and Bullying Behavior in Middle Childhood and Early Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 49(11), 2285–2297. <https://doi.org/10.1007/s10964-020-01285-z>
- Patchin, J. W., y Hinduja, S. (2010). Cyberbullying and Self-Esteem. *Journal of School*

Health, 80(12), 614–621. <https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2010.00548.x>

Patiño-Masó, J., Gras, M.-E., Salamó Avellaneda, A., Arboix Perejamo, M. y Font-Mayolas, S. (2021). Acoso escolar en estudiantes de secundaria: consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1), 76–90. <https://doi.org/10.21134/haaj.v21i1.515>

Peeters, M., Cillessen, A. H. N., & Scholte, R. H. J. (2010). Clueless or Powerful? Identifying Subtypes of Bullies in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(9), 1041–1052. <https://doi.org/10.1007/s10964-009-9478-9>

Pellegrini, A. D., y Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259–280. <https://doi.org/10.1348/026151002166442>

Perret, L. C., Orri, M., Boivin, M., Ouellet-Morin, I., Denault, A., Côté, S. M., Tremblay, R. E., Renaud, J., Turecki, G., y Geoffroy, M. (2020). Cybervictimization in adolescence and its association with subsequent suicidal ideation/attempt beyond face-to-face victimization: a longitudinal population-based study. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 61(8), 866–874. <https://doi.org/10.1111/jcpp.13158>

Peskin, M. F., Markham, C. M., Shegog, R., Temple, J. R., Baumler, E. R., Addy, R. C., Hernandez, B., Cuccaro, P., Gabay, E. K., Thiel, M., y Emery, S. T. (2017). Prevalence and Correlates of the Perpetration of Cyber Dating Abuse among Early Adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(2), 358–375. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0568-1>

Peter, I.-K., y Petermann, F. (2018). Cyberbullying: A concept analysis of defining

- attributes and additional influencing factors. *Computers in Human Behavior*, 86, 350–366. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.013>
- Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J., y Rial, A. (2021). Bullying, Cyberbullying and the Overlap: What Does Age Have to Do with It? *Sustainability*, 13(15), 8527. <https://doi.org/10.3390/su13158527>
- Pouwels, J. L., Lansu, T. A., y Cillessen, A. H. (2018). A developmental perspective on popularity and the group process of bullying. *Aggression and violent behavior*, 43, 64-70. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.10.003>
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active Defending and Passive Bystanding Behavior in Bullying: The Role of Personal Characteristics and Perceived Peer Pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815–827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Prieto, G. y Delgado, A. R. (2010). Fiabilidad y validez. *Papeles Del Psicologo*, 31(1), 67–74. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3150828>
- Putallaz, M., Grimes, C. L., Foster, K. J., Kupersmidt, J. B., Coie, J. D., y Dearing, K. (2007). Overt and relational aggression and victimization: Multiple perspectives within the school setting. *Journal of School Psychology*, 45(5), 523–547. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2007.05.003>
- Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., Rey, L., y Extremera, N. (2021). A Closer Look at the Emotional Intelligence Construct: How Do Emotional Intelligence Facets Relate to Life Satisfaction in Students Involved in Bullying and Cyberbullying? *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 11(3), 711–725. <https://doi.org/10.3390/ejihpe11030051>

- Rambaran, J. A., Dijkstra, J. K., y Veenstra, R. (2020). Bullying as a Group Process in Childhood: A Longitudinal Social Network Analysis. *Child Development, 91*(4), 1336–1352. <https://doi.org/10.1111/cdev.13298>
- Reijntjes, A., Vermande, M., Olthof, T., Goossens, F. A., Aleva, L., y van der Meulen, M. (2016). Defending victimized peers: Opposing the bully, supporting the victim, or both? *Aggressive Behavior, 42*(6), 585–597. <https://doi.org/10.1002/ab.21653>
- Resett, S., y Gámez-Guadix, M. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Ciberbullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Universitas Psychologica, 17*(5), 1–12. <https://doi.org/10.11144/javeriana.upsy17-5.pgcc>
- Rey, L., Neto, F., y Extremera, N. (2020). Cyberbullying victimization and somatic complaints: A prospective examination of cognitive emotion regulation strategies as mediators. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 20*(2), 135–139. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2020.03.003>
- Rivera, R. (2018). Funciones ejecutivas y cognición social en adolescentes agresores, víctimas y espectadores en contexto de bullying. *Revista de Psicología, 8*(1), 39–66. <https://revistas.ucsp.edu.pe/index.php/psicologia/article/view/120>
- Robson, D. A., Allen, M. S., y Howard, S. J. (2020). Self-regulation in childhood as a predictor of future outcomes: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin, 146*(4), 324–354. <https://doi.org/10.1037/bul0000227>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pincay, A. A., Payán, A. M., Herrera-López, M. y Ortega-Ruiz, R. (2021). Los Predictores Psicosociales del Bullying Discriminatorio Debido al Estigma Ligado a las Necesidades Educativas Especiales (NEE) y la Discapacidad. *Psicología Educativa, 27*(2), 187–197. <https://doi.org/10.5093/psed2020a22>

- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Alcívar, A., y Herrera-López, M. (2019). Traditional Bullying and Discriminatory Bullying Around Special Educational Needs: Psychometric Properties of Two Instruments to Measure It. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(1), 142. <https://doi.org/10.3390/ijerph16010142>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Calmaestra, J., Casas, J. A., y Ortega-Ruiz, R. (2019). Ethnic-Cultural Bullying Versus Personal Bullying: Specificity and Measurement of Discriminatory Aggression and Victimization Among Adolescents. *Frontiers in Psychology*, 10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.00046>
- Rodríguez-Hidalgo, A.J., Mero, O., Solera, E., Herrera-López, M., y Calmaestra, J. (2022). Prevalence and psychosocial predictors of cyberaggression and cybervictimization in adolescents: A Spain-Ecuador transcultural study on cyberbullying. *PLoS ONE* 15(11): e0241288. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241288>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Pantaleón, Y., y Calmaestra, J. (2019). Psychological Predictors of Bullying in Adolescents from Pluricultural Schools: A Transnational Study in Spain and Ecuador. *Frontiers in Psychology*, 10(1383). <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.01383>
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: competencia social, motivación y relaciones entre iguales. *Comunicar*, 48(XXIV), 71–79. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K., y Falla, D. (2021). Moral Disengagement Strategies in Online and Offline Bullying. *Psychosocial Intervention*, 30(2), 85–93. <https://doi.org/10.5093/pi2020a21>

- Romera, E. M., Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R. y Camacho, A. (2022). Asociación bidireccional entre el ajuste normativo y la agresión en acoso escolar en la adolescencia: un estudio longitudinal prospectivo. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2),132-140, <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.03.001>
- Romera, E. M., Luque, R., Ortega-Ruiz, R., Gómez-Ortiz, O., y Camacho, A. (2022). Positive Peer Perception, Social Anxiety and Classroom Social Adjustment as Risk Factors in Peer Victimization: A Multilevel Study. *Psicothema*, 34(1), 110-116. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.37>
- Rosa, H., Pereira, N., Ribeiro, R., Ferreira, P. C., Carvalho, J. P., Oliveira, S., Coheur, L., Paulino, P., Veiga Simão, A. M., y Trancoso, I. (2019). Automatic cyberbullying detection: A systematic review. *Computers in Human Behavior*, 93, 333–345. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.12.021>
- Rosen, L. H., Scott, S. R., y Kim, S. Y. (2020). *Bullies, Victims, and Bystanders* (L. H. Rosen, S. R. Scott, y S. Y. Kim (eds.)). Springer International Publishing. <https://doi.org/10.1007/978-3-030-52939-0>
- Ross, S. W., Lund, E. M., Sabey, C. y Charlton, C. (2017). Students' perspectives on bullying. En L. Rosen, S. Scott, y K. DeOrnellas (Eds.), *Bullying in the school: Perspectives from across campus* (pp. 23–48). Palgrave MacMillan Higher Education.
- Royo-García, P., Laorden Gutiérrez, C., Giménez-Hernández, M. y Serrano-García, C. (2020). ¿Existe el bullying en la universidad? Aproximación a esta realidad con una muestra española de estudiantes de grado. *Edetania. Estudios y Propuestas Socioeducativas*, 57, 85–109. https://doi.org/10.46583/edetania_2020.57.510

- Rusteholz, G., Mediavilla, M., y Pires Jiménez, L. (2021). Impact of Bullying on Academic Performance. A Case Study for the Community of Madrid. *IEB Working Paper 2021/01*. <http://dx.doi.org/10.2139/ssrn.3785919>
- Saarento, S., Kärnä, A., Hodges, E. V., y Salmivalli, C. (2013). Student-, classroom-, and school-level risk factors for victimization. *Journal of School Psychology, 51*, 421–434. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2013.02.002>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior, 15*(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Salmivalli, C., Lappalainen, M., y Lagerspetz, K. M. J. (1998). Stability and change of behavior in connection with... *Aggressive Behavior, 24*(May 1997), 205–218. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1998\)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1998)24:3<205::AID-AB5>3.0.CO;2-J)
- Salmivalli, C., y Voeten, M. (2004). Connections between attitudes, group norms, and behaviour in bullying situations. *International Journal of Behavioral Development, 28*(3), 246–258. <https://doi.org/10.1080/01650250344000488>
- Salmivalli, C., Kärnä, A., y Poskiparta, E. (2012). Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied. *International Journal of Behavioral Development, 35*(5), 405–411. <https://doi.org/10.1177/0165025411407457>
- Sandoval Ato, R., Vilela Estrada, M. A., Mejia, C. R. y Caballero Alvarado, J. (2018). Suicide risk associated with bullying and depression in high school. *Revista Chilena de Pediatría, 89*(2), 208–215. <https://doi.org/10.4067/S0370-41062018000200208>

- Sentse, M., Veenstra, R., Kiuru, N., y Salmivalli, C. (2015). A Longitudinal Multilevel Study of Individual Characteristics and Classroom Norms in Explaining Bullying Behaviors. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 43(5), 943–955. <https://doi.org/10.1007/s10802-014-9949-7>
- Shapiro, G. L. (2018). 62.2 Cyberbullying. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry*, 57(10), S88–S89. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2018.07.374>
- Shapka, J. D., Onditi, H. Z., Collie, R. J., y Lapidot-Lefler, N. (2018). Cyberbullying and Cybervictimization Within a Cross-Cultural Context: A Study of Canadian and Tanzanian Adolescents. *Child Development*, 89, 89–99. <https://doi.org/10.1111/cdev.12829>
- Schoeler, T., Duncan, L., Cecil, C. M., Ploubidis, G. B., y Pingault, J.-B. (2018). Quasi-Experimental Evidence on Short- And Long-Term Consequences of Bullying Victimization: A Meta-Analysis. *Psychological Bulletin*, 144(12), 1229–1246. <https://doi.org/10.1037/bul0000171>
- Schultze-Krumbholz, A., Hess, M., Pfetsch, J., y Scheithauer, H. (2018). Who is involved in cyberbullying? Latent class analysis of cyberbullying roles and their associations with aggression, self-esteem, and empathy. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <https://doi.org/10.5817/CP2018-4-2>
- Shorey, R. C., Allan, N. P., Cohen, J. R., Fite, P. J., Stuart, G. L., y Temple, J. R. (2019). Testing the factor structure and measurement invariance of the conflict in Adolescent Dating, Relationship Inventory. *Psychological Assessment*, 31(3), 410–416. <https://doi.org/10.1037/pas0000678>
- Sidera, F., Serrat, E., y Rostan, C. (2021). Effects of Cybervictimization on the Mental

- Health of Primary School Students. *Frontiers in Public Health*, 9(May), 1–6.
<https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.588209>
- Silva-Diverio, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Instituto de la Juventud. <http://www.injuve.es/observatorio/familia-pareja-e-igualdad-de-genero/la-adolescencia-y-su-interrelacion-con-el-entorno>
- Simón Saiz, M. J., Fuentes Chacón, R. M., Garrido Abejar, M., Serrano Parra, M. D., Larrañaga Rubio, M. E., y Yubero Jiménez, S. (2019). Factores personales y sociales que protegen frente a la victimización por bullying. *Enfermería Global*, 18(2), 1–24. <https://doi.org/10.6018/eglobal.18.2.345931>
- Slonje, R., Smith, P. K., y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26–32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/spc3.12266>
- Smith, P. K., y Brain, P. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26(1), 1–9. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(2000\)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(2000)26:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-7)
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., del Barrio, C., y Tokunaga, R. S. (2013). Definitions of bullying and

cyberbullying: How useful are the terms? En S. Bauman, D. Cross, y J. Walker (Eds.), *Principles of cyberbullying research: Definitions, measures, and methodology* (pp. 26–40). Routledge/Taylor & Francis Group. <https://doi.org/10.4324/9780203084601>

Steinberg, L. (2016). *Adolescence* (11th ed.). McGraw-Hill.

Steinberg, L., Icenogle, G., Shulman, E. P., Breiner, K., Chein, J., Bacchini, D., Chang, L., Chaudhary, N., Giunta, L. Di, Dodge, K. A., Fanti, K. A., Lansford, J. E., Malone, P. S., Oburu, P., Pastorelli, C., Skinner, A. T., Sorbring, E., Tapanya, S., Tirado, L. M. U., ... Takash, H. M. S. (2018). Around the world, adolescence is a time of heightened sensation seeking and immature self-regulation. *Developmental Science*, *21*(2), e12532. <https://doi.org/10.1111/desc.12532>

Sutton, J., Smith, P. K. y Swettenham, J. (1999). Bullying and 'Theory of Mind': A Critique of the 'Social Skills Deficit' View of Anti-Social Behaviour. *Social Development*, *8*(1), 117-127. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00083>

Tejada, E., Garay, U., Romero, A. y Bilbao, N. (2021b). El bullying desde el punto de vista del acosador: análisis y procedimiento. *Revista de Investigación Educativa*, *39*(2), 373–390. <https://doi.org/10.6018/rie.422671>

Thomas, H. J., Connor, J. P., y Scott, J. G. (2018). Why do children and adolescents bully their peers? A critical review of key theoretical frameworks. *Social Psychiatry and Psychiatric Epidemiology*, *53*(5), 437–451. <https://doi.org/10.1007/s00127-017-1462-1>

Thomas, H. J., Scott, J. G., Coates, J. M., y Connor, J. P. (2019). Development and validation of the Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents: A multi-dimensional measurement model. *British Journal of Educational Psychology*,

- 89(1), 75–94. <https://doi.org/10.1111/bjep.12223>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., y Espelage, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology, 63*, 49–62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Turecki, G., Brent, D. A., Gunnell, D., O'Connor, R. C., Oquendo, M. A., Pirkis, J., y Stanley, B. H. (2019). Suicide and suicide risk. *Nature reviews Disease primers, 5*(1), 1-22. <https://doi.org/10.1038/s41572-019-0121-0>
- Twardowska-Staszek, E., Zych, I., y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying and cyberbullying in Polish elementary and middle schools: Validation of questionnaires and nature of the phenomena. *Children and Youth Services Review, 95*, 217–225. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.10.045>
- Vaillancourt, T., McDougall, P., Hymel, S., Krygsman, A., Miller, J., Stiver, K., y Davis, C. (2008). Bullying: Are researchers and children/youth talking about the same thing? *International Journal of Behavioral Development, 32*(6), 486–495. <https://doi.org/10.1177/0165025408095553>
- Vale, A., Pereira, F., Gonçalves, M., y Matos, M. (2018). Cyber-aggression in adolescence and internet parenting styles: A study with victims, perpetrators and victim-perpetrators. *Children and Youth Services Review, 93*(February), 88–99. <https://doi.org/10.1016/j.chilyouth.2018.06.021>
- Van der Ploeg, R., Kretschmer, T., Salmivalli, C., y Veenstra, R. (2017). Defending victims: What does it take to intervene in bullying and how is it rewarded by peers? *Journal of School Psychology, 65*(May), 1–10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.06.002>

- Van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., y Vedder, P. (2017). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and Individual Differences*, 106, 231–235. <https://doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Munniksmma, A., y Dijkstra, J. K. (2010). The Complex Relation Between Bullying, Victimization, Acceptance, and Rejection: Giving Special Attention to Status, Affection, and Sex Differences. *Child Development*, 81(2), 480–486. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2009.01411.x>
- Veenstra, René, y Huitsing, G. (2021). Social network approaches to bullying and victimization. En *The Wiley Blackwell Handbook of Bullying*. (Vol. 1, pp. 196–214). Wiley. DOI: 10.1002/9781118482650
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Huitsing, G., Sainio, M., y Salmivalli, C. (2014). The role of teachers in bullying: The relation between antibullying attitudes, efficacy, and efforts to reduce bullying. *Journal of Educational Psychology*, 106(4), 1135–1143. <https://doi.org/10.1037/a0036110>
- Vera Giraldo, C. Y., Vélez, C. M. y García García, H. I. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA. Revista Latinoamericana de Ciencia Psicológica.*, 1(1), 1–16. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6157260>
- Visschers, J., Jaspaert, E., y Vervaeke, G. (2017). Social desirability in intimate partner violence and relationship satisfaction reports: an exploratory analysis. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(9), 1401-1420. <https://doi.org/10.1177/0886260515588922>
- Vivolo-Kantor, A. M., Martell, B. N., Holland, K. M., y Westby, R. (2014). A systematic

- review and content analysis of bullying and cyber-bullying measurement strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 19(4), 423–434. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2014.06.008>
- Volk, A. A., Dane, A. V., y Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/j.dr.2014.09.001>
- Volk, A. A., Dane, A. V., Marini, Z. A., y Vaillancourt, T. (2015). Adolescent Bullying, Dating, and Mating. *Evolutionary Psychology*, 13(4), 147470491561390. <https://doi.org/10.1177/1474704915613909>
- Völlink, T., Bolman, C. A., Dehue, F., y Jacobs, N. C. (2013). Coping with Cyberbullying: Differences Between Victims, Bully-Victims and Children not Involved in Bullying. *Journal of Community and Applied Social Psychology*, 23, 7–24. <http://dx.doi.org/10.1002/casp.2142>
- Wachs, S., Vazsonyi, A. T., Wright, M. F., y Ksinan Jiskrova, G. (2020). Cross-National Associations Among Cyberbullying Victimization, Self-Esteem, and Internet Addiction: Direct and Indirect Effects of Alexithymia. *Frontiers in Psychology*, 11(June), 1–10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2020.01368>
- WHO. (2020). Spotlight on adolescent health and well-being. Findings from the 2017/2018. *Health Behaviour in School-aged Children (HBSC) survey in Europe and Canada. International report. Volume 2*. World Health Organization. Regional Office for Europe. <https://apps.who.int/iris/handle/10665/332104>
- Wright, M. F. (2014). Longitudinal Investigation of the Associations Between Adolescents' Popularity and Cyber Social Behaviors. *Journal of School Violence*, 13(3), 291–314. <https://doi.org/10.1080/15388220.2013.849201>

- Yang, B., Wang, B., Sun, N., Xu, F., Wang, L., Chen, J., Yu, S., Zhang, Y., Zhu, Y., Dai, T., Zhang, Q., y Sun, C. (2021). The consequences of cyberbullying and traditional bullying victimization among adolescents: gender differences in psychological symptoms, self-harm and suicidality. *Psychiatry Research*, *306*, 114219. <https://doi.org/10.1016/j.psychres.2021.114219>
- Ybarra, M. L., Mitchell, K. J., Wolak, J., y Finkelhor, D. (2006). Examining Characteristics and Associated Distress Related to Internet Harassment: Findings from the Second Youth Internet Safety Survey. *Pediatrics*, *118*(4). <https://doi.org/10.1542/peds.2006-0815>
- Yoon, J., Bauman, S., y Corcoran, C. (2020). Role of Adults in Prevention and Intervention of Peer Victimization. En *Bullies, Victims, and Bystanders* (pp. 179-212). Palgrave Macmillan, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-030-52939-0_7
- Zafra, J. A., Bonilla-Carrasco, M. I., Carreiro-Alonso, M. A., y González-de Paz, L. (2021). Prevalence and self-report of bullying after in-class police orientation talk. *Public Health Nursing*, *June*, phn.12945. <https://doi.org/10.1111/phn.12945>
- Zhang, D., Huebner, E. S., y Tian, L. (2020). Longitudinal associations among neuroticism, depression, and cyberbullying in early adolescents. *Computers in Human Behavior*, *112*, 106475. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106475>
- Zweig, J. M., Dank, M., Yahner, J., y Lachman, P. (2013). The Rate of Cyber Dating Abuse Among Teens and How It Relates to Other Forms of Teen Dating Violence. *Journal of Youth and Adolescence*, *42*, 1063–1077. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9922-8>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Marín-López, I. (2016). Cyberbullying: a systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología*

Educativa, 22(1), 5–18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Zych, I., Viejo, C., Vila, E., y Farrington, D. P. (2021). School Bullying and Dating Violence in Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 22(2), 397–412. <https://doi.org/10.1177/1524838019854460>

Zych, I., Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Llorent, V. J. (2019). Are children involved in cyberbullying low on empathy? A systematic review and meta-analysis of research on empathy versus different cyberbullying roles. *Aggression and Violent Behavior*, 45(2017), 83–97. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.03.004>

Zych, I., Ortega-Ruiz, R., y Del Rey, R. (2015). Systematic review of theoretical studies on bullying and cyberbullying: Facts, knowledge, prevention, and intervention. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 1–21. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.10.001>

Anexo I

Ítems de la versión Española del *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIPQ)

Subescalas	Ítems
Victimización	1 Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado
	2 Alguien me ha insultado
	3 Alguien les ha dicho a otras personas palabras sobre mí porque quieren hacerme daño
	4 Alguien me ha amenazado
	5 Alguien me ha robado o ha dañado mis cosas
	6 Otras personas me han dejado de lado
	7 Alguien ha dicho a otras personas chismes sobre mí
Agresión	8 He golpeado, pateado o empujado a alguien
	9 He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño
	10 He dicho a otras personas palabras sobre alguien porque quiero hacerle daño
	11 He amenazado a alguien
	12 He robado o dañado alguna cosa de alguien
	13 He dejado de lado a alguien (he ignorado)
	14 He dicho a otras personas chismes sobre alguien

Anexo II

Ítems de la versión Española del *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIPQ)

Subescalas	Ítem
Victimización	1 Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.
	2 Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS.
	3 Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS.
	4 Alguien ha pirateado mi cuenta de correo y ha sacado mi información personal.
	5 Alguien ha pirateado mi cuenta y se ha hecho pasar por mí.
	6 Alguien ha creado una cuenta falsa para hacerse pasar por mí.
	7 Alguien ha colgado información personal sobre mí en internet.
	8 Alguien ha colgado videos o fotos comprometidas mías en internet.
	9 Alguien ha retocado fotos mías que yo había colgado en internet.
	10 He sido excluido o ignorado de una red social o de chat.
	11 Alguien ha difundido rumores sobre mí por internet.
Agresión	12 He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet.
	13 He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS.
	14 He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet.
	15 He pirateado la cuenta de correo de alguien y he robado su información personal.
	16 He pirateado la cuenta de alguien y me he hecho pasar por él/ella.
	17 He creado una cuenta falsa para hacerme pasar por otra persona.
	18 He colgado información personal de alguien en internet.
	19 He colgado videos o fotos comprometidas de alguien en internet.
	20 He retocado fotos o videos de alguien que estaban colgados en internet.
	21 He excluido o ignorado a alguien en una red social o chat.
	22 He difundido rumores sobre alguien en internet.

Anexo III

Ítems de la versión Española del *European Bullying and Cyberbullying Intervention Project Questionnaire Brief* (EBCIP-QB)

Subescalas	Ítems
EBCIP-QB Victimización	1 Alguien me ha golpeado, me ha pateado o me ha empujado
	2 Alguien me ha insultado
	3 Alguien me ha amenazado
EBCIP-QB Agresión	4 He golpeado, pateado o empujado a alguien
	5 He insultado o he dicho palabras a alguien porque quiero hacerle daño
	6 He amenazado a alguien
EBCIP-QB Cibervictimización	7 Alguien me ha dicho palabras malsonantes o me ha insultado usando el email o SMS.
	8 Alguien ha dicho a otros palabras malsonantes sobre mí usando internet o SMS.
	9 Alguien me ha amenazado a través de mensajes en internet o SMS.
EBCIP-QB Ciberagresión	10 He dicho palabras malsonantes a alguien o le he insultado usando SMS o mensajes en internet.
	11 He dicho palabras malsonantes sobre alguien a otras personas en mensajes por internet o por SMS.
	12 He amenazado a alguien a través de SMS o mensajes en internet.
