

# LA EVALUACIÓN DEL CYBERBULLYING: SITUACIÓN ACTUAL Y RETOS FUTUROS

Beatriz Lucas-Molina<sup>1</sup>, Alicia Pérez-Albéniz<sup>2</sup> y Marta Giménez-Dasí<sup>1</sup>

<sup>1</sup>Universidad de Valencia. <sup>2</sup>Universidad de La Rioja

En la última década se ha asistido a un notable incremento del interés de la comunidad educativa y científica por el *cyberbullying*, una nueva forma de maltrato e intimidación entre iguales. A pesar de la amplia proliferación de estudios y de instrumentos de evaluación sobre el fenómeno, siguen existiendo importantes lagunas conceptuales y metodológicas. Este trabajo ofrece una revisión general y actualizada de los resultados de la investigación sobre la definición del constructo, su prevalencia y su impacto en las personas implicadas. Finalmente, se centra de manera específica en la evaluación del constructo y proporciona una breve revisión de las características generales y psicométricas de aquellos instrumentos utilizados en algunos de los estudios nacionales e internacionales más relevantes realizados sobre el tema. El trabajo hace especial hincapié en los retos presentes y futuros y finaliza con algunas recomendaciones generales que pretenden guiar en la selección y/o construcción adecuada de instrumentos de evaluación en este campo de estudio.

**Palabras clave:** *Cyberbullying*, *Bullying tradicional*, *Definición*, *Evaluación*, *Instrumento*.

In the last decade there has been a significant increase in the interest of the educational and scientific community on *cyberbullying*, a new form of peer abuse and intimidation. Despite the widespread proliferation of studies and assessment tools on the phenomenon, there are still major conceptual and methodological gaps. This paper offers a comprehensive and updated review of the results of research on the definition of the construct, its prevalence and its impact on the people involved. Finally, it focuses specifically on the assessment of the construct and provides a brief review of the general and psychometric characteristics of the instruments used in some of the most relevant national and international studies conducted on the subject. This work places special emphasis on the present and future challenges and concludes with a number of general recommendations intended to guide the correct selection and/or construction of assessment instruments in this field of study.

**Key words:** *Cyberbullying*, *Traditional bullying*, *Definition*, *Measurement*, *Instrument*.

Desde el primer estudio realizado sobre *cyberbullying* en el año 2000 por Finkelhor, Mitchell y Wolak en Estados Unidos, han sido incontables las investigaciones que se han llevado a cabo sobre el fenómeno tanto fuera como dentro de nuestro país (e.g., Álvarez-García et al., 2011; Beran y Li, 2007; Buelga, Calva y Musitu, 2010; Calvete, Orue, Estévez, Villardón y Padilla, 2010; Hinduja y Patchin, 2008; Ortega, Calmaestra y Mora-Merchán, 2008; Williams y Guerra, 2007; Ybarra y Mitchell, 2008). Prueba de ello son los múltiples números especiales que diversas revistas de carácter nacional e internacional han dedicado al tema (e.g., *Journal of Adolescent Health*, *Journal of Community and Applied Psychology*, *Psicothema*).

Sin embargo, a pesar de esta amplia proliferación de estudios centrados principalmente en conocer la prevalencia del *cyberbullying* y sus correlatos con otras variables psicosociales, sigue sin existir una definición universalmente consensuada (Álvarez-García et al., 2011; Stewart, Drescher, Maack, Ebesutani y Young, 2014; Ybarra, Boyd, Korchmaros y Oppenheim, 2012). Este hecho ha llevado consigo la utilización de distintas metodologías en la evaluación del constructo, dificultando de este modo tanto la comparación de los resultados obtenidos por diversos estudios como el avance de la investigación en el área (Hanewald, 2013; Ybarra et al., 2012).

Este trabajo tiene como objetivo presentar una síntesis del estado de la cuestión en lo relativo a la evaluación del *cyberbullying*. Para ello, en un primer momento se parte de la definición del constructo, para pasar a exponer las tasas de prevalencia, así como su impacto en el desarrollo

de las personas implicadas. En un segundo momento, centrándose más específicamente en la evaluación, se abordarán algunas de las dificultades a las que se enfrenta a día de hoy la evaluación de este constructo y se presentarán algunos de los instrumentos más relevantes a nivel nacional e internacional. Por último, se plantearán algunas directrices y recomendaciones que deben guiar la toma de decisiones tanto a la hora de elegir un instrumento ya existente para evaluar el *cyberbullying* o, en su defecto, diseñar uno propio, como a la hora de iniciar futuras líneas de investigación en este campo de estudio.

## DELIMITACIÓN CONCEPTUAL, PREVALENCIA E IMPACTO EN EL DESARROLLO

Se ha definido el ciberacoso o *cyberbullying* como aquel tipo de acoso protagonizado por parte de un individuo o grupo que, mediante el uso de las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (teléfonos móviles, correo electrónico, redes sociales, blogs, páginas webs, etc.), agrede deliberada y reiteradamente a alguien que no puede defenderse fácilmente por sí mismo (Patchin e Hinduja, 2006; Smith et al., 2008). Esta nueva forma de acoso ha recibido otras denominaciones como *online bullying* (Nansel et al., 2001), *electronic bullying* (Kowalski y Limber, 2007; Raskauskas y Stoltz, 2007), *online harassment* (Finkelhor et al., 2000), *internet bullying* (Williams y Guerra, 2007), y *cyber aggression* (Pornari y Wood, 2010). Esta diversidad de denominaciones pone de manifiesto la confusión terminológica y conceptual existente en esta área de estudio, lo que en ocasiones lleva a utilizar términos distintos para referirse a un mismo concepto o bien a emplear un mismo término con significados distintos (Tokunaga, 2010; Ybarra et al., 2012). En este trabajo se va a adoptar la definición anterior propuesta por Smith et al. (2008), así como el término *cyberbullying* que es el más utilizado en la literatura científica.

Correspondencia: Beatriz Lucas-Molina. Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación. Universidad de Valencia. Avenida Blasco Ibáñez 21. 46010 Valencia. España.

E-mail: beatriz.lucas@uv.es

Según dicha definición, el *cyberbullying* compartiría los tres rasgos característicos del *bullying* tradicional al tratarse de conductas agresivas intencionadas, repetidas y fundamentadas en una relación asimétrica de control y poder-sumisión sobre otro (Kowalski y Limber, 2007; Olweus, 1993). Sin embargo, algunos autores han puesto en duda la viabilidad de evaluar estos tres aspectos en el ciberespacio (Menesini y Nocentini, 2009). Por ejemplo, mientras que resulta fácil calibrar el desequilibrio de poder en el *bullying* tradicional, bien por la mayor fortaleza física o psicológica del agresor o por un criterio meramente numérico (varios agresores en comparación con una sola víctima), este hecho resulta más complicado en el ciberespacio. Algunos autores plantean que este desequilibrio de poder estaría justificado por el mayor alcance que tienen las agresiones que se producen a través de las nuevas tecnologías al trascender a una mayor audiencia virtual frente al acoso escolar tradicional que llega a un grupo mucho más reducido (Gairagordobil, 2011; Williamson, Lucas-Molina y Guerra, 2013). Es decir, el desequilibrio de poder vendría determinado por el carácter público del *cyberbullying* frente al privado del *bullying* tradicional (Thomas et al., 2015). Por otra parte, también se ha puesto en duda la necesidad del carácter reiterativo del *cyberbullying* para ser considerado como tal (Gairagordobil y Martínez-Valderrey, 2015). Siguiendo con lo anterior, un único acto, como la publicación de una foto comprometida (ya sea real o resultado de un montaje) en una red social puede suponer su difusión inmediata y con ello cumplir el criterio de ser repetitivo y frecuente (Menesini y Nocentini, 2009).

A pesar de estas semejanzas, que han llevado a algunos autores a defender que el *cyberbullying* es una forma del *bullying* tradicional (como el físico o el relacional; Li, 2007), el *cyberbullying* difiere del *bullying* tradicional en algunos aspectos (Álvarez-García et al., 2011; Buelga et al., 2010; Gairagordobil, 2011; Stewart et al., 2014). El primero de ellos ya ha sido comentado con anterioridad, el mayor alcance del *cyberbullying*. Con un solo click un alumno puede difundir un falso rumor a centenares y miles de personas en la red, mientras que en el acoso tradicional, por su carácter presencial, el alcance de dicho rumor está mucho más restringido. En segundo lugar, la imposibilidad de la víctima de escapar de la situación de intimidación. El acoso tradicional se limita básicamente al tiempo que el alumno víctima pasa en el entorno escolar y sus inmediaciones; en el *cyberbullying*, sin embargo, el acoso puede continuar las 24 horas del día durante los 7 días de la semana esté o no el alumno en el centro educativo, pues puede seguir recibiendo mensajes en su móvil u ordenador. En tercer lugar, el *cyberbullying* frente al *bullying* tradicional no es una experiencia "cara a cara", el agresor no tiene que exponerse físicamente a la víctima. Además de esto, puede utilizar pseudónimos en la red. Todo esto le otorga cierta invisibilidad y le permite actuar desde el anonimato. En último lugar, el contenido del acoso electrónico puede ser imperecedero o difícil de eliminar, por lo que la víctima puede estar reviviendo una y otra vez la situación de victimización, situándola en una situación de mayor vulnerabilidad (Buelga et al., 2010).

En consonancia con lo anterior, diversos autores proponen que la naturaleza pública (alcance a una gran audiencia) y anónima (se desconoce al agresor) deberían ser incluidas en la definición del *cyberbullying*, dejando relegados a un segundo plano tanto el carácter repetitivo como el desequilibrio de poder (Nocentini et al., 2010; Thomas et al., 2015). Sin embargo, cabe mencionar que el anonimato no se da en todas las situaciones de *cyberbullying* (Tokunaga, 2010). Independientemente del lugar que deban ocupar los criterios en la definición, lo que sí ponen de manifiesto los estudios centrados en conocer

cómo perciben los adolescentes los escenarios de *cyberbullying* (Menesini et al., 2012), es la necesidad de incluir criterios específicos del *cyberbullying* que vayan más allá de la intencionalidad, la repetición y el desequilibrio de poder.

Esta nueva forma de acoso tecnológico incluye un gran diversidad de comportamientos que suelen ser clasificados en las siguientes categorías (Gairagordobil, 2014; Kowalski, Limber y Agatson, 2010; Willard, 2007): exclusión social (no dejar participar a la persona víctima en una red social específica), denigración (difundir rumores e información falsa sobre la víctima), hostigamiento (enviar y difundir mensajes ofensivos), suplantación de la identidad (enviar mensajes maliciosos en foros o chats haciéndose pasar por la víctima), violación de la intimidad (difundir secretos o imágenes de la víctima); persecución (enviar mensajes amenazantes) y *happy slapping* (agredir físicamente a la víctima con el fin de grabar y difundir la agresión entre su entorno). Por otra parte, estas formas pueden variar, y de hecho lo hacen, con la rápida evolución de las TIC, así como entre distintas culturas (Menesini, Nocentini y Calussi, 2011).

La inconsistencia en la conceptualización y, por consiguiente, operativización del constructo ha conllevado a la utilización de distintas metodologías en su evaluación y a la obtención de distintos grados de prevalencia. En este sentido, conviene señalar que estudios realizados fuera de nuestro país han encontrado tasas de prevalencia que van desde un 9% (Ybarra, Mitchell, Wolak, y Finkelhor, 2006) a un 72% (Juvonen y Gross, 2008). En España los trabajos realizados también aportan resultados dispares (Álvarez-García et al., 2011). Por ejemplo, en el estudio llevado a cabo a nivel nacional por el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar sobre 23.100 alumnos de secundaria, un 2,5%-7% del alumnado había reconocido ser víctima y un 2,5-3,5% agresor en los últimos dos meses de alguno de los 4 tipos de *cyberbullying* evaluados (Díaz-Aguado, Martínez-Arias y Martín, 2013). Estos resultados distan de los obtenidos por Buelga et al. (2010) en una muestra de 2.101 alumnos de 11 a 17 años de la Comunidad Valenciana, según el cual un 24,6% había sido acosado por el móvil y un 29% por internet en el último año. Estos porcentajes concuerdan con la revisión realizada por Tokunaga (2010), según la cual entre un 20% y un 40% de los adolescentes experimentaría ciber victimización. Por otra parte, diversos estudios han puesto de manifiesto el rápido incremento de esta nueva forma de acoso entre la población adolescente. Así, Wolak, Mitchell y Finkelhor (2006) encontraron que las tasas de prevalencia se habían duplicado cinco años después de su primer estudio sobre el *cyberbullying* (Finkelhor et al., 2000). Además, cabe destacar que estos índices de prevalencia son superiores a los encontrados en el *bullying* tradicional (Nansel et al., 2001).

Al igual que ocurría con el *bullying* tradicional, las dos variables más analizadas a la hora de detectar al alumnado implicado en esta forma de acoso tecnológico, han sido la edad o el nivel educativo y el género. En cuanto a la primera variable, los distintos estudios realizados dentro y fuera de España sobre la prevalencia del *cyberbullying* parecen apuntar al mismo patrón ya detectado en el *bullying* presencial: un repunte en la pre-adolescencia o durante los primeros cursos de educación secundaria con un posterior declive en los últimos cursos de esta etapa educativa (Buelga et al., 2010; Williams y Guerra, 2007). No obstante en algunos estudios no se han encontrado diferencias relativas a la edad del alumnado (Smith et al., 2006). Respecto a las diferencias de género, la literatura científica coincide en señalar que las chicas son más acosadas que los chicos (Burgess-Proctor et al., 2009; Calvete et al., 2010; Félix-Mateo et al., 2010; Kowalski y Limber, 2007; Li, 2007; Ortega, Elípe, Mora-

Merchán, Calmaestra y Vega, 2009; Smith et al., 2006; Stewart et al., 2014). Por ejemplo, en un estudio reciente realizado en el País Vasco sobre una muestra de 3.026 adolescentes entre 12 y 18 años, Garaigordobil y Aliri (2013) encontraron un porcentaje significativamente mayor de chicas víctimas (17,6% chicas; 12,5% chicos). Sin embargo, algunas investigaciones no han advertido estas diferencias (Álvarez-García et al., 2011; Buelga et al., 2010; Hinduja y Patchin, 2008; Juvonen y Gross, 2008; Williams y Guerra, 2007). Resulta interesante señalar que estos resultados son distintos a los encontrados en el *bullying* tradicional, donde había un mayor porcentaje de chicos tanto en el rol de víctima como de agresor (Tokunaga, 2010).

El *cyberbullying* tiene consecuencias perniciosas para todos los implicados, independientemente del rol desempeñado, al encontrarse en mayor riesgo de sufrir desajustes psicosociales y trastornos psicopatológicos en la adolescencia y la vida adulta (Gairagordobil, 2011; Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009). En general las investigaciones ponen de manifiesto que el *cyberbullying* tiene efectos similares al *bullying* tradicional tanto en el momento en el que sucede, como a medio y largo plazo (Kowalski et al., 2010). Sin embargo, algunos autores señalan que sus efectos pueden ser más devastadores, especialmente entre el alumnado víctima. En este sentido, Smith et al. (2006) hallaron que las víctimas percibían las formas de acoso electrónicas como más graves que las tradicionales, sobre todo cuando aquellas tenían un carácter más público y amenazante.

Como consecuencia del *cyberbullying* las víctimas suelen tener sentimientos de ansiedad, depresión, indefensión, tristeza, baja autoestima y confianza en sí mismas, así como un pobre ajuste psicosocial (Kowalski et al., 2010; Ybarra y Mitchell, 2004). Presentan también bajo rendimiento académico, pobre concentración y absentismo escolar (Beran y Li, 2007; Raskauskas y Stolz, 2007) y muestran mayores niveles de estrés, miedo e ideación suicida (Hinduja y Patchin, 2010). Por consiguiente, al igual que en el *bullying* tradicional, el *cyberbullying* tiene efectos significativos sobre las víctimas a nivel emocional, psicosocial y académico (Kowalski et al., 2010; Tokunaga, 2010).

Los agresores tienen mayor probabilidad de desconexión moral y falta de empatía (Ortega, Sánchez y Menesini, 2002) y suelen exhibir problemas con el acatamiento de las normas así como presentar comportamiento agresivo (Ybarra y Mitchell, 2007). Asimismo, también tienen mayor riesgo de consumir drogas y presentar conductas delictivas, aislamiento social y dependencia a las tecnologías (Ybarra, Diner-West y Finkelhor, 2007).

## EVALUACIÓN DEL CYBERBULLYING

Los resultados presentados con anterioridad informan de la existencia e importancia actual del problema. Asimismo, ponen de manifiesto la urgencia de seguir investigando sobre el tema y desarrollar medidas de evaluación válidas y fiables que permitan no sólo la comparación de resultados entre estudios, sino especialmente la correcta identificación de esta forma de acoso para su adecuada prevención e intervención (Dredge, Gleeson y de la Piedad, 2013; Tokunaga, 2010).

En ese sentido, si bien en un primer momento el objetivo de esta área de investigación fue conocer la presencia del fenómeno y su impacto en el desarrollo personal, social y académico de los adolescentes; en los últimos años los esfuerzos se han venido centrando en la creación de nuevos instrumentos para su evaluación, así como en el estudio de las propiedades psicométricas de los ya existentes (Berne et al., 2013; Dredge et al., 2013; Menesini et al., 2011; Tokunaga, 2010).

El objetivo de este segundo apartado es, en primer lugar, señalar las principales dificultades que presenta la evaluación del *cyberbullying* en la actualidad, algunas de las cuales ya se han vislumbrado en el apartado anterior y vienen en su mayor parte heredadas del estudio del *bullying* tradicional. En segundo lugar, se presentarán los instrumentos usados en algunos de los trabajos más relevantes realizados sobre el *cyberbullying* dentro y fuera de nuestras fronteras, si bien se hará especial hincapié en los de carácter nacional, señalando sus características generales y propiedades psicométricas. Para un mayor acercamiento a los instrumentos internacionales, se recomienda al lector dirigirse a la reciente revisión realizada por Berne et al. (2013) en la que se analizaron de forma exhaustiva las características de 44 instrumentos de evaluación del *cyberbullying*.

Como se ha comentado con anterioridad, entre las dificultades a las que se enfrenta la evaluación del *cyberbullying* se pueden diferenciar entre aquellas que son propias del constructo y otras que ya estaban presentes en el estudio del *bullying* tradicional. Entre las primeras, la más relevante es la ya aludida falta de consenso en la definición del constructo *cyberbullying*. Esta falta de delimitación conceptual es, según algunos autores (Tokunaga, 2010), el inconveniente metodológico más extendido en la investigación del *cyberbullying*.

Otra de las dificultades asociadas al propio constructo *cyberbullying* es la enorme variedad de comportamientos que incluye y que han sido categorizados en distintas clasificaciones (Gairagordobil, 2011; Kowalski et al., 2010; Willard, 2007). Comportamientos y clasificaciones que por otra parte cambian de la mano del vertiginoso progreso de las TIC (Menesini et al., 2011), conduciendo a la rápida caducidad de las categorizaciones existentes y a la continua inclusión y exclusión de nuevas modalidades de agresión electrónica.

Aparte de lo anterior, la evaluación del *cyberbullying* tiene que enfrentarse a algunos problemas ya presentes en el estudio del *bullying* tradicional. De este modo, aun partiendo de una misma definición de *cyberbullying*, hay instrumentos que optan por incluirla de forma explícita en la presentación del cuestionario mientras que otros no lo hacen. Más aún, aun incluyendo idéntica definición, dos instrumentos pueden operativizar el constructo de forma bien distinta. Por ejemplo, algunos instrumentos plantean una única pregunta después de la definición sobre la frecuencia con la que el respondiente ha protagonizado/sufrido el fenómeno, mientras que otros presentan una lista de descriptores conductuales en la que aparecen distintas formas de *cyberbullying*.

Uno de los grandes debates dentro de la evaluación del *bullying* tradicional y del *cyberbullying*, ha sido dilucidar la adecuación de utilizar una única pregunta general después de la definición (e.g., "¿Has sufrido/ejercido este tipo de acoso?"), o bien incluir únicamente un listado de distintas experiencias de *cyberbullying* sin previa definición. Los estudios señalan pros y contras de ambos tipos de formatos. Entre las ventajas del primero se encuentra la practicidad de su aplicación ya que se basa en un único ítem (Solberg y Olweus, 2003). Entre las desventajas, por una parte, que la definición puede ser interpretada de distinta forma en función de la edad o cultura del alumno (Ybarra et al., 2012), y por otra, que la respuesta del alumno puede verse influida por la deseabilidad social, pues es muy probable que los alumnos se muestren reacios a auto-etiquetarse como víctimas o agresores de *cyberbullying* (Menesini et al., 2009). En cuanto al modelo basado en los descriptores conductuales, entre sus aspectos positivos se encuentra el proporcionar una medida más fiable, válida y precisa comparada con la estimación proporcionada por un único ítem (Menesini et al., 2011). Por otra parte, este abanico de ítems puede

representar con mayor exactitud la complejidad del constructo. Entre sus limitaciones se encuentran que pueden no estar recogidas todas las situaciones de *cyberbullying* y que este formato puede dar lugar a mayores tasas de prevalencia, ya que el alumno puede estar considerando como *cyberbullying* actos que no lo son (Gradinger et al., 2009; Ybarra et al., 2012). En este sentido, los trabajos que utilizan ambas estrategias de medida han puesto de manifiesto la inconsistencia entre las respuestas al ítem global y a los distintos descriptores relacionados con la participación en situaciones de *cyberbullying* (Burges-Proctor et al., 2009), siendo superiores los porcentajes afirmativos para las conductas aisladas que para el ítem global. Independientemente de la inclusión o no de la definición o de descriptores conductuales, los estudios ponen de manifiesto que aquellos formatos que conducen a menos errores en la clasificación de alumnos víctimas y acosadores son aquellos que incorporan los criterios específicos del *bullying* y del *cyberbullying* (intencional, repetitivo y desequilibrio de poder) (Menesini et al., 2010; Ybarra et al., 2012). Es más, en el caso del *cyberbullying* sería interesante incluir otros criterios más específicos (público, anónimo, etc.) (Menesini et al., 2011; Tokunaga, 2010). Por consiguiente, es importante tener esto en cuenta a la hora de elegir o diseñar el instrumento de evaluación.

Las variaciones en el formato no finalizan aquí, nos podemos encontrar con cuestionarios que partiendo de idénticas definiciones y listados

comportamentales, emplean intervalos de tiempo distintos. De este modo, algunos estudios preguntan en qué medida se ha protagonizado/sufrido ese tipo de hechos desde que comenzó el curso, otros en el último año, otros en los últimos dos o tres meses, y otros no establecen ningún tipo de limitación temporal. La combinación de estas variantes da como resultado una multitud de instrumentos de evaluación que pueden llevar a muy diversas tasas de prevalencia como ya hemos visto con anterioridad (e.g., del 9% al 72% en Estados Unidos y del 2,5% al 24,6% en España).

Otra dificultad que presenta la evaluación del *cyberbullying* es estimar el poder discriminativo de los ítems para diferenciar distintos niveles de gravedad en el *cyberbullying*, ya que no es lo mismo realizar un comentario ofensivo a través de un mensaje de texto que publicar una fotografía comprometida en una red social. Con este fin, Menesini et al. (2012) utilizando la teoría de respuesta al ítem (TRI), encontraron que las modalidades visuales (fotografías y vídeos) de *cyberbullying* eran las más graves. Sin embargo, hallaron algunas diferencias respecto a estudios previos (e.g., Smith et al., 2008), especialmente en aquellos ítems de menor gravedad, concluyendo que es importante tener en cuenta las diferencias culturales tanto en la conceptualización del *cyberbullying* como en el uso de las nuevas tecnologías.

En las Tablas 1 y 2 se presentan los instrumentos más relevantes en

**TABLA 1**  
**INSTRUMENTOS NACIONALES PARA EVALUAR EL CYBERBULLYING:**  
**CARACTERÍSTICAS CONCEPTUALES Y PSICOMÉTRICAS**

Autores y año/Región	Instrumento	N	Edad/Nivel educativo	Subescalas (nº ítems) y cómo son obtenidas	Definición	Formas/Dispositivo	Fiabilidad
Álvarez-García et al. (2011)/Asturias	Cuestionario de Violencia Escolar – Revisado (CUVE-R)	638	1º-4º ESO	El cuestionario incluye 31 ítems agrupados en 8 factores. Uno de ellos:  Violencia a través de las TIC (6 ítems)  Con qué frecuencia profesorado/alumnado de la clase protagoniza los hechos presentados  [1=NUNCA, 5= SIEMPRE]  EFA/CFA	E, I  No incluye definición	Hostigamiento, Violación de la intimidad  Móvil/Redes sociales	CUVE-R: $\alpha=0,924$  No aportan datos factor 'Violencia a través de las TIC'.
Buelga et al. (2010)/Comunidad Valenciana	Escalas de Victimización (EV) a través del teléfono móvil y a través de Internet  Incluye dos preguntas que evalúan la intensidad y la duración del acoso	2.101	1º-4º ESO	EV Móvil (8 ítems) EV Internet (10 ítems) <b>Acoso experimentado durante el último año</b>  [1=NUNCA, 4= MUCHAS VECES/SIEMPRE]	E, I, R,  No incluye definición	Hostigamiento, Persecución, Denigración, Violación de la intimidad, Exclusión social, Suplantación de identidad  Móvil/Internet	EV Móvil: $\alpha=0,76$ EV Internet: $\alpha=0,84$
Calvete et al. (2010)/Vizcaya	Cuestionario Cyberbullying (CBQ)	1.431	12-17 años	CB (16 ítems) Con qué frecuencia han realizado alguna de las 16 conductas  [0=NUNCA, 2=A MENUDO]  CFA	E,I  No incluye definición	Hostigamiento, Persecución, Denigración, Violación de la intimidad, Exclusión social, Suplantación de identidad, <i>Happy slapping</i>  Móvil/Internet	$\alpha=0,96$

**TABLA 1**  
**INSTRUMENTOS NACIONALES PARA EVALUAR EL CYBERBULLYING:**  
**CARACTERÍSTICAS CONCEPTUALES Y PSICOMÉTRICAS (Continuación)**

Autores y año/Región	Instrumento	N	Edad/Nivel educativo	Subescalas (nº ítems) y cómo son obtenidas	Definición	Formas/Dispositivo	Fiabilidad
Díaz-Aguado et al. (2013)/ España	Acoso con nuevas tecnologías  (El instrumento también evalúa acoso tradicional)	23.100	1º-4º ESO (12-18 años)	Víctima (4 ítems) Agresor (4 ítems)  Frecuencia con la que ha sufrido o protagonizado las 4 conductas <b>durante los dos últimos meses</b> .  [1=NUNCA, 5= SIEMPRE]  EFA	E, I Aparece la definición de acoso tradicional pero no de <i>cyberbullying</i>	Hostigamiento, Persecución, Violación de la intimidad  Móvil/Internet	Víctima: $\alpha=0,83$ Agresor: $\alpha=0,91$
Gairagordobil y Aliri (2013)/ País Vasco	<i>Cyberbullying</i> : Screening de acoso entre iguales (Editado por TEA)	3.026	12-18 años	Víctima (15 ítems) Agresor (15 ítems) Observador (15 ítems)  Informar de la frecuencia con la que se han sufrido, ejercido o visto cada una de las 15 conductas <b>en el último año</b>  [0=NUNCA, 3=SIEMPRE]  EFA	E, I No incluye definición	Hostigamiento, Persecución, denigración, Violación de la intimidad, Exclusión social, Suplantación de la identidad, <i>Happy slapping</i> Móvil/Internet	$\alpha=0,91$
Ortega et al. (2008)/ Córdoba <sup>1</sup>	Cuestionario <i>Cyberbullying</i> (adaptación instrumento Smith et al., 2006)  Pregunta también por sentimientos, estrategias afrontamiento, etc.	830	1º-4ºESO	Móvil (2) Internet (2)  Aparece la definición global que incluye distintos ejemplos y el alumno tiene que indicar si ha sido acosado o ha acosado de ese modo a través del móvil y/o internet en los <b>últimos 2 meses</b> .  [NUNCA, 1 o 2 VECES, 1 VEZ A LA SEMANA, VARIAS VECES A LA SEMANA, OTRO]	E,I,R Incluye definición	Hostigamiento, Persecución, Denigración, Violación de la intimidad, Exclusión social, Suplantación de identidad Móvil/Internet	--

Nota. El doble guion (--) es utilizado cuando no se presenta información al respecto en el trabajo. EFA= Análisis Factorial Exploratorio; CFA= Análisis Factorial Confirmatorio; CB= *Cyberbullying*. Las siguientes iniciales representan los elementos definitorios del *cyberbullying* propuestos en la literatura científica (Tokunaga, 2010) y que han sido considerados en el instrumento concreto (aunque no venga incluida una definición): Medio electrónico = E; Intencionalidad = I; Repetición = R; Desequilibrio de Poder = DP; Anonimato = A; Público/Privado = P.  
<sup>1</sup>Cuestionario disponible en: <http://www.uco.es/laecovi/img/recursos/RFUY4MDDVCZWHkm.pdf>

España y en los contextos europeo y estadounidense, respectivamente, para evaluar el *cyberbullying*.

En la Tabla 1 podemos observar como solo uno de los seis cuestionarios nacionales incluye la definición de *cyberbullying* (Ortega et al., 2008), los cinco restantes incorporan un número de ítems relacionados con diversas experiencias de *cyberbullying* (Álvarez-García et al., 2011; Buelga et al., 2010; Calvete et al., 2010; Díaz-Aguado et al., 2013; Gairagordobil y Aliri, 2013), dos de los cuales diferencian entre los roles víctima y agresor (Díaz-Aguado et al., 2013; Gairagordobil y Aliri, 2013), y uno entre el medio electrónico usado (Buelga et al., 2010). Asimismo, si bien todos los instrumentos incluyen la dimensión electrónica e intencional del comportamiento evaluado, solo dos trabajos incorporan el carácter repetitivo (Buelga et al., 2010; Ortega et al., 2008). Ninguno de ellos considera el dese-

quilibrio de poder, así como otros criterios característicos del *cyberbullying* (e.g., carácter público, anonimato). Todos los instrumentos revisados incluyen las acciones realizadas a través del móvil e Internet. Los tipos y clasificaciones de comportamientos varían en cada instrumento, si bien todos ellos incluyen la forma 'hostigamiento' (e.g., insultar o ridiculizar con mensajes o llamadas), y el alumnado tiene que indicar la frecuencia con que sufre y/o ejerce cada una de las conductas (de forma general en una escala tipo Likert de 4 puntos). Dos de los instrumentos no imponen intervalo temporal (Álvarez-García et al., 2011; Calvete et al., 2010), otros dos concretan 'en el último año' (Buelga et al., 2010; Gairagordobil y Aliri, 2013) y los dos restantes 'durante los dos últimos meses' (Díaz-Aguado et al., 2013; Ortega et al., 2008). De todo lo anterior, podemos ver la enorme variabilidad de formatos utilizados en los distintos instrumen-

tos poniendo de manifiesto lo comentado con anterioridad en relación con las dificultades en la conceptualización y operativización del *cyberbullying*.

En cuanto a los aspectos psicométricos de los instrumentos revisados, podemos ver que para su construcción se han realizado análisis factoriales exploratorios (EFA) en tres de los trabajos (Álvarez-García et al., 2011; Díaz-Aguado et al., 2013; Gairagordobil y Aliri, 2013) y confirmatorios (CFA) en dos de ellos (Álvarez-García et al., 2011; Calvete et al., 2010), con el objetivo de validar el constructo evaluado. A excepción de un estudio (Ortega et al., 2008), todos los trabajos aportan datos de consistencia interna como indicadores de la fiabilidad de los instrumentos utilizados. Sin subestimar los esfuerzos realizados por los investigadores españoles por analizar y garantizar las propiedades psicométricas de los instrumentos por ellos desarrollados (e.g., según la revisión de Berne et al., 2013, solo 18 de los 44 instrumentos internacionales analizados reportaban datos de consistencia interna), sería interesante en un futuro complementar estos resultados con otras medidas de fiabilidad (e.g., test-retest) y aportar otras evidencias de validez (e.g., validez convergente y discriminante). Aunque posiblemente, el primer paso sea, como ya se ha comentado, consensuar tanto la definición como la operativización del constructo *cyberbullying* con el fin de asegurar la validez de contenido de los instrumentos elaborados.

En la Tabla 2 referente a los instrumentos internacionales podemos ver algunas similitudes con lo comentado en relación a los instrumentos nacionales. Para una mayor información sobre los distintos cuestionarios utilizados en el ámbito internacional se recomienda de nuevo la lectura del trabajo realizado por Berne et al. (2013), en el que se analizan 44 instrumentos. Aquí se han seleccionado aquellos trabajos más citados en la literatura, así como aquellos trabajos no incluidos en la revisión de Berne por haber sido publicados con posterioridad a su revisión (e.g., Stewart et al., 2014).

## DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

A partir de todo lo anterior se puede concluir que, a pesar del gran número de investigaciones realizadas en la última década sobre el *cyberbullying*, este parece seguir siendo un campo de estudio en ciernes. En un futuro, los expertos en el tema deberían aunar sus esfuerzos con el fin de alcanzar un consenso en la conceptualización y operativización del fenómeno, así como seguir investigando sobre la validez y fiabilidad de los instrumentos ya existentes.

En concreto, de lo planteado en apartados previos se derivan una serie de retos futuros que presenta la evaluación del *cyberbullying* y que se exponen a continuación:

1. Conviene señalar que la construcción de nuevos instrumentos de evaluación debería estar basada en el análisis de las ventajas y desventajas de los cuestionarios ya desarrollados por otros investigadores para evitar la situación actual, en la que es excepcional encontrar que se utilice un mismo instrumento en trabajos distintos salvo en aquellos con la misma autoría (Berne et al., 2013; Tokunaga, 2010).
2. Los instrumentos deberían partir de una definición de *cyberbullying* y esta debería aparecer de forma explícita en el instrumento junto con los criterios definitorios que van a ser evaluados. En un futuro, sería interesante que los instrumentos incluyesen aparte de los tres criterios del *bullying* tradicional (intencional, repetitivo y desequilibrio de poder), los criterios diferenciadores del *cyberbullying*. Al menos los que hacen referencia a su carácter público y anónimo.
3. Los instrumentos deberían incluir distintos descriptores conductuales que abarcan las clasificaciones actuales sobre el *cyberbullying* (e.g., Willard, 2007). En caso de que se opte por un ítem general (e.g., a continuación de la definición de *cyberbullying* realizar la pregunta ¿has sufrido/protagonizado este tipo de acoso?), es importante incluir también estos descriptores más específicos con el fin de identificar y diferenciar las distintas modalidades de *cyberbullying*.

TABLA 2  
INSTRUMENTOS INTERNACIONALES PARA EVALUAR EL CYBERBULLYING:  
CARACTERÍSTICAS CONCEPTUALES Y PSICOMÉTRICAS

Autores y año/Región	Instrumento	N	Edad/Nivel educativo	Subescalas (nº ítems) y cómo son obtenidas	Definición	Formas/Dispositivo	Fiabilidad
Beran y Li (2007)/Canadá	Cyber-harassment student survey	432	7º-9º grado (12-15 años)	A partir de la definición de 'harassment' el alumno tiene que indicar con qué frecuencia ha sufrido dicha situación (no incluye límite temporal). [1=NUNCA, 5= SIEMPRE]	E, I, R, DP Incluye definición 'harassment'	Móvil/Internet/Ordenador /Contestador automático/Cámaras de vídeo	--
Hinduja y Patchin (2008)/EUA	General cyberbullying measure	1.378	10-17 años	2 ítems: Si ha sufrido/protagonizado acoso alguna vez a través de internet.	E, I, R Incluye definición 'online bullying'	Exclusión social, Hostigamiento, Persecución Móvil/Internet	--
Menesini et al. (2011)/Italia	Cyberbullying Scale	1.092	11-18 años	Víctima (10 ítems) Agresor (10 ítems) Frecuencia con la que sufren/protagonizan las conductas durante los últimos 2 meses. [1=NUNCA, 5= SIEMPRE] CFA	E, I, R, DP No incluye definición	Hostigamiento, Violación de la intimidad, Denigración, Persecución, Happy slapping Móvil/Internet	Víctima chicos: $\alpha=0,87$ Víctima chicas: $\alpha=0,72$ Agresor chicos: $\alpha=0,86$ Agresor chicas: $\alpha=0,67$

**TABLA 2**  
**INSTRUMENTOS INTERNACIONALES PARA EVALUAR EL CYBERBULLYING:**  
**CARACTERÍSTICAS CONCEPTUALES Y PSICOMÉTRICAS (Continuación)**

Autores y año/Región	Instrumento	N	Edad/Nivel educativo	Subescalas (nº ítems) y cómo son obtenidas	Definición	Formas/Dispositivo	Fiabilidad
Ortega et al. (2009)/Córdoba <sup>2</sup>	DAPNHE Questionnaire <sup>3</sup>  European Cyberbullying Research Project (ECRP)  (También evalúa bullying tradicional)	1.671	1º-3ºESO  1ºBach.	Móvil (12 ítems) Internet (12 ítems)  2 ítems: Con qué frecuencia ha sufrido/protagonizado este tipo de acoso vía móvil/Internet en los <b>últimos 2 meses</b>  [1=NUNCA, 5= VARIAS VECES A LA SEMANA O MÁS]  El resto de ítems (10) están relacionados con sentimientos, estrategias de afrontamiento, etc.	E, I, R, DP  Incluye definición	Hostigamiento, Persecución, Denigración, Violación de la intimidad.  Móvil/Internet	--
Smith et al. (2008)/Inglaterra	Cyberbullying questionnaire  (También evalúa bullying tradicional con Olweus bullying/Victim questionnaire)	(1) 92 (2) 533	11-16	Si ha sufrido (1 ítem) o ha acosado (1 ítem) a alguien a través de 7 medios distintos. Se le pregunta también desde cuándo.  [1=NUNCA, 5= VARIAS VECES A LA SEMANA]	E, I, R, DP  Incluye definición	Medios: Mensajes de texto, fotos o vídeos, llamadas de teléfono, correo electrónico, chats, mensajería instantánea y páginas web.  Móvil/Internet.	--
Stewart et al. (2014)/EUA	Cyberbullying Scale	736	6º-12º grado (11-18 años)	Si ha sufrido o ha acosado a alguien mediante 8 medios (2 ítems, el alumno ha de señalar el medio). Víctima (14 ítems) Frecuencia con la que han sufrido alguna de las 14 conductas en los <b>últimos meses (past few months)</b> .  [1=NUNCA, 5= VARIAS VECES A LA SEMANA]  EFA/CFA	E, I,  No incluye definición	Medios: Correo electrónico, mensajes de texto/Twitter, imágenes, mensajería instantánea, vídeos online, redes sociales, chats, mundo virtual (The Sims).  Hostigamiento, Persecución, Denigración, Exclusión Social, Suplantación de la identidad, Violación de la intimidad.  Móvil/Internet	Víctima (14 ítems): Chicos $\alpha=0,94$ Chicas $\alpha=0,93$
Ybarra et al. (2006)/EUA	Internet Harassment/Youth Internet Safety Survey	1.501	10-17 años	Víctima (2 ítems) Agresor (2 ítems) Indicar si ha sufrido/protagonizado alguna de las 2 conductas <b>durante el último año</b> .	E,I  No incluye definición	Hostigamiento, Denigración  Internet	--
Ybarra y Mitchell (2008)/EUA	Growing up with media (GuwM): youth-reported internet harassment	1.588	10-15 años	Víctima (3 ítems) Agresor (3 ítems)  Frecuencia con la que han sufrido/protagonizado las 3 conductas <b>en el último año</b>  [1=NUNCA, 5= SIEMPRE]  CFA	E, I  No incluye definición	Hostigamiento, Denigración, Persecución  Internet	Víctima: $\alpha=0,79$ Agresor: $\alpha=0,82$
Williams y Guerra (2007)/USA		3.339	5º-8º (10-14 años)	1 ítem ("Cuento mentiras sobre compañeros a través del correo electrónico o mensajes de texto")	E, I  No incluye definición	Denigración  Móvil/Internet	

Nota. El doble guion (--) es utilizado cuando no se presenta información al respecto en el trabajo. EFA= Análisis Factorial Exploratorio; CFA= Análisis Factorial Confirmatorio. Las siguientes iniciales representan los elementos definitorios del *cyberbullying* propuestos en la literatura científica (Tokunaga, 2010) y que han sido considerados en el instrumento concreto (aunque no venga incluida una definición): Medio electrónico = E; Intencionalidad = I; Repetición = R; Desequilibrio de Poder = DP; Anonimato = A; Público/Privado = P.  
<sup>2</sup>Este estudio a pesar de haber sido realizado por autores españoles y sobre población española se ha considerado como internacional porque el instrumento ha sido desarrollado dentro de un proyecto europeo.  
<sup>3</sup>El instrumento en su versión inglesa está disponible en: [http://www.bullyingandcyber.net/media/cms\\_page\\_media/44/Questionario%20EQCB%20english\\_4.pdf](http://www.bullyingandcyber.net/media/cms_page_media/44/Questionario%20EQCB%20english_4.pdf)

4. Asimismo, debería especificarse en las instrucciones o en la redacción de los ítems un intervalo temporal específico (e.g., durante los dos últimos meses), especialmente en aquellos estudios cuyo objetivo sea la prevención o intervención. Debería evitarse la utilización de términos generales o ambiguos (e.g., alguna vez, en el último año) que no aportan datos sobre casos activos en un determinado intervalo temporal. Esto es de vital importancia para poder comparar las tasas de prevalencia entre distintos estudios.
5. Los instrumentos deberían contar con suficientes indicadores de validez. Es necesario desarrollar instrumentos válidos para poder asegurar que todos miden el mismo fenómeno. En este sentido, se requieren estudios que aporten evidencias de validez de los instrumentos de evaluación. Dado que uno de los principales problemas es la delimitación conceptual del constructo, sería recomendable evaluar la validez de contenido de los instrumentos desarrollados mediante grupos de expertos que valoren si los ítems representan el dominio de contenido (Sireci y Faulkner-Bond, 2014). Asimismo, en relación con la validez de constructo, debería estudiarse la estructura interna de los instrumentos (e.g., análisis exploratorios y confirmatorios) y proporcionar evidencias de validez en relación con otros tests que midan el mismo o distinto constructo (AERA, APA y NMCE, 2014). En esta línea y teniendo en cuenta que uno de los objetivos es el diagnóstico también sería recomendable contar con un criterio externo que sirva a modo de *gold standard* para evaluar, por ejemplo, la sensibilidad y especificidad del instrumento.
6. Los instrumentos deberían contar con indicadores de fiabilidad. Entre los instrumentos presentados se ha visto que son pocos los que aportan datos de fiabilidad y los que hay, hacen referencia únicamente a la consistencia interna. En un futuro sería interesante realizar estudios longitudinales que permitiesen obtener información sobre la fiabilidad test-retest de los instrumentos.
7. En relación con lo anterior, se podría proponer la utilización de la Función de Información (FI) desde los modelos de Teoría de Respuesta al Ítem (Muñiz, 1997) como alternativa al coeficiente alfa de Cronbach. Resulta especialmente interesante en este contexto, ya que la FI permitiría saber el grado de precisión con la que el instrumento está midiendo a personas con alta puntuación en *cyberbullying*.
8. Si tenemos en cuenta que los participantes en este tipo de situaciones tienen tendencia a ocultarlo, sería interesante destacar la importancia de utilizar *proxies* además de la evaluación mediante autoinforme (Benítez, Padilla y Ongena, 2012). Complementar la evaluación mediante información obtenida de los padres, amigos y profesores podría resultar una herramienta muy útil.
9. Para finalizar, sería necesario en estudios venideros incorporar una perspectiva cultural que permitiese realizar comparaciones transculturales, como ya advirtieron Menesini et al. (2012).

## REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Núñez, J. C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C. y González Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27, 221-230.
- American Educational Research Association, American Psychological Association, and National Council on Measurement in Education (2014). *Standards for educational and psychological testing*. Washington, DC: American Psychological Association.
- Benítez, I., Padilla, J.L. y Ongena, Y. (2012). Evaluation of the convergence between "self-reporters" and "proxies" in a disability questionnaire by means of behaviour coding method. *Quality and Quantity* 46(4), 1311-1322. doi: 10.1007/s11135-011-9443-z
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Berne, S., Frisén, A., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Naruskov, K., Luik, P., et al. (2013). Cyberbullying assessment instruments: A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 18(2), 320-334. doi:10.1016/j.avb.2012.11.022
- Buelga, S., Cava, M.J. y Musitu, G. (2010). Cyberbullying: victimización entre adolescentes a través del teléfono móvil y de Internet. *Psicothema*, 22, 784-789.
- Burgess-Proctor, A., Patchin, J. W. e Hinduja, S. (2009). Cyberbullying and online harassment: Reconceptualizing the victimization of adolescent girls. En V. García y J. Clifford (Eds.), *Female crime victims: Reality reconsidered* (pp. 153-175). Upper Saddle River, NJ: Prentice Hall.
- 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. doi:10.1016/j.chb.2010.03.017
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R. y Martín, J. (2013). El acoso entre adolescente en España. Prevalencia, papeles adoptados por todo el grupo y características a las que atribuyen la victimización. *Revista de Educación*, 362, 348-379. doi: 10-4438/1988-592X-RE-2011-362-164
- Dredge, R., Gleeson, J. y de la Piedad García, X. (2013). Progress and limitations in the measurement of cyber bullying. En R. Hanewald (Ed.), *From cyber bullying to cyber safety. Issues and approaches in educational contexts* (pp. 271-288). New York: Nova Science Publishers.
- Félix-Mateo, V., Soriano-Ferrer, M., Godoy-Mesas, C. y Sancho-Vicente, S. (2010). El ciberacoso en la enseñanza obligatoria. *Aula Abierta*, 38(1), 47-58.
- Garaigordobil, M., y Aliri, J. (2013). Ciberacoso (cyberbullying) en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Psicología Conductual*, 21, 461-474.
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalence and consequences of cyberbullying: A review. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2015). Effects of Cyberprogram 2.0 on "face-to-face" bullying, cyberbullying and empathy. *Psicothema*, 27, 45-51. doi: 10.7334/psicothema2014.78
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology*, 217, 205-213. doi:10.1027/0044-3409.217.4.205
- Juvonen, J. y Gross, E. F. (2008). Extending the School Grounds? -Bullying Experiences in Cyberspace. *Journal of School Health*, 78, 496-505.
- Hanewald, R. (2013). Cyber Bullying: Emergence, current status and future trends. En R. Hanewald (Ed.), *From cyber bullying to cyber safety. Issues and approaches in educational contexts* (pp. 3-17). New York: Nova Science Publishers.
- Hinduja, S. y Patchin, J.W. (2010). Bullying, Cyberbullying, and Suicide. *Archives of Suicide Research*, 14, 206-221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133
- Hoff, D.L. y Mitchell, S.N. (2009). Cyberbullying: Causes, effects, and remedies. *Journal of Educational Administration*, 47, 652-655. doi: 10.1108/09578230910981107



- Kowalski, R. y Limber, S. (2007). Electronic bullying among middle school students. *Journal of Adolescent Health, 41*, 22-30. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.08.017.
- Kowalski R, Limber, S. y Agatston, P. (2010). Cyber Bullying: El acoso escolar en la era digital. Bilbao: Desclée de Brower.
- Li, Q. (2007). New bottle but old wine: A research of cyberbullying in schools. *Computers in Human Behavior, 23*, 1777-1791. doi:10.1016/j.chb.2005.10.005
- Menesini E., Nocentini, A. (2009). Cyberbullying definition and measurement: Some critical considerations. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology, 217*, 230-232. doi:10.1027/0044-3409.217.4.230
- Menesini, E., Nocentini, A. y Calussi, P. (2011). The measurement of cyberbullying: Dimensional structure and relative item severity and discrimination. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking, 14*, 267-274. DOI: 10.1089/cyber.2010.0002
- Menesini, E., Nocentini, A., Palladino, B. E., Frisén, A., Berne, S., Ortega-Ruiz, R., et al. (2012). Cyberbullying definition among adolescents: A comparison across six European countries. *Cyberpsychology, Behavior and Social Networking, 15*(9), 455-463. doi:10.1089/cyber.2012.0040
- Muñiz, J. (1997). *Introducción a la teoría de respuesta a los ítems*. Madrid: Pirámide.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R., Ruan, J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychological adjustment. *Journal of the American Medical Association, 285*, 2094-2100. doi:10.1001/jama.285.16.2094
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviors and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling, 20*(02), 129-142. doi:10.1375/ajgc.20.2.129
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cyberbullying. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy, 8*, 183-192.
- Ortega, R., Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Calmaestra, J. y Vega, E. (2009). The emotional impact on victims of traditional bullying and cyberbullying. A study of Spanish Adolescents. *Zeitschrift Fur Psychologie/Journal of Psychology, 217*, 197-204. doi: 10.1027/0044-3409.217.4.197
- Ortega, R., Sánchez, V. y Menesini, E. (2002) Violencia entre iguales y desconexión moral: un análisis transcultural. *Psicothema, 14*, 50-62.
- Patchin, J. e Hinduja, S. (2006). Bullies move beyond the schoolyard: A preliminary look at cyberbullying. *Youth Violence and Juvenile Justice, 4*, 148-169. doi: 10.1177/ 1541204006286288
- Pornari, C. D. y Wood, J. (2010). Peer and cyber aggression in secondary school students: The role of moral disengagement, hostile attribution bias, and outcome expectancies. *Aggressive Behavior, 36*, 81-94. doi: 10.1002/ab.20336.
- Raskauskas, J. y Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among adolescents. *Developmental Psychology, 43*, 564-575. doi:10.1037/0012-1649.43.3.564
- Sireci, S. y Faulkner-Bond, M. (2014). Validity evidence based on test content. *Psicothema, 26*, 100-107.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying. *Scandinavian Journal of Psychology, 49*, 147-154. doi:10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x
- 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*, 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Solberg, M. E. y Olweus, D. (2003). Prevalence estimation of school bullying with the Olweus Bully/Victim Questionnaire. *Aggressive Behavior, 29*(3), 239-268. doi:10.1002/ ab.10047
- Stewart, R. W., Drescher, C. F., Maack, D. J., Ebesutani, C. y Young, J. (2014). The development and psychometric investigation of the Cyberbullying Scale. *Journal of Interpersonal Violence, 29*, 2218-2238. doi: 10.1177/ 0886260513517552
- Thomas, H. J., Connor, J. P. y Scott, J. G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in Adolescents – a review. *Educational Psychological Review, 27*, 135-152. doi: 10.1007/s10648-014-9261-7
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*, 277-287. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Willard, N.E. (2007). The authority and responsibility of school officials in responding to cyberbullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S64-S65.
- Williams, K. y Guerra, N. (2007). Prevalence and predictors of Internet bullying. *Journal of Adolescent Health, 41*, S14-S21. doi:10.1016/j.jadohealth. 2007.08.018
- Williamson, A., Lucas-Molina, B., y Guerra, N. (2013). What can high schools do to prevent cyberbullying? En R. Hanewald (Ed.), *From cyber bullying to cyber safety. Issues and approaches in educational contexts* (pp. 225-239). New York: Nova Science Publishers.
- Wolak, J., Mitchell, K.J., Finkelhor, D. (2006). *Online victimization of youth: 5 years later*. Alexandria, VA: National Center for Missing and Exploited Children.
- Ybarra, M. L., Boyd, D., Korchmaros, J. D., & Oppenheim, J. (2012). Defining and measuring cyberbullying within the larger context of bullying victimization. *Journal of Adolescent Health, 51*(1), 53-58. doi:10.1016/j.jadohealth.2011. 12.031
- Ybarra, M., Diener-West, M. y Leaf, P. (2007). Examining the overlap in Internet harassment and school bullying: Implications for school intervention. *Journal of Adolescent Health, 41*, 42-50. doi:10.1016/j.jadohealth.2007.09.004
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 45*, 1308-1316. doi:10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x
- Ybarra, M.L. y Mitchell, K.J. (2007). Prevalence and frequency of Internet harassment instigation: implications for adolescent health. *Journal of Adolescent Health, 41*, 189-195. doi: 10.1016/j.jadohealth.2007.03.005
- 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*, 1169-1177. doi: 10.1542/peds.2006-0815
- Ybarra, M. L. y Mitchell, J. K. (2008). How risky are social networking sites? A comparison of places online where youth sexual solicitation and harassment occurs. *Pediatrics, 121*, e350-e357. doi: 0.1542/peds.2007-0693