

Artículo

Propiedades Psicométricas de la Escala de Bullying y Cyberbullying de Thomas en Adolescentes Argentinos

Santiago Resett¹  y Pablo Christian González-Caino² 

¹Consejo Nacional de Investigaciones Científicas y Técnicas - CONICET (Argentina)

²Universidad Argentina de la Empresa - UADE (Argentina)

INFORMACIÓN

Recibido: 14/04/2023
Aceptado: 07/11/2023

Palabras clave:

Bullying
Cyberbullying
BCS-A
Propiedades psicométricas
Adolescentes

RESUMEN

El bullying o acoso escolar es un importante factor de riesgo para la salud mental de los adolescentes. Con el desarrollo de las nuevas tecnologías emergió un tipo de acoso llamado cyberbullying que presenta características cualitativas diferentes. Sin embargo, existen pocos instrumentos para medir ambas conductas conjuntamente. El objetivo de esta investigación era evaluar por vez primera las propiedades psicométricas de la escala BCS-A de Thomas et al. que mide el bullying y el cyberbullying multi-dimensionalmente en una muestra de adolescentes de habla española. Para este fin, se constituyó una muestra intencional de 842 alumnos (46% varones; 53% mujeres y 1% no binario) que cursaban estudios secundarios en la Argentina. Los participantes contestaron dicho cuestionario, el Cuestionario de Fortalezas y Dificultades de Goodman y preguntas sobre datos demográficos. Los análisis factoriales —exploratorio y confirmatorio— indicaron cuatro dimensiones: victimización física, verbal, relacional y virtual, como también para llevar a cabo el bullying. También las consistencias internas eran adecuadas. Se halló validez concurrente con el Cuestionario de Goodman. De este modo, la escala BCS-A de Thomas et al. sería una herramienta útil para evaluar ambas problemáticas y tratar de examinar correlatos psicosociales específicos de ambos acosos.

Psychometric Properties of the Thomas Bullying and Cyberbullying Scale in Argentinean Adolescents

ABSTRACT

Bullying is an important risk factor for the mental health of adolescents. With the development of new technologies, a type of harassment called cyberbullying emerged that presents different qualitative characteristics. However, there are few instruments to measure both behaviors together. The objective of this research was to evaluate for the first time the psychometric properties of the BCS-A scale by Thomas et al. that measures bullying and cyberbullying multi-dimensionally in a sample of Spanish-speaking adolescents. For this purpose, an intentional sample of 842 students who attended secondary school in Argentina (46% male, 53% female and 1% non-binary) was constituted. Participants answered the questionnaire, the Goodman Strengths and Difficulties Questionnaire, and demographic questions. Factor analysis —exploratory and confirmatory— indicated four dimensions: physical, verbal, relational and virtual victimization, as well as to carry out bullying. Also the internal consistencies were adequate. Concurrent validity was found with respect to Goodman Questionnaire. Thus, the BCS-A scale by Thomas et al. It would be a useful tool to evaluate both issues and try to examine specific psychosocial correlates of both bullying.

Keywords:

Bullying
Cyberbullying
BCS-A
Psychometric properties
Adolescents

Introducción

El acoso escolar o *bullying* es considerado un factor de riesgo para el ajuste social, psicológico y escolar de los niños y adolescentes (Card y Hodges, 2008; Card et al., 2007). En los últimos años, el avance de las tecnologías de la información y comunicación (como celulares o computadoras), como su popularidad entre los más jóvenes, ha venido generando un nuevo tipo de acoso llamado *bullying* electrónico o *cyberbullying* (Kowalski et al., 2014; Olweus, 2012).

En general, quienes sufren del acoso presentan mayores niveles de problemas emocionales o internalizados, mientras que quienes lo llevan a cabo, en cambio, muestran puntajes más elevados de problemas de conductas o externalizados (Olweus, 1993, 2013). Aunque el *bullying* es un problema en la niñez escolar, en la adolescencia los cambios biológicos, cognitivos y sociales pueden propiciar un cierto incremento (Paul y Cillessen, 2003). Así, la importancia evolutiva que adquiere el grupo de pares en la adolescencia, así como los cambios emocionales, físicos, cognitivos y sociales y las transiciones contextuales y académicas característicos de esta etapa (Troop-Gordon, 2017), principalmente en la adolescencia temprana (Paul y Cillessen, 2003), unido a al hecho de que pasen más tiempo sin supervisión adulta, convierte al acoso entre iguales en problema de mayor magnitud. En esta edad, la personalidad es más vulnerable debido a los cambios puberales (Harter, 2012), existe una mayor conciencia del sí mismo (Steinberg, 2017) y se produce una búsqueda de estatus (LaFontana y Cillessen, 2010). Al mismo tiempo, el funcionamiento institucional de la escuela secundaria es más impersonal y se reduce la supervisión por parte de los adultos, en comparación con la escuela primaria (LaFontana y Cillessen, 2010; Pellegrini, 2002; Pellegrini y Bartini, 2000). A todo ello se suma que las nuevas capacidades cognitivas permiten formar más elaboradas de hostigamiento, como el sarcasmo (Arnett, 2017). La suma de todos estos elementos propicia un aumento del rechazo a los compañeros impopulares.

Estudios internacionales han determinado que el fenómeno del acoso involucra aproximadamente al 25% de los adolescentes, como víctimas o como agresores (Craig et al., 2009), aunque otras investigaciones hallaron un amplio rango de variabilidad en torno a esa cifra, estimándolo entre el 10 y el 30% (por ejemplo, Kaltiala-Heino y Fröjd, 2011). Una variabilidad similar se registra en relación con el *cyberbullying* en adolescentes; diferentes estudios identifican entre un 10 y un 44% de perpetradores (por ejemplo, Calvete et al., 2010) y entre un 20 y un 40% de víctimas (Tokunaga, 2010). En la Argentina se hallaron un 6% de cibervíctimas y 8% de ciberagresores (Resett, 2019).

Se sabe más acerca de los efectos a corto y largo plazo de ser cibervictimizado que de ser ciberagresores (Slonje et al., 2013). Por ejemplo, la cibervictimización se ha asociado con un peor ajuste psicosocial, mayor depresión, ansiedad e intentos de suicidio (Mehari et al., 2014). Por el contrario, algunos estudios indican que los adolescentes que llevan a cabo el *cyberbullying* no presentan mayor incidencia de problemas mentales, con la única excepción de incurrir en conductas antisociales y menor conciencia en rasgos de personalidad (Resett, 2019; Resett y Gamez-Guadix, 2018). No obstante, Fletcher et al. (2014) encontraron que quienes lo ejercían presentaban un peor ajuste psicosocial y otros estudios han encontrado que ejercer el ciberacoso se relaciona con costos psicosociales negativos (por ejemplo, Resett, 2019; Wong et al., 2014).

En la literatura científica aparecen discrepancias respecto a la relación entre el *bullying* y el *cyberbullying*. Para algunos autores, el acoso con medios electrónicos es solo una extensión del acoso, con la única particularidad del medio empleado, porque el mundo virtual brinda nuevas ocasiones y recursos para acosar (Olweus, 2012); pero son procesos con un desarrollo y unas consecuencias similares (Hinduja y Patchin, 2008; Olweus, 2012; Williams y Guerra, 2007). En cambio, para otros autores e investigaciones, el *bullying* y el *cyberbullying* son fenómenos diferentes ya que el acoso llevado a cabo con medios virtuales presenta características diferentes a las del acoso: viralización, no hay tiempo ni lugar para ser acosado, desinhibición, mayor posibilidad de anonimato al acosar, entre otros (Kubiszewski et al., 2015; Resett, 2021). Estos investigadores sostienen esta posición comparando el ajuste psicosocial de la victimización y la cibervictimización en adolescentes y observar que sus correlatos eran diferentes, como también por el hecho que no existía un solapamiento perfecto entre ambas problemáticas, como tampoco para el *bullying* y el *cyberbullying* (Dehue et al., 2008; Kowalski y Limber, 2013; Kubiszewski et al., 2015; Ortega-Ruiz et al., 2016; Resett y Gamez-Guadix, 2018). El problema es que la mayoría de las investigaciones emplearon diferentes instrumentos para operacionalizar el *bullying* y el *cyberbullying* a través de los distintos estudios, por lo cual, los resultados de las investigaciones no son comparables entre sí al trabajar con diferentes definiciones operacionales.

Estos problemas de operacionalización del constructo pueden remediarse con una escala de comportamiento múltiple o multi-dimensional para captar de forma válida una variedad de experiencias de acoso (Thomas et al., 2015; Thomas et al., 2018). Los estudios de validación de escalas a este respecto sugirieron que la victimización por acoso y la perpetración del acoso son unidimensionales (Kyriakides et al., 2006; Olweus, 2013; Shaw et al., 2013). Sin embargo, los investigadores también han identificado sistemáticamente diferentes formas de *bullying*: por ejemplo, físico, verbal, relacional y cibernético u online (Cheng et al., 2011; Hunt et al., 2012; Resett, 2021).

Por otra parte, puede ser útil conceptualizar el acoso como una construcción general de orden superior, pero reconociendo también las diferentes formas de comportamiento de acoso como construcciones de orden inferior. Entre los pocos instrumentos que existen para medir la victimización y cibervictimización con un enfoque multi-dimensional de acoso como una construcción general de orden superior —con las diferentes formas como construcciones de orden inferior— se encuentra la *Bullying and Cyberbullying Scale in Adolescents* (BCS-A) de Thomas et al. (2018), que ha demostrado buena consistencia interna, adecuada estructura factorial y validez de constructo en poblaciones de adolescentes de Australia. Si bien existen otros instrumentos para evaluar este fenómeno, como entrevistas, observaciones, nominaciones de pares, entre otras (Hartung et al., 2011), la ventaja de los autoinformes —como las escalas y cuestionarios— es que son fáciles de administrar, insumen pocos costos a nivel de recursos financieros y humanos, se pueden aplicar colectivamente y se pueden usar en repetidas ocasiones para evaluar el fenómeno a través del tiempo (Resett, 2018).

Contar con dicho instrumento para la evaluación de esta problemática en adolescentes de la Argentina es de gran importancia ya que dicho país parece presentar los niveles de *bullying* más elevados de la región (Román y Murillo, 2011), lo cual es coincidente

con una tendencia al aumento del acoso, tanto en frecuencia como en gravedad (Resett, 2021). Por otra parte, los adolescentes de dicho país son los que hacen un mayor uso de las nuevas tecnologías en la región (Facio y Resett, 2012), por lo cual la evaluación del *cyberbullying* para una pronta prevención también es urgente. De mostrar esta escala buenas propiedades psicométricas en dicho país, esto constituiría un primer paso para que otras investigaciones examinen también el funcionamiento del BCS-A en muestra hispanohablante de otras naciones.

Por ende, la fortaleza del presente trabajo es que se trata del primero en evaluar las propiedades psicométricas de la escala BCS-A en una muestra de habla española, como la Argentina. Por otra parte, el emplear un modelo multi-dimensional permitirá, en cierta medida, remediar los problemas de operacionalización del constructo de las investigaciones anteriores para comparar los efectos psicosociales de ambas conductas.

Objetivos

- Explorar la estructura factorial BCS-A de Thomas et al. en una muestra de adolescentes argentinos.
- Determinar la consistencia interna y la confiabilidad compuesta de dicho instrumento.
- Examinar la validez concurrente del BCS-A con respecto a problemas emocionales y de conducta.

Hipótesis

La versión en español del BCS-A de Thomas et al. presenta una estructura similar al de la escala original: una estructura de cuatro factores para la victimización (verbal, física, relacional y cibervictimización) y de cuatro factores similares para la agresión.

La versión en español de las escalas del BCS-A de Thomas et al. presenta adecuada consistencia interna.

Las escalas de victimización y agresión muestran validez concurrente con respecto a los problemas emocionales y de conducta ya que, a mayor victimización y agresión, mayores niveles de dichos problemas.

Método

Tipo de Estudio

Se propone una investigación empírica cuantitativa que implica, además, una estrategia descriptivo-correlacional con un diseño transversal.

Muestra

Para responder al objetivo del presente estudio, se constituyó una muestra intencional no probabilística de $N = 842$ alumnos (46% varones; 53% mujeres y 1% no binario; edad media = 14.8 años, $DE = 1.3$, con edades que iban de 11 años a 19) que cursaban estudios secundarios de primer año a sexto año en escuelas públicas (58%) y privadas (42%) de Paraná, Entre Ríos, Argentina.

Instrumentos

Además de un cuestionario para recabar datos socio-demográficos (género y edad). Se utilizaron los siguientes instrumentos:

Bullying and Cyberbullying Scale for Adolescents (BCS-A, Thomas et al., 2018)

La escala comprende una subescala de victimización de 13 ítems y otra de perpetración de la agresión, también de 13 ítems. Los ítems se desarrollaron en base a la versión revisada del cuestionario *Olweus Bully-Victim* (Olweus, 1996), el Cuestionario de Relaciones entre Pares (Rigby, 1998) y la Escala de Formas de *Bullying* (Shaw et al., 2013). Las dos escalas paralelas, victimización y perpetración, se dividen en comportamiento que son 'fuera de línea, cara a cara o presencial' (11 ítems componen las subescalas de *bullying* o acoso tradicional) así como 'en línea, en Internet, teléfonos móviles redes sociales o virtualmente' (nueve ítems componen las subescalas de *cyberbullying* o acoso cibernético). Cada subescala presenta cuatro preguntas para acoso físico, dos para verbal, dos para relacional y cinco para ciberacoso. Las preguntas sobre *cyberbullying* (victimización o hacerlo) son las mismas preguntas de la modalidad cara a cara o presencial en su forma verbal y relacional, pero formuladas como virtuales. Tanto la escala de victimización y agresión son dimensiones independientes (Thomas et al., 2018) de forma similar al cuestionario *Olweus Bully-Victim* (Olweus, 1996). El período de referencia de la escala son los últimos tres meses. Por lo general, este se considera un marco de tiempo confiable para preguntar a los encuestados sobre sus experiencias de acoso más recientes (Bovaird, 2010; Olweus, 1993; Shaw et al., 2013). Esta escala presenta un formato de ratio (cantidad de veces se ser victimizado o llevarlo a cabo) y otra ordinal con las siguientes alternativas: 0 = *no me pasó (no lo hice)*, 1 = *una o dos veces*, 2 = *pocas veces por semana*, 3 = *cerca de una vez por semana* y 4 = *Varias veces por semana o más*, que es la que aquí se evalúa. Las preguntas de cada una de las subescalas se pueden sumar o promediar para sacar un índice. También es posible identificar grupos de adolescentes victimizados o que llevan a cabo el *bullying* para las distintas formas considerando la opción 0 (*no me pasó o no lo hice*) como no involucrado, la opción 1 (*una o dos veces*) como parcialmente victimizado o perpetrador y la opción 2 (*pocas veces por semana*) o más como víctima o agresor (Thomas et al., 2018), teniendo en cuenta si marcan dicha opción para las preguntas de las distintas formas de victimización y agresión. La escala se tradujo al español argentino utilizando un método de traducción inversa siguiendo recomendaciones internacionales (*International Test Commission*, 2017). Dos traductores en inglés tradujeron el original al español. Luego los autores del presente manuscrito calificaron la equivalencia de las dos versiones y revisaron cada uno de las preguntas hasta llegar a un consenso. La versión lograda fue traducida nuevamente al inglés por un traductor diferente. Los autores compararon la versión original en inglés y la traducida para garantizar la equivalencia (tabla 1). Previo a su aplicación se tomó dicha escala a una muestra piloto de 40 alumnos de escuelas secundarias en dicho país que no tuvieron inconvenientes a la hora de responder.

Cuestionario de Fortalezas y Dificultades de Goodman (1997)

Para los problemas psicosociales, se utilizaron 25 ítems (cinco subescalas) del Cuestionario de Fortalezas y Dificultades para medirlos (SDQ, Goodman, 1997). Los ítems se midieron en una escala de tres puntos que va de 0 *falso* a 2 *muy verdadero*. Dicho instrumento evalúa problemas emocionales, con los pares,

Tabla 1

Ítems del BCS-A (Thomas et al., 2018) Para Adolescentes Argentinos. Para Cada Ítem, las Opciones de Respuesta son: No me Pasó; Una o dos Veces; Pocas Veces por Semana; Cerca de una vez por Semana; Varias Veces por Semana o más

Preguntas de victimización	Preguntas de agresión
A. Me pegaron puñetes, golpearon, patearon, sacudieron o empujaron adrede.	A. Pegué piñas, golpeé, pateé, sacudí o empujé adrede a otro alumno.
B. Me obligaron a hacer cosas que no quería hacer.	B. Obligué a un alumno hacer cosas que no quería hacer.
C. Me dijeron que para agradar o caer bien a los demás alumnos debía hacer lo que ellos querían o dijeran.	C. Le dije a un alumno que para agradar o caerle bien a los demás debía hacer lo que yo quiera o diga.
D. Me sacaron, robaron, escondieron o rompieron mis cosas adrede.	D. Saqué, robé, escondí o rompí adrede las cosas de otro alumno.
E. Me pusieron sobrenombres feos o desagradables.	E. Puse sobrenombres feos o desagradables a otro alumno.
F. Me dijeron cosas feas o desagradables o me insultaron.	F. Dije cosas feas o desagradables a otro alumno o lo insulté.
G. Me dejaron afuera de un grupo o actividad, o no me dejaron participar adrede.	G. Dejé afuera de un grupo o actividad, o no dejé participar adrede a otro alumno.
H. Esparcieron rumores o dijeron mentiras sobre mí para hacerme quedar mal delante de los otros alumnos.	H. Esparcí rumores o dije mentiras sobre otro alumno para hacerlo quedar mal delante de los demás.
Preguntas de cibervictimización	Preguntas de ciberagresión
I. Me pusieron sobrenombres feos o desagradables.	I. Puse sobrenombres feos o desagradables a otro alumno.
J. Me mandaron o me colgaron fotos o videos míos desagradables o vergonzantes.	J. Mandé o colgué fotos o videos desagradables o vergonzantes de otro alumno.
K. Me dijeron que para agradar o caerle bien a los demás debía hacer lo que ellos querían o dijeran.	K. Le dije a otro alumno que para agradar o caerle bien a los demás debía hacer lo que yo quiera o diga.
L. Me dejaron afuera de un grupo o actividad, o no me dejaron participar adrede.	L. Dejé afuera de un grupo o actividad, o no dejé participar adrede a otro alumno.
M. Esparcieron rumores o dijeron mentiras sobre mí para hacerme quedar mal delante de los otros alumnos.	M. Esparcí rumores o dije mentiras sobre otro alumno para hacerlo quedar mal delante de los demás.

conductuales, hiperactividad (o inatención) y conducta prosocial. Las puntuaciones más altas indican más problemas, con la excepción de prosocial. Las propiedades psicométricas del SDQ, en sus diferentes versiones, se encuentran ampliamente comprobadas (Brown, 2006; Kersten et al., 2017; Niclasen et al., 2012). La estimación de la fiabilidad de las puntuaciones ha constatado unos niveles adecuados de consistencia interna en la mayoría de los estudios. No obstante, la subescala de problemas conductuales, así como, de forma especial, la subescala de problemas con los pares muestran, en algunos casos, unos niveles inferiores a 0.70 (Mieloo et al., 2014; Sveen et al., 2013). En la presente investigación se usó la versión española la cual presenta buenas propiedades psicométricas (Rodríguez-Hernández et al., 2014). En la presente investigación se obtuvieron valores de alfa de Cronbach entre 0.58 a 0.78.

Procedimiento

En primer lugar, se contactó a los directores de las escuelas con el fin de solicitar la autorización y explicar los fines de la investigación. Una vez lograda la autorización de los directivos, se mandó una nota en el cuaderno de comunicaciones de los alumnos con el fin de pedir la autorización parental –que es el sistema por el cual se comunica a los padres o tutores de los alumnos-. Se aseguró a los jóvenes la confidencialidad y el anonimato de las respuestas. Solamente, un 6% de participantes no fueron autorizados por sus progenitores para participar del estudio.

Análisis Estadísticos

Los datos se procesaron en el programa SPSS 25 para llevar a cabo el análisis factorial exploratorio, así como correlaciones de Spearman con el objetivo de evaluar la validez concurrente del instrumento, ya que se trataban de variables con alternativas ordinales.

La muestra se dividió aleatoriamente en dos grupos de 400 y 442. Primeramente, se llevó a cabo el análisis factorial exploratorio con el método MLR máxima verosimilitud robusto con el primer grupo usando el programa *Mplus 6*, ya que el análisis de componentes principales se desaconseja en la actualidad (Lloret-Segura et al., 2014). Se llevó a cabo este análisis usando el método MLR debido a que los valores de asimetría iban de 2.02 a 4.34 y los de curtosis 3.97 a 9.25, por lo cual alejaban de la normalidad, aunque no excesivamente (Byrne, 2010, 2012; Kline, 2015; Tabachnick y Fidell, 2013). Se empleó rotación Geomin y se solicitaron índices de ajustes para uno a seis factores con el fin de determinar cuál el modelo era estadísticamente más adecuado, teniendo en cuenta el CFI, TLI, RMSEA y SRMR.

Para el análisis factorial confirmatorio se usó la segunda muestra de 427 sujetos. Se empleó el programa *MPLUS 6* con el procedimiento con el método *Weighted Least Squares* (WLSMV) debido a que las respuestas de los ítems eran ordinales (Brown, 2006, Lloret-Segura et al., 2014) y a que este es un método robusto para datos de este tipo, principalmente cuando los ítems se alejan de la normalidad y cuando se deben estimar varios factores o dimensiones (Flora y Curran, 2004; Rhemtulla et al., 2012). Por el mismo motivo se empleó el χ^2 de Satorra-Bentler. Para evaluar su ajuste, se tuvieron en cuenta CFI y TLI, los cuales deben tener valores por encima de 0.90; como también el RMSEA y SRMR, los cuales deben presentar valores menores de 0.10 (Bentler, 1992; Byrne, 2010). También se tuvieron en cuenta criterios más exigentes de CFI y TLI mayores de 0.95 y RMSEA y SRMR menores de 0.05 (Hu y Bentler, 1999). Que el χ^2 no sea significativo es un criterio muy exigente y sensible al tamaño de la muestra (Byrne, 2010), por lo cual se dividió el χ^2 por los grados de libertad del modelo. Aunque no hay criterios unánimes del valor, se establece generalmente que debe ser menor a 3 (Cupani, 2012). Así, se comenzó por realizar un análisis factorial exploratorio (un estudio de calibración), para luego realizar un análisis confirmatorio (un estudio de replicación) debido

a que no existen estudios a este respecto en la Argentina, como se sugiere (Fehm y Hoyer, 2004; Wells y Davies, 1994).

Los análisis factoriales se realizaron independientemente para las preguntas de victimización, por un lado, y de agresión, por el otro, ya que son dos escalas independientes. La consistencia interna de evaluó con el alfa de Cronbach, como con la consistencia de Omega, al tratarse de alternativas de respuesta ordinales. También se extrajo la varianza media extractada —que se considera con valores de 0.05 o más como aceptables— y la confiabilidad compuesta, un índice que no depende de la cantidad de preguntas, a diferencia del alfa de Cronbach (Hair et al., 2010). El coeficiente Omega se calculó con el programa *Jamovi 2.2.5*.

Resultados

Al llevar a cabo un análisis factorial exploratorio con las preguntas de victimización, los índices de ajustes indicaban que un modelo de cuatro factores arrojaba el mejor ajuste ($\chi^2_{(78)} = 672.64$; $p < 0.001$; CFI = 0.93; TLI = 0.91; RMSEA = 0.05 y SRMR = 0.04). Dicho modelo obtenía una estructura de cuatro factores que explicaba una varianza de 57%. Los factores se podían denominar victimización física, verbal, relacional y cibervictimización (33% 10% 7% y 7%, respectivamente), con cada pregunta cargando en su respectiva dimensión y sin cargas cruzadas mayores a 0.30 (tabla 2).

Al llevar a cabo un análisis factorial exploratorio con las preguntas de agresión, también el modelo de cuatros factores

mostraba el mejor ajuste ($\chi^2_{(78)} = 516.51$; $p < 0.001$; CFI = 0.92; TLI = 0.91; RMSEA = 0.05 y SRMR = 0.06). Los resultados indicaban una estructura de cuatro factores que explicaba una varianza de 66%, estos se podían denominar como victimización física, verbal, relacional y cibervictimización (40% 12% 8% y 6%, respectivamente), con cada pregunta cargando en su respectiva dimensión y sin cargas cruzadas mayores a 0.30 (tabla 3).

En primer lugar, se llevó a cabo un análisis de consistencia interna. Los valores de alfa de Cronbach fueron 0.62 para victimización física, 0.72 para verbal, 0.64 para relacional y 0.72 cibervictimización. Para las formas de agresión, fueron 0.78, 0.78, 0.66 y 0.74, respectivamente. Con respecto a la consistencia de Omega, los valores fueron 0.64, 0.73, 0.64 y 0.74, para las escalas de victimización, respectivamente; y 0.79, 0.79, 0.70 y 0.75, para las de agresión, respectivamente. La confiabilidad compuesta para victimización fue de 0.92, 0.93, 0.90 y 0.96, respectivamente, mientras para agresión fue 0.98, 0.96, 0.93 y 0.92, respectivamente.

Al llevar a cabo un análisis factorial confirmatorio para poner a prueba el modelo obtenido en el análisis factorial exploratorio, se hallaron resultados satisfactorios para el modelo de victimización, como se muestra en la tabla 4. También los resultados fueron igualmente adecuados para las preguntas de agresión, como se muestra en la misma tabla.

En lo relativo a la varianza media extractada era 0.59, 0.61, 0.64 y 0.55 para victimización, respectivamente, mientras era 0.48, 0.66, 0.52 y 0.47 para agresión, respectivamente.

Tabla 2
Cargas Factoriales Para las Preguntas de Victimización del BCS-A en Adolescentes Argentinos (Solamente se Muestran las Cargas Factoriales Superiores a 0.30)

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
1 Físico	.68			
2 Físico	.82			
3 Físico	.65			
4 Físico	.60			
1 Verbal		.84		
2 Verbal		.77		
1 Relacional			.77	
2 Relacional			.72	
1 Cibervictimización				.76
2 Cibervictimización				.74
3 Cibervictimización				.81
4 Cibervictimización				.74
5 Cibervictimización				.67

Tabla 3
Cargas Factoriales Para las Preguntas de Agresión del BCS-A en Adolescentes Argentinos (Solamente se Muestran las Cargas Factoriales Superiores a 0.30)

Ítems	Factores			
	1	2	3	4
1 Físico	.72			
2 Físico	.46			
3 Físico	.78			
4 Físico	.67			
1 Verbal		.70		
2 Verbal		.68		
1 Relacional			.70	
2 Relacional			.80	
1 Ciberagresión				.48
2 Ciberagresión				.88
3 Ciberagresión				.66
4 Ciberagresión				.63
5 Ciberagresión				.88

Tabla 4
Ajuste de los Modelos Para las Preguntas del BCS-A en Adolescentes Argentinos (RMSEA: raíz del Residuo Cuadrático Promedio; SRMR: residuales Estandarizados al Cuadrado; χ^2/df Valor de χ^2 Dividido por los Grados de Libertad)

Modelo (M)	χ^2	df	p	CFI	TLI	RMSEA	SRMR	χ^2 / df
M1. Modelo de victimización	107.46	59	.001	.96	.94	.02	.05	1.82
M2. Modelo de agresión	162.42	59	.001	.95	.92	.01	.08	2.75

En las tablas 5 y 6 se muestran las cargas factoriales y errores estándares para la victimización y la agresión a partir de los resultados del análisis factorial confirmatorio.

La covarianza para la victimización física y verbal fue 0.19; para la relacional y física, 0.15; para la verbal y relacional, 0.27; para la física y la cibervictimización, 0.08; para la relacional y cibervictimización, 0.17 y para la verbal y cibervictimización, 0.13. Todas significativas $p < 0.001$. Para la agresión las covarianzas fueron: 0.90, 0.44, 0.57, 0.76, 0.83 y 0.70, respectivamente. Todas significativas $p < 0.001$.

En la tabla 7, se presentan las medias y desvíos típicos de las subescalas de BCS-A para adolescentes argentinos. En la tabla 8 se muestran los porcentajes de grupos victimizados de acuerdo a las cuatro dimensiones con los puntos de cribado de la escala. En la tabla 9 se presentan para quienes realizan agresión. Dichos grupos se constituyen a partir de la opción 0 = *no me pasó* (*no lo*

hice) siendo no involucrado, la opción 1 = *una o dos veces* como parcialmente victimizado o perpetrador y la opción 2 = *pocas veces por semana* o más como víctima o agresor.

Con el fin de evaluar la validez concurrente de las subescalas de Thomas et al. se llevaron a cabo correlaciones de Spearman con las dimensiones del cuestionario de fortaleza y dificultades de Goodman. En las tablas 10 y 11 se muestran los resultados de dichos análisis.

Como se muestra en la tabla 10, el sufrir victimización física se asocia con mayores niveles de problemas emocionales, de problemas de conducta, de problemas de hiperactividad y de problemas de conducta antisocial; también la victimización verbal, la relacional y la cibervictimización de asociaba con mayores niveles de dichos problemas.

Discusión

El propósito del presente trabajo fue evaluar las propiedades psicométricas del BCS-A de Thomas et al. (2018) por vez primera en español en una muestra de 842 adolescentes de la Argentina. En lo referente a su estructura factorial, tanto el análisis factorial exploratorio como el confirmatorio arrojaron para la victimización una estructura de cuatro dimensiones: verbal, física, relacional y cibervictimización, con cada pregunta cargando en su respectiva dimensión y sin cargas cruzadas mayores a 0.30. Similares resultados se detectaron para la

Tabla 5
Cargas Factoriales y Errores Estándares Para las Preguntas de Victimización del BCS-A en Adolescentes Argentinos (***) $p \leq .001$

		Cargas	S.E.
Ítem 1	verbal	.684***	.052
Ítem 2	verbal	.833***	.050
Ítem 1	relacional	.588***	.044
Ítem 2	relacional	.619***	.041
Ítem 1	físico	.524***	.034
Ítem 2	físico	.507***	.025
Ítem 3	físico	.399***	.026
Ítem 4	físico	.469***	.047
Ítem 1	cibervictimización	.484***	.031
Ítem 2	cibervictimización	.317***	.023
Ítem 3	cibervictimización	.561***	.028
Ítem 4	cibervictimización	.750***	.029
Ítem 5	cibervictimización	.590***	.035

Tabla 6
Cargas Factoriales y Errores Estándares Para las Preguntas de Agresión del BCS-A en Adolescentes Argentinos (***) $p \leq .001$

		Cargas	S.E.
Ítem 1	verbal	.839***	.033
Ítem 2	verbal	.765***	.035
Ítem 1	relacional	.871***	.027
Ítem 2	relacional	.648***	.025
Ítem 1	físico	.835***	.032
Ítem 2	físico	.612***	.024
Ítem 3	físico	.577***	.024
Ítem 4	físico	.712***	.030
Ítem 1	ciberagresión	.622***	.029
Ítem 2	ciberagresión	.499***	.020
Ítem 3	ciberagresión	.507***	.024
Ítem 4	ciberagresión	.639***	.027
Ítem 5	ciberagresión	.586***	.022

Tabla 7
Medias y Desvíos Típicos de las Subescalas de BCS-A Para Adolescentes Argentinos (N = 842)

Dimensiones	Victimización		Agresión	
	M	DT	M	DT
Física	1.08	1.53	.76	1.81
Verbal	1.68	2.40	1.09	2.16
Relacional	1.70	2.02	0.81	1.54
Ciber	2.34	3.17	1.29	3.06

Tabla 8
Porcentajes de las Distintas Formas de Victimización en Adolescentes Argentinos (N = 842)

Grupo	Victimización			
	Físico	Verbal	Relacional	Ciber
Sí	6%	12%	10%	8%
Parcialmente	42%	42%	44%	45%
No	52%	46%	46%	47%

Tabla 9
Porcentajes de las Distintas Formas de Agresión en Adolescentes Argentinos (N = 842)

Grupo	Agresión			
	Físico	Verbal	Relacional	Ciber
Sí	4%	5%	4%	5%
Parcialmente	23%	32%	30%	32%
No	73%	63%	66%	63%

Tabla 10

Correlaciones (Spearman) Entre los Problemas Psicosociales y las Escalas de Victimización (** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Problemas emocionales	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Problemas de conducta	.218**	1	-	-	-	-	-	-	-
3. Problemas de hiperactividad	.218**	.464**	1	-	-	-	-	-	-
4. Conducta antisocial	.302**	.254**	.192**	1	-	-	-	-	-
5. Prosocialidad	.087	-.224**	-.184**	-.367**	1	-	-	-	-
6. Victimización física	.119*	.196**	.145**	.195**	-.036	1	-	-	-
7. Victimización verbal	.205**	.164**	.136**	.136**	.095	.608**	1	-	-
8. Victimización relacional	.206**	.112*	.147**	.147**	.065	.528**	.593**	1	-
9. Cibervictimización	.173**	.156**	.126*	.181**	-.038	.558**	.654**	.745**	1

Tabla 11

Correlaciones (Spearman) Entre los Problemas Psicosociales y las Escalas de Agresión (** $p \leq 0.01$; * $p \leq 0.05$; † $p = 0.09$)

VARIABLES	1	2	3	4	5	6	7	8	9
1. Problemas emocionales	1	-	-	-	-	-	-	-	-
2. Problemas de conducta	.218**	1	-	-	-	-	-	-	-
3. Problemas de hiperactividad	.219**	.464**	1	-	-	-	-	-	-
4. Conducta antisocial	.302**	.254**	.192**	1	-	-	-	-	-
5. Prosocialidad	.087	-.224**	-.184**	-.367**	1	-	-	-	-
6. Agresión física	.034	.225**	.144**	.088†	-.102*	1	-	-	-
7. Agresión verbal	.067	.259**	.169**	.099*	-.115*	.621**	1	-	-
8. Agresión relacional	.088	.182**	.140**	.112*	-.142**	.599**	.532**	1	-
9. Ciberagresión	.068	.187**	.206**	.079	-.143**	.578**	.603**	.576**	1

escala de agresión, esto es, una estructura de cuatro factores llamados agresión verbal, física, relacional y ciberagresión. En el análisis factorial confirmatorio fue CFI = 0.96; TLI = 0.94; SRMR = 0.05 y RMSEA = 0.02 para la escala de victimización y CFI = 0.95; TLI = 0.92; SRMR = 0.08 y RMSEA = 0.01 para la agresión. Estos hallazgos son satisfactorios ya que se hallan cercanos a criterios de CFI y TLI mayores de 0.95 y RMSEA y SRMR menores de 0.05 (Hair et al., 2010; Hu y Bentler, 1999). Estos resultados eran similares a los hallados por Thomas et al. (2018) en muestras de adolescentes de Australia que detectaron con un modelo confirmatorio un ajuste CFI = 0.94; SRMR = 0.06 y RMSEA = 0.07 para la escala de victimización y CFI = 0.94; SRMR = 0.08 y RMSEA = 0.05 para la de agresión en muestras de adolescentes australianos, por lo cual los resultados podrían constituir un avance en la medición de la problemática. De este modo, que los análisis factoriales tanto para la victimización como para la agresión indiquen una satisfactoria estructura de cuatro dimensiones brinda evidencia que es más correcto medir al *bullying* como una variable de comportamiento múltiple o multi-dimensional (Thomas et al., 2015; Thomas et al., 2018) que incluye las formas de acoso físico, verbal, relacional y cibernético u online (Cheng et al., 2011; Hunt et al., 2012; Resett, 2021). Esto también implicaría un gran avance para las investigaciones de prevención del *bullying* al tener una medición más amplia y compleja de la problemática.

Con respecto a las alfas de Cronbach las mismas fueron 0.62 para físico, verbal, 0.72, relacional, 0.64 y cibervictimización 0.72; para las conductas de agresión fueron 0.78, 0.78, 0.66

y 0.74, respectivamente. Similares hallazgos se hallaron la consistencia de Omega. Cabe aclarar que algunas de ellas eran apenas satisfactorias con consistencias entre 0.62-0.66. También la confiabilidad compuesta era adecuada ya que para la victimización se encontraban todas por encima de 0.90 y de 0.92 para la agresión. Un índice entre 0.70 y 0.80 se considera una adecuada estimación de consistencia interna (DeVellis, 2012; Kaplan y Saccuzzo, 2006), por lo cual eran satisfactorias. Por otra parte, también es aceptable un criterio menor (alrededor de 0.60) en escalas que tienen escaso número de ítems (Loewenthal, 2001), como algunas de las aquí examinadas que cuentan con solamente dos preguntas. Sin embargo, se debería examinar en futuros estudios porque la victimización física tenía una menor consistencia, lo cual puede deberse a la baja frecuencia de dicha pregunta la cual es de las menos frecuentes como señalan muchos estudios (del Barrio et al., 2008; Postigo-Zegarra et al., 2009; Resett, 2021).

Al examinar los niveles de la problemática con el BCS-A en adolescentes argentinos, se detectaron porcentajes de victimización de 6% para el físico, 10% para el verbal, 12% para relacional y 8% para cibervictimización, y de agresores, 4%, 5%, 4% y 5%, respectivamente. Thomas et al. (2018) en muestras adolescentes australianos halló porcentajes de 15% para victimización verbal, 11% para relacional, 5% para físico, y 4% para cibervictimización. Para perpetración de la agresión, los porcentajes fueron 3% para verbal, 2% para relacional, 2% para físico, y 1% para *cyberbullying*.

Al explorar la validez concurrente con el cuestionario de fortalezas y dificultades de Goodman, se hallaron evidencia

de validez tanto para las cuatro escalas de victimización como también para la de perpetración de la agresión, en lo referente a los problemas de conducta, de conducta antisocial, de hiperactividad y la prosocialidad. Para la escala de victimización también se halló validez con los problemas emocionales. Que las formas de ser victimizado y llevar a cabo el *bullying* se relacionen con dichos problemas —en la dirección esperada— concuerdan con una amplia evidencia científica (Bond et al., 2007; Felix et al., 2011; Mitsopoulou y Giovazolias, 2015; Shaw et al., 2013; Slee y Rigby, 1993; Wang et al., 2009). También, Thomas et al. (2018) detectaron resultados similares; la cibervictimización resultó ser un predictor significativo de dichos problemas. Probablemente las características cualitativamente distintas del *cyberbullying*, como anonimato, no hay espacio ni tiempo para sufrir el maltrato, eliminación de barreras espaciales y temporales, desinhibición, viralización, entre otros (Kowalski y Limber, 2013; Kubiszewski et al., 2015), explicarían estos resultados. Tanto la victimización como la agresión se asociaban con problemas de hiperactividad. Esto es similar a estudios anteriores, como el caso de Ahmed et al. (2022), Liu et al. (2021) o Tai-Ling et al (2019). En el caso de las víctimas, esto tal vez se explica porque el hecho que la victimización puede generar irritabilidad y problemas de concentración. En cambio, para llevar a cabo la agresión esto puede deberse por el patrón de problemas externalizantes que presentan estos adolescentes. Esta relación lineal y en la dirección esperada entre los problemas emocionales y de conducta con la escala de victimización y de agresión para todas sus formas sugiere que el BCS-A presenta evidencia de validez concurrente en los adolescentes argentinos.

Que la agresión se asocie con una menor prosocialidad se entiende por el hecho que quienes llevan a cabo el *bullying* son sujetos con bajo nivel de empatía y poca sensibilidad (Olweus, 2013). En cambio, dicha variable no se relacionaba con la victimización. Resulta significativo que perpetrar el ciberacoso no se relacionaba con problemas de conducta antisocial; esto, quizás, puede deberse a que quienes llevan a cabo este tipo de acciones tienen mayores recursos sociales y usan el anonimato y la facilidad que poseen las redes sociales, como indican algunos estudios (Barlett, 2015; Barlett et al., 2016). Que la perpetración del acoso no relacione con los problemas emocionales, pero sí de los de conducta, es coincidente con muchos estudios (por ejemplo, Cook et al., 2010; Olweus, 2013). Algunos de estos estudios indicaron que acosar tiene menos costos psicosociales que el ser victimizado (Chen et al., 2022). Esta investigación confirma ese hallazgo a nivel de los problemas emocionales, así como que evaluar el *bullying* y el *ciberbullying* con un modelo multidimensional permite captar diferencialmente los distintos tipos de correlatos psicosociales asociados tanto a la victimización como a la agresión. Estos resultados sugieren que el ciberacoso no es una mera extensión del acoso directo, con la ventaja de manejar una misma conceptualización y operacionalización de ambos constructos.

Conclusiones

Por todo lo expuesto, se puede concluir que, a pesar de las diferencias culturales, sociales y económicas entre Australia y la Argentina, el BCS-A mostraría evidencias de adecuadas

propiedades psicométricas en los adolescentes argentinos, como lo son una estructura factorial de cuatro factores tanto para la escala de victimización como la de agresión, adecuada consistencia interna y validez concurrente con los problemas aquí evaluados.

Por otra parte, la medición multidimensional del *bullying* que posee el BCS-A y el ser una escala no muy extensa, pero con validez y confiabilidad, lo convierte en un instrumento útil para la medición de la problemática y para determinar la efectividad de las acciones de prevención de este fenómeno.

Limitaciones y Recomendaciones Para Futuros Estudios

Este estudio tiene una serie de limitaciones. Primero, el haber sido llevado a cabo con una muestra intencional de adolescentes de Paraná, Argentina, lo cual limita su generalización. Además, la muestra era de un tamaño no muy grande. Segundo, el diseño transversal y correlacional no permite inferir la direccionalidad de la causalidad de las variables. Tampoco este tipo de estudio permite evaluar cómo va cambiando la conducta través del tiempo y poder ver la estabilidad de los roles en estas conductas. Tercero, el haber usado sólo el autoinforme como único instrumento de recolección de dato es una limitación (esta técnica de recolección de datos tiene conocidas limitaciones, como el sesgo subjetivo y la falta de honestidad en las respuestas, principalmente en un tema como el aquí examinado); asimismo, el haber medido todas las variables con la misma técnica de recolección de datos aumenta artificialmente las relaciones entre los constructos.

Futuros estudios deberían examinar esta problemática en muestras aleatorias, de mayor tamaño y de diversas ciudades de nuestro país. Sería deseable que midieran la problemática longitudinalmente para observar la estabilidad de los roles en dicha problemática. Finalmente, se deberían usar otras técnicas complementarias para recolectar los datos, como nominaciones de pares o docentes para superar las conocidas limitaciones del autoinforme en un tema como el *bullying* y el *ciberbullying*.

Contribución de los Autores

Ambos autores han contribuido al diseño del estudio, la recogida y análisis de los datos y la interpretación de los resultados de este trabajo. También han participado conjuntamente en la redacción y revisión crítica del texto.

Conflicto de Intereses

Los autores declaran no tener conflicto de intereses. En el planteamiento y ejecución de este trabajo se han seguido los lineamientos éticos nacionales e internacionales relativos a la investigación con personas.

Referencias

- Ahmed, G.K., Metwaly, N.A., Elbeh, K., Galal, M.S., & Shaaban, I. (2022). Prevalence of school bullying and its relationship with attention deficit-hyperactivity disorder and conduct disorder: A cross-sectional study. *The Egyptian Journal of Neurology, Psychiatry and Neurosurgery*, 58, 60. <https://doi.org/10.1186/s41983-022-00494-6>
- Arnett, J.J. (2017). *Adolescence and emerging adulthood: A cultural approach (6th Ed.)*. Pearson.

- Barlett, C.P. (2015). Anonymously hurting others online: The effect of anonymity on cyberbullying frequency. *Psychology of Popular Media Culture, 4*(2), 70-79. <https://doi.org/10.1037/a0034335>
- Barlett, C.P., Gentile, D.A., & Chew, C. (2016). Predicting cyberbullying from anonymity. *Psychology of Popular Media Culture, 5*(2), 171-180. <https://doi.org/10.1037/ppm0000055>
- Bentler, P.M. (1992). On the fit of models to covariances and methodology to the Bulletin. *Psychological Bulletin, 112*(3), 400-404. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.112.3.400>
- Bond, L., Butler, H., Thomas, L., Carlin, J., Glover, S., Bowes, G., & Patton, G. (2007). Social and school connectedness in early secondary school as predictors of late teenage substance use, mental health, and academic outcomes. *Journal of Adolescent Health, 40*(4), 357, 9-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2006.10.013>
- Bovaird, J.A. (2010). Scales and surveys: Some problems with measuring bullying behavior. En S.R. Jimerson, S. Swearer, & D.L. Espelage (Eds.), *Handbook of bullying in schools: An international perspective* (pp. 277-292). Routledge.
- Brown, T.A. (2006). *Confirmatory factor analysis for applied research*. Guilford: Guilford Press.
- Byrne, B.M. (2010). *Multivariate applications series. Structural equation modelling with AMOS: Basic concepts, applications, and programming (2nd Ed.)*. Routledge.
- Byrne, B.M. (2012). *Multivariate applications series. Structural equation modelling with MPLUS: Basic concepts, applications, and programming*. Routledge.
- 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>
- Card, N.A., & Hodges, E.V. (2008). Peer victimization among schoolchildren: Correlations, causes, consequences, and considerations in assessment and intervention. *School Psychology Quarterly, 23*(4), 451. <https://doi.org/10.1037/a0012769>
- Card, N.A., Isaacs, J., & Hodges, E.V. (2007). Correlates of school victimization: Implications for prevention and Intervention. En J.E. Zins, M.J. Elias, & C.A. Maher (Eds.), *Bullying, victimization, and peer harassment: A handbook of prevention and intervention* (pp. 339-366). Haworth Press.
- Chen, H.W.B., Gardner, E.S., Clarkson, T., Eaton, N.R., Wiggins, J.L., Leibenluft, E., & Jarcho, J.M. (2022). Bullying perpetration and victimization in youth: Associations with irritability and anxiety. *Child Psychiatry & Human Development, 53*, 1075-1082. <https://doi.org/10.1007/s10578-021-01192-9>
- Cheng, Y.Y., Chen, L.M., Liu, K.S., & Chen, Y.L. (2011). Development and psychometric evaluation of the school bullying scales: A Rasch measurement approach. *Educational and Psychological Measurement, 71*(1), 200-216. <https://doi.org/10.1177/0013164410387387>
- Cook, C.R., Williams, K.R., Guerra, N.G., Kim, T.E., & Sadek, S. (2010). Predictors of bullying and victimization in childhood and adolescence: A meta-analytic investigation. *School Psychology Quarterly, 25*(2), 65. <https://doi.org/10.1037/a0020149>
- Craig, W., Harel-Fisch, Y., Fogel-Grinvald, H., Dostaler, S., Hetland, J., Simons-Morton, B., Molcho, M., de-Mato, M.G., Overpeck, M., Due, P., Pickett, W., HBSC Violence & Injuries Prevention Focus Group, & HBSC Bullying Writing Group (2009). A cross-national profile of bullying and victimization among adolescents in 40 countries. *International Journal of Public Health, 54*(2), 216-224. <https://doi.org/10.1007/s00038-009-5413-9>
- Cupani, M. (2012). Análisis de ecuaciones estructurales: conceptos, etapas de desarrollo y un ejemplo de aplicación. *Tesis, 1*, 186-199.
- DeVellis, R.F. (2012). *Scale development. Theory and applications*. SAGE.
- Del-Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H., Barrio, A., & De-Dios, M. (2008). Bullying and social exclusion in Spanish secondary schools: National trends from 1999 to 2006. *International Journal of Clinical and Health Psychology, 8*(3), 657-677.
- Dehue, F., Bolman, C., & Völlink, T. (2008). Cyberbullying: Youngsters' experiences and parental perception. *CyberPsychology & Behavior, 11*(2), 217-223. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0008>
- Facio, A. & Resett, S. (2012). Argentina. En J.J. Arnett (Ed.), *Adolescent psychology around the World* (pp. 151-162). Psychology Press. <https://doi.org/10.4324/9780203809129>
- Fehm, L., & Hoyer, J. (2004). Measuring thought control strategies: The thought control questionnaire and a look beyond. *Cognitive Therapy and Research, 28*(1), 105-117. <https://doi.org/10.1023/B:COTR.0000016933.41653.dc>
- Felix, E.D., Sharkey, J.D., Green, J.G., Furlong, M.J., & Tanigawa, D. (2011). Getting precise and pragmatic about the assessment of bullying: The development of the California Bullying Victimization Scale. *Aggressive Behavior, 37*(3), 234-247. <https://doi.org/10.1002/ab.20389>
- Fletcher, A., Fitzgerald-Yau, N., Jones, R., Allen, E., Viner, R.M., & Bonell, C. (2014). Brief report: Cyberbullying perpetration and its associations with socio-demographics, aggressive behaviour at school, and mental health outcomes. *Journal of Adolescence, 37*(8), 1393-1398. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.10.005>
- Flora, D.B., & Curran, P.J. (2004). An empirical evaluation of alternative methods of estimation for confirmatory factor analysis with ordinal data. *Psychological Methods, 9*(4), 466-491. <https://doi.org/10.1037/1082-989X.9.4.466>
- Goodman, R. (1997). The Strengths and Difficulties Questionnaire: A research note. *Journal of Child Psychology and Psychiatry, 38*, 581-586. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.1997.tb01545.x>
- Hair, J.F., Black, W.C., Babin, B.J., & Anderson, R.E. (2010). *Multivariate data analysis*. Pearson.
- Harter, S. (2012). *The construction of the self: Developmental and sociocultural foundations (2nd Ed.)*. Guilford.
- Hartung, C., Little, C.S., Allen, E.K., & Page, M. (2011). A psychometric comparison of two self-report measures of bullying and victimization: Differences by sex and grade. *School Mental Health, 3*, 44-57. <https://doi.org/10.1007/s12310-010-9046-1>
- Hinduja, S., & Patchin, J.W. (2008). Cyberbullying: An exploratory analysis of factors related to offending and victimization. *Deviant Behavior, 29*(2), 129-156. <https://doi.org/10.1080/01639620701457816>
- Hunt, C., Peters, L., & Rapee, R.M. (2012). Development of a measure of the experience of being bullied in youth. *Psychological Assessment, 24*(1), 156. <https://doi.org/10.1037/a0025178>
- Hu, L.-T., & Bentler, P.M. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modelling. A Multidisciplinary Journal, 6*(1), 1-55. <https://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- International Test Commission (2017). *The ITC guidelines for translating and adapting tests (2nd Ed.)*. <https://www.intestcom.org>
- Kaltiala-Heino, R., & Fröjd, S. (2011). Correlation between bullying and clinical depression in adolescent patients. *Adolescent Health, Medicine and Therapeutics, 2*, 37. <https://doi.org/10.2147/ahmt.s11554>

- Kaplan, R.M., Saccuzzo, D.P., Ponce, R., & de-Lourdes, M. (2006). *Pruebas psicológicas: principios, aplicaciones y temas*. Universidad del País Vasco.
- Kersten, P., Vandal, A.C., Elder, H., Tauroa, R., & McPherson, K.M. (2017). Concurrent validity of the strengths and difficulties questionnaire in an indigenous pre-school population. *Journal of Child and Family Studies*, 26(8), 2126-2135. <https://doi.org/10.1007/s10826-017-0725-5>
- Kline, R.B. (2015). *Principles and practice of structural equation modelling (4th Ed.)*. Guilford.
- Kowalski, R.M., & Limber, S.P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), 13-20. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R., Giumetti, G., Schroeder, A., & Lattanner, M. (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>
- Kubiszewski, V., Fontaine, R., Potard, C., & Auzoult, L. (2015). Does cyberbullying overlap with school bullying when taking modality of involvement into account? *Computers in Human Behavior*, 43, 49-57. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.10.049>
- Kyriakides, L., Kaloyirou, C., & Lindsay, G. (2006). An analysis of the Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire using the Rasch measurement model. *British Journal of Educational Psychology*, 76(4), 781-801. <https://doi.org/10.1348/000709905x53499>
- LaFontana, K., & Cillessen, A. (2010). Developmental changes in the priority of perceived status in childhood and adolescence. *Social Development*, 19(1), 130-147. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2008.00522.x>
- Liu, T.L., Hsiao, R.C., Chou, W.J., & Yen, C.F. (2021). Perpetration of and victimization in cyberbullying and traditional bullying in adolescents with attention-deficit/hyperactivity disorder: Roles of impulsivity, frustration intolerance, and hostility. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(13), 6872. <https://doi.org/10.3390/ijerph18136872>
- Lloret-Segura, S., Ferreres-Traver, A., Hernández-Baeza, A., & Tomás-Marco, I. (2014). El análisis factorial exploratorio de los ítems: una guía práctica, revisada y actualizada. *Anales de Psicología*, 30(3), 1151-1169. <https://doi.org/10.6018/analesps.30.3.199361>
- Loewenthal, K.M. (2001). *An introduction to psychological tests and scales (2nd Ed.)*. Psychology Press.
- Mehari, K.R., Farrell, A.D., & Le, A.T.H. (2014). Cyberbullying among adolescents: Measures in search of a construct. *Psychology of Violence*, 4(4), 399. <https://doi.org/10.1037/a0037521>
- Mieloo, C.L., Bevaart, F., Donker, M.C., van Oort, F.V., Raat, H., & Jansen, W. (2014). Validation of the SDQ in a multi-ethnic population of young children. *The European Journal of Public Health*, 24(1), 26-32. <https://doi.org/10.1093/eurpub/ckt100>
- Mitsopoulou, E., & 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>
- Niclasen, J., Teasdale, T.W., Andersen, A.M.N., Skovgaard, A.M., Elberling, H., & Obel, C. (2012). Psychometric properties of the Danish Strength and Difficulties Questionnaire: the SDQ assessed for more than 70,000 raters in four different cohorts. *PLoS One*, 7(2), e32025. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0032025>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell.
- Olweus D. (1996). *The Revised Olweus Bully/Victim Questionnaire*. Universidad de Bergen.
- 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. (2013). School bullying: Development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- 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>
- Paul, J.J., & Cillessen, A.H.N. (2003). Dynamics of peer victimization in early adolescence. Results from a four-year longitudinal study. *Journal of Applied School Psychology*, 19(2), 25-43. https://doi.org/10.1300/J008v19n02_03
- Pellegrini, A.D. (2002). Bullying, victimization, and sexual harassment during the transition to middle school. *Educational Psychologist*, 37(3), 151-163. https://doi.org/10.1207/S15326985EP3703_2
- Pellegrini, A.D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middle school. *American Educational Research Journal*, 37(3), 699-725. <https://doi.org/10.3102/00028312037003699>
- Postigo-Zegarra, S., González-Barrón, R., Mateu-Marqués, C., Ferrero-Berlanga, J., & Martorell-Pallás, C. (2009). Diferencias conductuales según género en convivencia escolar. *Psicothema*, 21(3), 453-458. <https://www.psicothema.com/pdf/3653.pdf>
- Resett, S. (2018). Análisis psicométrico del Cuestionario de Agresores/Víctimas de Olweus en español. *Revista de Psicología de la UCP*, 36(2), 575-602. <http://dx.doi.org/10.18800/psico.201802.007>
- Resett, S. (2019). Bullying y cyberbullying: su relación con los problemas emocionales y la personalidad. *Apuntes de Psicología*, 25(3), 255-266. <https://doi.org/10.55414/ap.v37i1.766>
- Resett, S. (2021). ¿Aulas peligrosas? Qué el bullying, el cyberbullying y qué podemos hacer. Logos.
- Resett, S., & Gámez-Guadix, M. (2018). Propiedades psicométricas del Cuestionario de Cyberbullying en una muestra de adolescentes argentinos. *Universitas Psychologica*, 17(5), 1-12. <https://doi.org/10.11144/Javeriana.upsy17-5.pppc>
- Rhemtulla, M., Brosseau-Liard, P.É., & Savalei, V. (2012). When can categorical variables be treated as continuous? A comparison of robust continuous and categorical SEM estimation methods under suboptimal conditions. *Psychological Methods*, 17(3), 354-373. <https://doi.org/10.1037/a0029315>
- Rigby, K. (1998). *Manual for the peer relations questionnaire*. The Professional Reading Guide for Educational Administrators.
- Rodríguez-Hernández, P.J., Betancort, M., Ramírez-Santana, G.M., García, R., Sanz-Álvarez, E.J., & DelasCuevas-Castresana, C. (2014). Puntos de corte de la versión española del Cuestionario de Cualidades y Dificultades (SDQ). *Revista de Psiquiatría Infanto-Juvenil*, 31(3), 23-29.
- Román, M., & Murillo, F. (2011). América Latina: violencia entre estudiantes y desempeño escolar. *Revista CEPAL*, 104, 37-54.
- Shaw, T., Dooley, J.J., Cross, D., Zubrick, S.R., & Waters, S. (2013). The Forms of Bullying Scale (FBS): Validity and reliability estimates for a measure of bullying victimization and perpetration in adolescence. *Psychological Assessment*, 25(4), 1045. <https://doi.org/10.1037/a0032955>
- Slee, P.T., & Rigby, K. (1993). The relationship of Eysenck's personality factors and self-esteem to bully-victim behaviour in Australian schoolboys. *Personality and Individual Differences*, 14(2), 371-373. [https://doi.org/10.1016/0191-8869\(93\)90136-q](https://doi.org/10.1016/0191-8869(93)90136-q)

- Slonje, R., Smith, P.K., & Frisén, 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>
- Steinberg, L. (2017). *Adolescence (11th Ed.)*. McGraw Hill.
- Sveen, T.H., Berg-Nielsen, T.S., Lydersen, S., & Wichstrøm, L. (2013). Detecting psychiatric disorders in preschoolers: Screening with the Strengths and Difficulties Questionnaire. *Journal of the American Academy of Child y Adolescent Psychiatry*, 52(7), 728-736. <https://doi.org/10.1016/j.jaac.2013.04.010>
- Tabachnick, B.G., & Fidell, L.S. (2013). *Using multivariate statistics (6th Ed.)*. Allyn & Bacon.
- Tai-Ling, L., Chen-Hsiang, S., Jia-In, L., & Chih-Hung, K. (2019). The reinforcement sensitivity of male adults with attention-deficit/hyperactivity disorder: The association with internet addiction. *Taiwanese Journal of Psychiatry*, 33(1), 39-44. https://doi.org/10.4103/TPSY.TPSY_7_19
- Thomas, H.J., Connor, J.P., & Scott, J.G. (2015). Integrating traditional bullying and cyberbullying: Challenges of definition and measurement in adolescents. A review. *Educational Psychology Review*, 27(1), 135-152. <https://doi.org/10.1007/s10648-014-9261-7>
- Thomas, H.J., Scott, J.G., Coates, J.M., & Connor, J.P. (2018). 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>
- Tokunaga, R.S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Troop-Gordon, W. (2017). Peer victimization in adolescence: The nature, progression, and consequences of being bullied within a developmental context. *Journal of Adolescence*, 55, 116-128. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.12.012>
- Wang, J., Iannotti, R.J., & Nansel, T.R. (2009). School bullying among adolescents in the United States: Physical, verbal, relational, and cyber. *Journal of Adolescent Health*, 45(4), 368-375. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2009.03.021>
- Wells, A., & Davies, M.I. (1994). The Thought Control Questionnaire: A measure of individual differences in the control of unwanted thoughts. *Behavior Research and Therapy*, 32(8), 871-878. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)90168-6](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)90168-6)
- Williams, K.R., & Guerra, N.G. (2007). Prevalence and predictors of internet bullying. *Journal of Adolescent Health*, 41(6), 14-21. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2007.08.018>
- Wong, D.S., Chan, H.C.O., & Cheng, C.H. (2014). Cyberbullying perpetration and victimization among adolescents in Hong Kong. *Children and Youth Services Review*, 36, 133-140. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2013.11.006>