

Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia¹

Cristina María García-Fernández², Eva M^a Romera-Félix³, Rosario Ortega-Ruiz⁴
Universidad de Córdoba, Córdoba (España)

Recibido: 23/01/2015

Aceptado: 15/10/2015

Resumen

Objetivo. El estudio del bullying ha sido objeto de investigación durante más de 40 años y ha abierto camino hacia el análisis de nuevas formas de violencia, como es el caso del cyberbullying. Las evidencias revelan un cierto solapamiento entre el alumnado participante de ambos fenómenos. Sin embargo, la continuidad en los roles que conforman estas dinámicas parece no haber encontrado un consenso. Por tal razón, este estudio tuvo como objetivo avanzar en el conocimiento sobre el sistema que modela las relaciones entre aquellos que forman parte de ambos fenómenos. **Método.** Se empleó el Cuestionario para la Investigación de la Violencia Escolar en Andalucía (CIVEA) para entrevistar a 1278 escolares de primaria (cursos 5º y 6º) y se identificaron tanto los fenómenos como los roles de participación en cada uno de ellos. **Resultados.** Las pruebas chi-cuadrado y los análisis de correspondencias señalan la existencia de un 28.9% de escolares que participan en comportamientos de acoso de ambas vías. **Conclusión.** Los resultados señalan un alto porcentaje de escolares implicados en bullying y cyberbullying aunque con diferencias en los roles desarrollados en cada fenómeno. Se subraya el valor explicativo de un fenómeno sobre otro.

Palabras clave. Bullying, cyberbullying, roles, prevalencia.

Relations between Bullying and Cyberbullying: Prevalence and Co-occurrence

Abstract

Objective. The study of bullying has been investigated for more than 40 years leading the way towards new forms of violence such as cyberbullying. The evidence reveals a certain overlap between the participating pupils of both phenomena. However, continuity in roles that make up these dynamics seems not to have found a consensus. Therefore, the work presented aims to advance in the knowledge about the system that models

¹ Este trabajo fue financiado íntegramente por el proyecto "Estudio de la competencia para la gestión de la vida social y su estabilidad en estudiantes de primaria y secundaria de Andalucía" de la fundación Pública Andaluza de Centro de Estudios Andaluces en la IX Convocatoria de Proyectos de Investigación con número de referencia PRY040/14 y por el Plan Nacional I+D "Sexting, cyberbullying y riesgos emergentes en la red: claves para su comprensión y respuesta educativa (EDU2013-44627-P).

² Doctora en Psicología. Departamento de Psicología, Universidad de Córdoba. Avenida San Alberto Magno, s/n 14071, Córdoba. Teléfono/fax: 957212513. Correo de correspondencia. m12gafec@uco.es

³ Doctora en Psicología

⁴ Doctora en Psicología

the relationship among those who form part of both phenomena. **Method.** The Questionnaire for Research on School Violence in Andalusia (CIVEA) was used to interview 1278 students of primary school (grades 5° and 6°) which identified the phenomena and the roles of participation in each of them. **Results.** The chi-square and correlational analyzes indicate the existence of a 28.9% of students involved in bullying and cyberbullying pointing to an exchange of roles. **Conclusion.** The results show a high percentage of students involved in bullying and cyberbullying but with differences in the roles developed in each phenomenon. The explicative value of a phenomenon over another must be emphasized.

Keywords. Bullying, cyberbullying, roles, prevalence.

Relações entre o bullying e o cyberbullying: prevalência e co-ocorrência

Resumo

Escopo. O estudo do bullying tem sido objetivo de pesquisas durante mais de 40 anos e tem aberto caminho para a análise de novas formas de violência, como é o caso do cyberbullying. As evidências revelam um certo solapamento entre o alunado participante de ambos fenômenos. Contudo, na continuidade nos roles que conformam estas dinâmicas parece não haver um consenso. Por este motivo este estudo teve como objetivo avançar no conhecimento sobre o sistema que modela as relações entre aqueles que formam parte de ambos fenômenos. **Metodologia.** Foi empregado o Questionário para a Pesquisa da Violência Escolar em Andaluzia (CIVEA por sua sigla em espanhol) para entrevistar a 1.278 escolares de primaria (curso 5° e 6°) e foram identificados tanto os fenômenos quanto os roles de participação em cada um deles. **Resultados.** As provas chi-quadrado e as análises de correspondências assinalam a existência de um 28.9% de escolares que participam em comportamentos de acoso de ambas vias. **Conclusão.** Os resultados assinalam uma alta porcentagem de escolares implicados em bullying e cyberbullying embora com diferenças nos roles desenvolvidos em cada fenômeno. É importante ressaltar o valor explicativo de um fenômeno sobre o outro.

Palavras-chave. Bullying, cyberbullying, roles, prevalência.

Introducción

La violencia escolar constituye un serio problema social que ha sido puesto en relieve en los últimos años por sus serias consecuencias escolares y sociales (Holt, Chee, Ng y Bossler, 2013; Stuart y Jose, 2014). Numerosas han sido las investigaciones que han pretendido conocer las claves de una realidad que viven muchos escolares alrededor de todo el mundo. Sin embargo, unido a los recientes avances de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación (TIC), en los últimos años han emergido nuevas formas de violencia escolar, como es el caso del cyberbullying (Kokkinos et al., 2013; Tokunaga, 2010; Vandebosch, Poels y Deboutte, 2014).

A pesar de que la literatura científica ha distinguido entre las formas tradicionales del

bullying y el cyberbullying (Erdur-Baker, 2010; Katzer, Fetchenhauer y Belschak, 2009), existe una tendencia de investigación que señala puntos de encuentro entre ambos fenómenos sociales (Skrzypiec, Slee, Murray-Harvey y Pereira, 2011; Thomas, Connor y Scott, 2014; Vandebosch y Van Cleemput, 2009) que ayudarían a explicar su aparición centrándose en la influencia de uno sobre otro (Li, 2005).

En esencia, la naturaleza social de las conductas del acoso cara a cara y del abuso vía cibernética permite considerar ambos comportamientos como fenómenos próximos a las relaciones interpersonales que se establecen dentro del ámbito escolar, y que serían catalogados como comportamientos intencionales en los que existe dominio y abuso en las relaciones interpersonales, las cuales están fundamentadas en un desequilibrio

de poder social, físico y psicológico (Olweus, 1993; Smith et al., 2008). A pesar de ello, ambos fenómenos son caracterizados de forma diferente, lo que implica describir el bullying como un acto de agresión intencionado que se asocia al estilo de relación interpersonal que desarrolla el individuo y que se caracteriza por un desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima durante un tiempo sostenido (Olweus, 1993; Olweus y Limber, 2010; Ortega, 2010; Patchin y Hinduja, 2012). Por su parte, el cyberbullying es definido como “un acto agresivo, intencional realizado por un grupo o individualmente, utilizando las formas electrónicas de contacto, repetido una y otra vez contra una víctima que no puede defenderse fácilmente” (Smith et al., 2008, p. 376). La principal diferencia se encuentra en las características específicas que introducen las TIC al establecer relaciones interpersonales (el anonimato, la inmediatez de los datos, canal abierto 24 horas, la publicidad, etc.). Además, es necesario que los participantes en comportamientos de cyberbullying hayan adquirido habilidades y competencias tecnológicas (Belsey, 2005; Garaigordobil, 2011; Kowalski, Limber y Agatston, 2010).

Las investigaciones citadas han alentado a otras que parecen haber encontrado un cierto solapamiento entre los participantes de ambos fenómenos (Kowalski y Limber, 2013; Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Thomas et al., 2014). De hecho, algunos estudios señalan que el porcentaje de escolares implicados en ambos fenómenos podría ser superior al 60% (Hinduja y Patchin, 2010; Twyman, Saylor, Taylor y Comeaux, 2010). Esto refleja, además, el mantenimiento de los mismos roles y la fuerte conexión entre los involucrados como acosadores de ambos fenómenos (Raskauskas y Stoltz, 2007; Smith et al., 2008) y las víctimas de las dos vías (Livingstone, Haddon, Gorzog y Oladsson, 2011).

Desde esta perspectiva, otras líneas de investigación plantean que los comportamientos desarrollados por los escolares serían diferentes en bullying tradicional y cyberbullying, viviendo experiencias de victimización en un espacio y desplegando comportamientos de agresión en otro (Kowalski, Morgan y Limber, 2012; Livingstone et al., 2011; Schneider, O'Donnell, Stueve y Coulter, 2012). Asimismo, Smith et al. (2008) encontraron que los escolares de su muestra reflejaron ser agresores victimizados en la vía tradicional y

agresores por la vía cibernética. Los estudios reflejan la existencia de un mayor riesgo en el grupo de agresores de cyberbullying de estar involucrados en comportamientos tanto de agresión como de victimización en el acoso tradicional, que en al contrario (Li, 2007; Schneider et al., 2012). En este sentido, Ybarra y Mitchell (2004) afirman que las TIC permiten compensar lo que las víctimas de acoso no se atreven a hacer cara a cara. Además, otras investigaciones subrayan el papel del género en la explicación causal de los comportamientos de los escolares en uno y otro fenómeno, lo que reflejaría un patrón diferencial en las relaciones entre niños y niñas (Erdur-Baker, 2010; Li, 2007).

La mayoría de los estudios resaltan la influencia de un fenómeno sobre otro y destacan una relación positiva entre los escolares involucrados en las formas de bullying tradicional y los que manifiestan conductas en cyberbullying. En este orden de ideas, Paul, Smith y Blumberg (2012) marcan como factor de riesgo de implicación en el abuso cibernético el desarrollar conductas de bullying por la vía tradicional. Además, en un estudio longitudinal realizado por Hemphill et al. (2012), se encontró que el bullying era un factor explicativo de los comportamientos en cyberbullying; sin embargo, no se especificó el mismo efecto en sentido inverso.

A pesar de que la literatura ha subrayado los comportamientos de victimización y agresión en cyberbullying como una extensión del acoso cara a cara y viceversa (Casas, Del Rey y Ortega, 2013; Kubiszewski, Fontaine, Portard y Auzoult, 2015), es indispensable avanzar en la relación entre ambos fenómenos si se tienen en cuenta los roles de implicación de espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados. Ahora bien, muchos estudios han investigado esta relación en adolescentes pero no en escolares de las etapas de primaria.

Por tal motivo, el objetivo de este estudio fue explorar las posibles relaciones entre bullying tradicional y cyberbullying, considerando los roles de participación de no implicación (espectadores, víctimas, agresores y agresores victimizados); además de analizar el solapamiento y extensión de los implicados en uno y otro fenómeno. Las hipótesis de trabajo fueron: (a) existe un porcentaje considerable de escolares que participan tanto en bullying como en cyberbullying; y b) existen diferencias y puntos de encuentro entre los roles desarrollados en ambos fenómenos.

Método

Participantes

La población de referencia del estudio ha sido el conjunto de alumnos y alumnas que cursan la educación primaria en Andalucía. De este modo, se tuvieron en cuenta los datos correspondientes a la estadística de educación en Andalucía, aportados por la unidad estadística de la Consejería de Educación de Andalucía; se seleccionaron 38 centros de primaria de los cuales 16 fueron los titulares y el resto fueron centros sustitutos. El error muestral, teniendo en cuenta la representatividad de las condiciones posibles, fue de $\pm 2.5\%$.

La muestra definitiva estuvo conformada por 1278 estudiantes (52.3% niños y 47.7% niñas) de los últimos cursos de educación primaria (5º y 6º) de la Comunidad Autónoma de Andalucía. Las edades de los escolares estaban comprendidas entre los 10 y los 14 años, siendo la media de 11.11 ($DT = 0.75$), por lo que se establecieron los tramos de edad en función del curso para un mejor análisis. Así, el 49.4% estaban en 5º de primaria y el 50.6% se encontraba cursando el 6º curso.

Instrumentos

Se empleó el instrumento denominado Cuestionario sobre Convivencia, Conflictividad y Acoso Escolar (CCAEE; Ortega, Del Rey y Mora-Merchán, 2008), el cual fue elaborado con el objetivo de medir diferentes aspectos relacionados con la convivencia, la violencia escolar y la conflictividad, incluyendo el bullying, cyberbullying, bullying racista, así como en las diferentes dimensiones del contexto social entre iguales y de personalidad. El CCAEE está compuesto por nueve ítems de opción múltiple con cuatro opciones de respuesta (nunca, pocas veces, una vez por semana y varias veces a la semana). Estas preguntas fueron diseñadas con base en los

estudios previos de Del Rey et al. (2015) para evaluar las dos dimensiones del bullying y cyberbullying, conductas de agresión y victimización. Ejemplos de las preguntas que indagan por la presencia de bullying son: “¿cuántas veces te has sentido intimidado, rechazado o maltratado por alguno/s de tus compañeros en los últimos tres meses?”, “¿cuántas veces has intimidado, rechazado o maltratado a tus compañeros en los últimos tres meses?” y “¿qué sueles hacer cuando un compañero intimida, rechaza o maltrata a otro?”. En cuanto a las preguntas que preguntan por cyberbullying, se encuentran: “¿cuántas veces te han intimidado, rechazado o maltratado a través del celular/internet en los últimos tres meses?”, “¿has intimidado, rechazado o maltratado a alguien a través del celular/internet en los últimos tres meses?” y “¿qué has hecho si estabas con alguien al que intimidaban, rechazaban o maltrataban a través del celular/internet en los últimos tres meses?”. Todos los ítems del cuestionario presentaron unos índices aceptables de asimetría y de curtosis (perfiles de bullying tradicional: asimetría = 0.28, curtosis = -1.29; perfiles de cyberbullying: asimetría = 1.73, curtosis = 1.96).

Como análisis preliminares y con base en estas cuestiones, como análisis preliminares, se realizaron unos análisis de clusters tipo K-medias que permitieron respaldar la teoría base de esta investigación. Para establecer los diferentes roles de implicación en bullying y cyberbullying se consideraron a los no implicados (espectadores, las víctimas, los agresores, agresores victimizados). Para identificarlos se tuvieron en cuenta los criterios de los estudios realizados por Ortega (Calmaestra, 2011; Del Rey y Ortega, 2008; Ortega y Del Rey, 2001; Ortega y Mora-Merchán, 2000). Concretamente, los roles fueron construidos en función del grado de severidad, siguiendo el modelo que se presenta a continuación (ver tabla 1):

Tabla 1
Roles de implicación en las dinámicas bullying y cyberbullying

Implicación como agresor	Implicación como víctima				Implicación como espectador	
	No implicado		Ocasional	Frecuente	No implicado	Espectador
	No implicado	-	Víctima ocasional	Víctima frecuente	No implicado	Espectador
	Ocasional	Agresor ocasional	Agresor victimizado ocasional	Víctima frecuente		
	Frecuente	Agresor frecuente	Agresor frecuente	Agresor victimizado frecuente		

Nota. Tabla adaptada de Mora-Merchán, Ortega, Justicia y Benítez (2001)

Este esquema permitió establecer los roles de victimización y de agresión para bullying y cyberbullying y seleccionar aquellas preguntas del cuestionario que medían el grado de implicación como víctimas, como agresores y como espectadores. Cada una de estas cuestiones fueron sometidas a un análisis de cluster, el cual

permitió clasificar las respuestas en función de su homogeneidad (Catena, Ramos y Trujillo, 2003). La clasificación por conglomerados (cluster analysis) que se realizó tuvo en cuenta los valores de los grupos creados a partir de las aportaciones teóricas.

Las tablas 2, 3 y 4 presentan las agrupaciones resultantes de este análisis.

Tabla 2
Frecuencia de victimización y agresión en bullying tradicional

Victimización			
Descriptivos	Conglomerado	N	f
Nunca	1	692	692
Pocas veces	2	306	306
Una vez por semana	3	109	46
Varias veces por semana			63
Válidos		1107	1107
Perdidos		171	171
Agresión			
Descriptivos	Conglomerado	N	f
Nunca	1	820	820
Pocas veces	2	309	309
Una vez por semana	3	70	46
Varias veces por semana			24
Válidos		1199	1199
Perdidos		79	79

Tabla 3

Frecuencia de victimización y agresión a través de celular/internet

Victimización		N	f
Descriptivos	Conglomerado		
Nunca	1	1100	1100
Pocas veces	2	47	47
Una vez por semana	3	17	10
Varias veces por semana			7
Válidos		1164	1164
Perdidos		114	114

Agresión		N	f
Descriptivos	Conglomerado		
Nunca	1	1114	1114
Pocas veces	2	31	31
Una vez por semana	3	18	10
Varias veces por semana			8
Válidos		1163	1163
Perdidos		115	115

Tabla 4

Agrupación de las respuestas en función de la severidad

Victimización y agresión para bullying y cyberbullying	
Nunca	No implicado
Pocas veces	Ocasional
Alrededor de una vez a la semana	Frecuente
Varias veces a la semana	Frecuente

Procedimiento

La muestra fue seleccionada utilizando un muestreo probabilístico aleatorio estratificado por conglomerados, lo cual permitió establecer estratos en función de las provincias (ocho provincias), aunque para el cálculo del tamaño idóneo de la muestra se utilizó la fórmula del muestro aleatorio simple para su mejor manejo.

La selección y el contacto formal con los centros tuvo lugar dentro del marco del proyecto “Violencia Escolar y Bullying en Andalucía: el estado de la cuestión, factores de género, multiculturales y edad (VEA)”, a través del cual se solicitó a los centros

seleccionados la participación en la actividad de investigación por medio de un documento formal en el que se indicaba la naturaleza, la finalidad y los objetivos de la actividad. Una vez aceptada la participación, miembros del equipo de investigación e investigadores formados para ello se trasladaron a los centros educativos, con el fin de administrar los cuestionarios y teniendo en cuenta la disponibilidad horaria y el número de aulas. La recolección de datos fue realizada por un número determinado de encuestadores sin causar demasiadas perturbaciones a la rutina diaria de cada centro. Para garantizar la correcta cumplimentación del cuestionario, se enfatizó en la

naturaleza voluntaria y anónima del mismo. Para ello, se les pidió a los profesores responsables del aula que se ausentaran durante el momento de la aplicación, al tiempo que se les subrayó a los escolares la importancia de ser honesto en las respuestas.

La codificación de los datos fue realizada por los mismos encuestadores y supervisada por los investigadores principales del proyecto dentro del cual se encuadra este estudio. Debido a la complejidad de los mismos se estableció un proceso formativo inicial y una estructura de organización y de supervisión.

Análisis de datos

Para alcanzar los objetivos propuestos se realizaron dos tipos de análisis. En primer lugar, se utilizaron los contrastes de proporciones (χ^2), tomando como referencia los residuos tipificados corregidos. En dichos contrastes el nivel de significación mínimo adoptado fue $p \leq 0.05$ bilateral. Se tuvieron en cuenta los residuos tipificados corregidos $\geq |1.96|$ para comprobar las diferencias significativas. En segundo lugar y como complemento a las tablas de contingencia, se realizó un análisis de correspondencias simple, el cual corroboró los resultados de la prueba chi-cuadrado. Esta técnica de interdependencia, basada en la asociación entre objetos y un conjunto de características descriptivas, permitió representar las correspondencias entre variables categóricas haciendo uso de mapas perceptuales para interpretar posibles

correspondencias (Greenacre y Pardo, 2006; Hair y Gómez-Suárez, 2005). La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 20.0 en español.

Resultados

En relación con el nivel de implicación en bullying tradicional de la población escolar de 5º y 6º de primaria de Andalucía, los resultados mostraron una implicación del 76 % para todos sus roles. Los roles más activos (víctimas, agresores y agresores victimizados) presentaron índices de participación bajos, específicamente, las víctimas mostraron un índice de 12.4%, agresores del 19.9% y agresores victimizados de 15.4%.

Para el cyberbullying, los datos presentaron una menor frecuencia. Concretamente, el 31.2% de los escolares se autonominó como implicado en alguno de los diferentes roles. Los datos evidencian que el 9.3% ha sido víctima, los agresores conforman el 5.5% y los agresores victimizados un 3.4%.

Relaciones entre bullying y cyberbullying

Para determinar las relaciones significativas entre el alumnado participante, en cada fenómeno se realizó el análisis descriptivo de contraste de proporciones. El coeficiente de contingencia ofreció un valor razonable de asociación entre los perfiles de bullying y cyberbullying ($\chi^2 [16, 991] = 170.49$, $p < 0.01$, $C = 0.383$; ver tabla 5).

Tabla 5
Implicación en bullying tradicional y cyberbullying, en porcentajes

Cyberbullying	Bullying				
	No Implicados	Espectadores	Víctimas	Agresores	Agresores Victimizados
No implicados	21.49*	20.99*	7.57	11.71*	6.96*
Espectadores	1.41**	4.74*	1.82	3.23	1.92
Víctimas	0.50**	1.41**	0.81	4.24**	2.83
Agresores	0.40**	0.81**	1.41**	0.71	1.51**
Agresores Victimizados	0.10**	0.50**	0.71	0.50	1.72**

*Residuos tipificados corregidos > 1.96

**Residuos tipificados corregidos < -1.96

Concretamente, los resultados de los análisis de las relaciones entre los escolares implicados en ambos fenómenos mostraron fuertes asociaciones entre aquellos escolares no implicados y los que lo hacían en el rol de espectador, agresor, así como de agresores victimizados de ambos fenómenos; destacándose el mayor porcentaje en los no implicados de ambos fenómenos, los cuales representan el 21.49% de la muestra. Así, los resultados muestran una relación directa de significatividad entre los no implicados y los agresores victimizados de bullying y de cyberbullying. Por otro lado, los casos en los que se es víctima vía cibernética se destaca una relación con los agresores vía tradicional. Igualmente, los resultados señalan una asociación significativa entre los agresores de cyberbullying y las víctimas de bullying tradicional.

Atendiendo a los aspectos generales, los residuos permiten pensar que los implicados

de alguna forma en cyberbullying tienden a no pertenecer a los grupos de no implicados y espectadores, lo que significa una asociación con algún tipo de implicación en bullying. Sin embargo, si se consideran los residuos desde la perspectiva del bullying tradicional no se puede hacer una valoración global.

Los análisis de correspondencias simples confirman los resultados observados en el análisis de contingencias (ver figura 1). Por ejemplo, aparece la misma relación de significatividad entre los no implicados en cyberbullying que participan en los roles de no implicación y de espectadores en la vía tradicional. Además, los resultados señalan cómo las víctimas de cyberbullying se relacionaron con los agresores en bullying tradicional. Entre tanto, los agresores de cyberbullying también se relacionaron con los agresores victimizados en bullying tradicional.

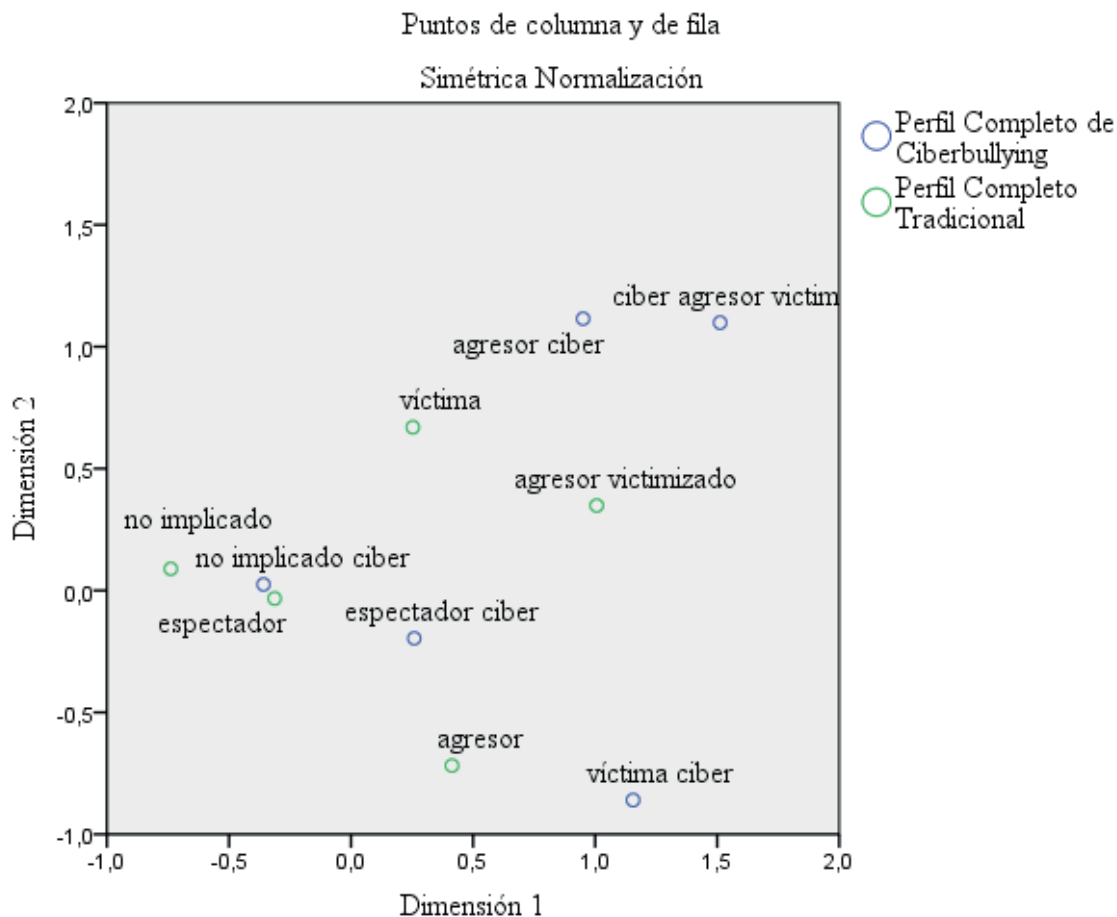


Figura 1. Representación de correspondencias entre bullying tradicional y cyberbullying.

Si se considera la relación entre los fenómenos, según el sexo y el curso escolar, los datos evidencian los siguientes resultados (ver tablas 6, 7, 8 y 9). Para el sexo, los datos relativos a los niños aportaron una relación positiva entre los no implicados en cyberbullying y los grupos de no implicación, espectadores en bullying tradicional ($\chi^2 [16, 511] = 87.79, p < 0.01, C = 0.38$). Del mismo modo, las víctimas de cyberbullying muestran una relación con los agresores y agresores victimizados

de la vía tradicional; asimismo, los agresores de cyberbullying tienden a ser víctimas en bullying tradicional. Por último, se observa que los agresores victimizados vía cyberbullying suelen también serlo en la tradicional (ver tabla 6).

En cuanto a las relaciones negativas se distingue cómo el grupo de los no implicados en cyberbullying tampoco suelen estarlo en el bullying tradicional, y viceversa.

Tabla 6
Asociación en función del sexo (hombres), en porcentajes

Cyberbullying	Bullying				
	No implicados	Espectadores	Víctimas	Agresores	Agresores victimizados
No implicados	16.63*	20.94*	8.02**	11.55**	9.59**
Espectadores	1.76	4.70	1.96	3.13	1.96
Víctimas	0.20**	0.78**	1.17	3.72*	2.54*
Agresores	0.39**	0.78**	2.74*	0.78	1.76
Agresores Victimizados	0.20**	0.59	0.98	0.78	2.35*

*Residuos tipificados corregidos >1.96

**Residuos tipificados corregidos < -1.96

En las niñas, los resultados reportan que aquellas escolares que participan en cyberbullying están implicadas en bullying tradicional. De la misma forma, los análisis estadísticos señalan que las niñas que desarrollan los roles de víctimas, agresoras y agresoras victimizadas en cyberbullying son agresoras victimizadas en bullying tradicional. Además, se destaca que las víctimas de cyberbullying

tienden a ser agresoras en bullying tradicional (ver tabla 7).

La prueba chi-cuadrado para las mujeres no ofrece suficiente confianza por tener un elevado porcentaje de casillas con frecuencias esperadas inferiores a 5 (44%), ($\chi^2 [16, 473] = 96.43, p < 0.01, C = 0.41$).

Tabla 7
Asociación en función del sexo (mujeres), en porcentajes

Cyberbullying	Bullying				
	No implicados	Espectadores	Víctimas	Agresores	Agresores victimizados
No implicados	27.06*	21.14	7.19	11.84**	4.23**
Espectadores	1.06**	4.86	1.48	3.38	1.90
Víctimas	0.85**	2.11	0.42	4.86*	2.75*
Agresores	0.42	0.63	0.00	0.63	1.27*
Agresores Victimizados	0.00**	0.42	0.42	0.21	0.85*

*Residuos tipificados corregidos >1.96

**Residuos tipificados corregidos < -1.96

La asociación de ambos fenómenos en función del curso revela que los no implicados, los espectadores y los agresores victimizados en cyberbullying también presentan el mismo rol

en bullying tradicional ($\chi^2 [16, 470] = 64.02, p < 0.01, C = 0.34$). Por otro lado, las víctimas en cyberbullying suelen asumir el rol de agresores en bullying tradicional (ver tabla 8).

Tabla 8
Asociación en función del curso (5º), en porcentajes

Cyberbullying	No implicados	Espectadores	Bullying		
			Víctimas	Agresores	Agresores victimizados
No implicados	23.19*	20.00	8.30**	11.28	8.94**
Espectadores	1.49**	4.89*	0.64	2.55	1.06
Víctimas	0.43**	1.70	1.06	2.77*	2.77*
Agresores	0.43**	1.06	1.28	1.28	1.49
Agresores Victimizados	0.00**	0.64	0.85	0.43	1.49*

*Residuos tipificados corregidos >1.96

**Residuos tipificados corregidos < -1.96

En 6º de primaria los resultados reportan relaciones similares a las establecidas en 5º de primaria ($\chi^2 [16, 521] = 128.39, p < 0.01, C = 0.45$),

diferenciando a los agresores de cyberbullying que tienden a ser víctimas en bullying tradicional (ver tabla 9).

Tabla 9
Asociación en función del curso (6º), en porcentajes

Cyberbullying	No implicados	Espectadores	Bullying		
			Víctimas	Agresores	Agresores victimizados
No implicados	19.96*	21.88*	6.91**	12.09**	5.18**
Espectadores	1.34**	4.61	2.88	3.84	2.69
Víctimas	0.58**	1.15**	0.58	5.57*	2.88*
Agresores	0.38	0.58	1.54*	0.19**	1.54*
Agresores Victimizados	0.19	0.38	0.58	0.58	1.92*

**Residuos tipificados corregidos >1.96

**Residuos tipificados corregidos < -1.96

Discusión

El objetivo de esta investigación fue comprobar si existen relaciones entre los fenómenos bullying y cyberbullying, con el fin de encontrar solapamiento y una extensión en los roles de ambos fenómenos.

Los resultados señalan que los implicados en bullying tradicional también se veían envueltos en dinámicas de cyberbullying, lo cual apoya la hipótesis de este estudio. De hecho, los datos apuntaban a que un 28.9% de los alumnos y alumnas andaluzas que habían indicado estar implicados en algún tipo de

bullying mencionaban su participación en ambas vías, lo cual es congruente con otros estudios encontrados (Del Rey, Elípe y Ortega, 2012; Hinduja y Patchin, 2010; Swartz, 2009; Twyman et al., 2010; Vandebosch y Van Cleemput, 2009). A pesar de ello, estos porcentajes de solapamiento son un poco inferiores a los encontrados en otros estudios, probablemente porque la mayoría de ellos abarcan la etapa de secundaria en las que los porcentajes de implicación en cyberbullying son mayores que en las etapas de primaria; entre otras cosas, por el dominio y el acceso a las nuevas tecnologías de los adolescentes (Hinduja y Patchin, 2010; Twyman et al., 2010).

Como ya afirmaran otros estudios científicos, estar involucrados en problemas de ciberbullying parece ser un factor relacionado con la implicación en problemas de acoso tradicional (Salmivalli y Pöyhönen, 2012; Swartz, 2009; Vandebosch y Van Cleemput, 2009), como se encuentra en la escuelas andaluzas participantes en este estudio. Ahora bien, los resultados no son concluyentes si se considera el fenómeno bullying como un factor explicativo para el cyberbullying.

Al explorar los diferentes roles, no se observa una extensión en los roles de víctimas y de agresores, sino que, como sugieren los estudios de Kowalski et al. (2012), Livingstone et al. (2011) y Schneider et al. (2012), los resultados obtenidos apuntan hacia la existencia de un intercambio en estos roles entre un fenómeno y otro. Por ejemplo, los agresores de cyberbullying, en la etapa de primaria, tienden a ser víctimas por vía tradicional y viceversa, y las víctimas a través de vía electrónica se catalogan como agresoras y agresoras victimizadas de bullying tradicional. Posiblemente, entre las razones por las que se justificarían estas relaciones en las que los ciberagresores puedan ser víctimas de bullying tradicional, estaría la concepción de las TIC como una forma de compensar aquello que no pueden hacer cara a cara (Ybarra y Mitchell, 2004).

Por otra parte, los datos reflejan un patrón diferencial de las relaciones de niños y niñas, tal como sugiere Erdur-Baker (2010), si se tiene en cuenta que para el caso de las niñas, las correlaciones entre los roles de ambos fenómenos disminuyen, aunque reflejan datos similares a los de los varones.

Estos resultados deben ser interpretados considerando una serie de limitaciones. En primer lugar, aunque la muestra es bastante amplia se debe ser cauto a la hora de generalizar los resultados.

A pesar de que las evidencias empíricas han contribuido a conocer la existencia de escolares que participan en ambas dinámicas quedan abiertas futuras líneas de investigación, en las que sería interesante medir las causas por las que los niños y niñas desarrollan diferentes roles en bullying y en cyberbullying.

Referencias

- Belsey, B. (2005). *Cyberbullying: an emerging threat to the "always on" generation*. Recuperado de <http://www.cyberbullying.ca>.
- Calmaestra, J. (2011). *Cyberbullying: prevalencia y características de un nuevo tipo de bullying indirecto*. Córdoba: Servicio de publicaciones de la Universidad de Córdoba.
- Casas, J. A., Del Rey, R. & Ortega, R. (2013). Bullying and cyberbullying: convergent and divergent predictor variables. *Computers in Human Behavior*, 29(3), 580-587. doi:10.1016/j.chb.2012.11.015.
- Catena, A., Ramos, M. M. y Trujillo, H. M. (2003). *Análisis multivariado. Un manual para investigadores*. Madrid: Biblioteca Nueva, S. L.
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega, R., Schultze, A., Scheithauer, H., Smith, P., ... Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European cyberbullying intervention project questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141-147. Doi:10.1016/j.chb.2015.03.065.
- Del Rey, R., Elípe, P. & Ortega, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608-613.
- Del Rey, R. y Ortega, R. (2008). Bullying en los países pobres: prevalencia y coexistencia con otras formas de violencia. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 8, 39-50.
- Erdur-Baker, Ö. (2010). Cyberbullying and its correlation to traditional bullying, gender and frequent and risky usage of internet-mediated communication tools. *New Media and Society*, 12(1), 109-125. doi: 10.1177/1461444809341260
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254.

- Greenacre, M. & Pardo, R. (2006). Subset correspondence analysis: visualizing relationships among a selected set of response categories from a questionnaire survey. *Sociological Methods & Research*, 35(2), 193–218. doi: 10.1177/0049124106290316
- Hair, J. F. y Gómez-Suárez, M. (2005). *Análisis multivariante*. Madrid: Prentice-Hall.
- Hemphill, S. A., Kotevski, A., Tollit, M., Smith, R., Herrenkohl, T. I., Toumbourou, J. W. & Catalano, R. F. (2012). Longitudinal predictors of cyber and traditional bullying perpetration in Australian secondary school students. *Journal of Adolescent Health*, 51(1), 59–65. doi: 10.1016/j.jadohealth.2011.11.019
- Hinduja, S. & Patchin, J. W. (2010). Bullying, cyberbullying, and suicide. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221. doi: 10.1080/13811118.2010.494133
- Holt, T. J., Chee, G., Ng, E. A. H. & Bossler, A. M. (2013). Exploring the consequences of bullying victimization in a sample of Singapore youth. *International Criminal Justice Review*, 23, 25–40. doi: 10.1177/1057567712475305
- Katzer, C., Fetchenhauer, D. & Belschak, F. (2009). Cyberbullying: who are the victims? A comparison of victimization in internet chatrooms and victimization in school. *Journal of Media Psychology*, 21(1), 25–36. doi: 10.1027/1864-1105.21.1.25
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N., Dalara, E., Koufoglazou, A. & Papatziki, A. (2013). Cyberbullying, personality and coping among preadolescents. *International Journal of Cyber Behavior, Psychology and Learning (IJCBPL)*, 3(4), 55–69. doi: 10.4018/ijcbpl.2013100104.
- Kowalski, R. M. y Limber, S. P. (2013). Psychological, physical, and academic correlates of cyberbullying and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. doi: <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.09.018>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying: el acoso escolar en la era digital*. Bilbao: Desclée de Brower.
- Kowalski, R. M., Morgan, C. & Limber, S. P. (2012). Traditional bullying as potential warning sign of cyberbullying. *School Psychology International*, 33(5), 505–519. doi: 10.1177/0143034312445244
- 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. doi: 10.1016/j.chb.2014.10.049.
- Li, Q. (2005). *Cyberbullying in schools: nature and extent of adolescents' experience*. Paper presented at the Annual American Educational Research Association Conference. Montreal, Canadá.
- Li, Q. (2007). Bullying in the new playground: research into cyberbullying and cyber victimisation. *Australasian Journal of Educational Technology*, 23(4), 435–454
- Livingstone, S., Haddon, L., Gorzog, A. & Olafsson, K. (2011). *EU kids online final report. EU kids online*.
- Mora-Merchán, J. A., Ortega, R., Justicia, F. y Benítez, J. L. (2001). Violencia entre iguales en escuelas andaluzas. Un estudio exploratorio utilizando el cuestionario general europeo TMR. *Revista de Educación*, 325, 323–338.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: what we know and what we can do*. Oxford: Blackwell.
- Olweus, D. & Limber, S. P. (2010). Bullying in school: evaluation and dissemination of the Olweus bullying prevention program. *American Journal of Orthopsychiatry*, 80, 120–129. doi: 10.1111/j.1939-0025.2010.01015.x
- Ortega, R. (Ed.). (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza Editorial.
- Ortega, R. y Del Rey, R. (2001). Aciertos y desaciertos del proyecto Sevilla Anti-Violencia Escolar (SAVE). *Revista de Educación*, 324, 253–270.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Mora-Merchán, J. A. (2008). Cuestionario sobre Convivencia, Conflictos y Violencia Escolar. Recuperado de <http://www.uco.es/laecovi/cuestionarios.php>.
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J. A. (2000). *Violencia escolar: mito o realidad*. Sevilla: Mergablum.
- Patchin, J. W. & Hinduja, S. (2012). Cyberbullying: an update and synthesis of the research. In J. Patchin & S. Hinduja (Eds.), *Cyberbullying prevention and response: expert perspectives* (pp. 13–35). New York: Routledge.
- Paul, S., Smith, P. K. & Blumberg, H. H. (2012). Revisiting cyberbullying in schools using the quality circle approach. *School Psychology International*, 33(5), 492–504. doi: 10.1177/0143034312445243
- Raskauskas, J. & Stoltz, A. D. (2007). Involvement in traditional and electronic bullying among

- adolescents. *Developmental Psychology*, 43(3), 564-575. doi: 10.1037/0012-1649.43.3.564
- Salmivalli, C. & Pöyhönen, V. (2012). Cyberbullying in Finland. In Q. Li, D. Cross y P. K. Smith (Eds.), *Cyberbullying in the global playground: research from international perspectives* (pp. 57-72). Chichester, England: Wiley-Blackwell.
- Schneider, S. K., O'Donnell, L., Stueve, A. & Coulter, R. W. S. (2012). Cyberbullying, school bullying, and psychological distress: a regional census of high school students. *American Journal of Public Health*, 102(1), 171-177. doi: 10.2195/AJPH.2011.300308
- Skrzypiec, G. K., Slee, P. T., Murray-Harvey, R. & Pereira, B. (2011). School bullying by one or several ways: does it matter and how do students cope? *School Psychology International*, 32(3), 288-311. doi: 10.1177/0143034311402308
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49, 376-385. doi:10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x
- Stuart, J. & Jose, P. E. (2014). Is bullying bad for your health? The consequences of bullying perpetration and victimization in childhood on health behaviors in adulthood. *Journal of Aggression, Conflict and Peace Research*, 6(3), 5-5. doi: 10.1108/JACPR-01-2014-0003
- Swartz, M. H. (2009). Cyberbullying: An extension of the schoolyard. *Journal Pediatric Health Care*, 23 (5), 281-282. doi:10.1016/j.pedhc.2009.06.005
- Thomas, H. J., Connor, J. P. & Scott, J. G. (2014). Integrating traditional bullying and cyberbullying: challenges of definition and measurement in adolescents a review. *Educational Psychology Review*, 1-18. 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, 277-285. doi:10.1016/j.chb.2009.11.014
- Twyman, K., Saylor, C., Taylor, L. A. & Comeaux, C. (2010). Comparing children and adolescents engaged in cyberbullying to match peers. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 13(2), 195-199. doi:10.1089/cyber.2009.0137
- Vandebosch, H. & Van Cleemput, K. (2009). Cyberbullying among youngsters: profiles of bullies and victims. *New Media and Society*, 11(8), 1349-1371. doi: 10.1177 /1461444809341263
- Vandebosch, H., Poels, K. & Deboutte, G. (2014). Schools and cyberbullying: problem perception, current actions and future needs. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(1), 29-48. doi: 10.7903/ijcse.1149
- Ybarra, M. L. & Mitchell, K. J. (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

Para citar este artículo / to cite this article / para citar este artigo: García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. doi:10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp