



Bullying/Cyberbullying en Quinto y Sexto Curso de Educación Primaria: Diferencias entre Contextos Rurales y Urbanos

Juan M. Rodríguez-Álvarez, Raúl Navarro y Santiago Yubero

Universidad de Castilla-La Mancha, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 22 de octubre de 2019

Aceptado el 29 de marzo de 2021

Online el 17 de junio de 2021

Palabras clave:

Cyberbullying
Bullying
Contexto escolar
Escuela rural
Escuela urbana
Educación Primaria

Keywords:

Cyberbullying
Bullying
School environment
Rural school
Urban school
Primary school

RESUMEN

El objetivo del estudio ha sido analizar las diferencias de *bullying* (tradicional y *cyberbullying*) en contextos rurales y urbanos. Ha participado un total de 2,162 estudiantes de 5º (52.7%) y 6º (47.3%) de Educación Primaria, un 49.3% en contexto urbano y 50.7% en contexto rural. Los resultados indican un porcentaje de intervención similar en colegios de contexto urbano y de contexto rural. Sin embargo, en los colegios rurales se ha encontrado una mayor prevalencia de víctimas de *bullying* verbal, exclusión y *cyberbullying*, mientras que en los colegios urbanos hay más alumnos que son agresores de *bullying* verbal y exclusión. En los colegios rurales la agresión va más dirigida a los compañeros del colegio, mientras que en los colegios urbanos se dirige hacia gente de fuera del colegio. Estos resultados indican que el tamaño de la población en la que se ubican las escuelas puede ser un factor relevante para la intervención.

Bullying/cyberbullying in 5th and 6th year of primary education: Differences between rural and urban areas

ABSTRACT

The aim of this study is to analyse the differences between bullying and cyberbullying in rural and urban areas. The number of students who have participated in this research is 2,162: 52.7% in their 5th year of Primary Education in Spain (ages 10-11) and 47.3% in their 6th year (ages 11-12) – 50.7% of them were living in the countryside and 49.3% in the city. Although the results showed that the impact of bullying/cyberbullying in rural and urban schools is very similar, some distinctive features have been identified: for example, in rural schools there are more victims of verbal bullying, exclusion, and cyberbullying, whereas in urban schools there is a clear trend of verbal bullying and exclusion. Depending on the context, there is also a significant pattern regarding the victims: in rural schools, victims of this type of abuse are schoolmates, but in urban schools victims and aggressors do not go to the same school. The results also show that the impact of this abuse depends on the size of the city/town where schools are located.

Desde los primeros estudios realizados por Olweus en los años setenta (Olweus, 1978) el *bullying* se considera un problema mundial, que afecta a los estudiantes en el contexto escolar. El *bullying* tradicional se define como una agresión intencional y repetida en el tiempo por uno o más individuos hacia una víctima que no puede defenderse fácilmente por ella misma (Olweus, 1999). El *cyberbullying* comparte características fundamentales con el *bullying* tradicional, como es la intencionalidad, la repetición temporal y el desequilibrio de poder entre víctima y agresor (Olweus, 2012; Smith, 2015), pero añade dos variantes específicas: el anonimato y la publicidad que genera su perpetración a través del uso de medios tecnológicos (Smith, 2015). Algunos autores consideran que el *cyberbullying* es un subtipo

o una nueva forma de *bullying*, que ocurre a través de las tecnologías de la información y la comunicación (TIC) (Beran y Li, 2007; Smith et al., 2008), entendiendo que el *bullying* puede tomar distintas formas incluyendo física, verbal, relacional o *cyber* (Smith et al., 2008). El *bullying* físico incluye golpes, patadas y empujones. La agresión verbal incluye burlas, provocaciones y amenazas. La exclusión se dirige a aislar a la víctima y dañar sus relaciones dentro del grupo de iguales (Smith, 2007).

Los resultados de muchos estudios sugieren la coexistencia de ambos fenómenos. Diversos estudios han encontrado correlación entre la violencia tradicional y la violencia a través de las TIC (Herrera-López et al., 2017; Ortega et al., 2008), también en Educación

Cite this article as: Rodríguez-Álvarez, J. M., Navarro, R. y Yubero, S. (2022). *Bullying/cyberbullying* en quinto y sexto curso de educación primaria: diferencias entre contextos rurales y urbanos. *Psicología Educativa*, 28(2), 117-126. <https://doi.org/10.5093/psed2021a18>

Financiación. Esta investigación está financiada por el Programa Nacional de Investigación e Innovación de España (I+D+i): PSI2015-70822-R. Correspondencia: santiago.yubero@uclm.es (S. Yubero).

ISSN: 1135-755X/© 2022 Colegio Oficial de la Psicología de Madrid. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Primaria (García-Fernández et al., 2016), informando de una fuerte relación entre ser agresor en situaciones de *bullying* tradicional y serlo a través de las TIC, al igual que entre ser víctima a través de los dos medios. Aun así, las investigaciones dan cuenta de una mayor frecuencia del *bullying* tradicional que del *bullying* a través de las TIC (Li, 2008; Smith et al., 2008). Smith et al. (2006) expresan la necesidad de considerar el *cyberbullying* en relación con las formas de *bullying* tradicional, entendiendo que la manifestación de cualquiera de ellas forma parte de un mismo fenómeno general. Estas premisas parecen señalar la necesidad de recoger simultáneamente información sobre todas las formas de *bullying*.

Hay estudios que señalan que el *bullying* se inicia en la etapa de Educación Primaria mientras que el *cyberbullying* se iniciaría en Educación Secundaria (Smith, 2012). Sin embargo, otros estudios (Delgado y Escortell, 2018; García-Fernández et al., 2017; López-Pradas et al., 2017; Machimbarrena y Garaigordobil, 2017) han informado de comportamientos de *cyberbullying* en los últimos cursos de Educación Primaria, en 5º y 6º (a partir de los 10 años). Como consecuencia, aunque la prevalencia del *cyberbullying* se ha estudiado mayoritariamente en alumnos de Educación Secundaria, en la actualidad se está centrando también en los últimos cursos de Educación Primaria.

En España, la investigación de Navarro et al. (2015), con 1,127 estudiantes entre 10 y 12 años de la Comunidad de Castilla-La Mancha informó de porcentajes de cibervictimización de 2.9% y de 1.2% de ciberagresión. El estudio de García-Fernández et al. (2015) en Andalucía con 1,278 escolares de 5º y 6º de Educación Primaria, proporcionó los siguientes porcentajes de participación en acoso grave (al menos una vez a la semana) en los últimos tres meses: una cibervictimización del 1.9%, un 1.6% de ciberagresión; en relación al *bullying* tradicional, un 17.2% se mostraron víctimas y un 10.8% fueron agresores. Machimbarrena y Garaigordobil (2017) en el País Vasco, con 1993 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria atendiendo a los roles puros de participación (que solamente participaron en ese rol), informaron respecto al *bullying* de un 20.7% de víctimas y un 6.7% de agresores; en *cyberbullying*, un 13.8% fue víctima y un 0.4% agresor. Delgado et al. (2014), en una muestra de 548 estudiantes entre 10 y 13 años de Alicante, también habían observado una prevalencia baja del comportamiento de agresión de *cyberbullying*, siendo el más frecuente el envío de mensajes ofensivos (6.9%) y muy bajo en el resto de las 15 conductas de *cyberbullying* analizadas (entre 1.2% y 0.4%). En una publicación posterior, García-Fernández et al. (2017), con una muestra de 1,278 escolares andaluces de 5º y 6º de Educación Primaria, informaron de los porcentajes en los roles de intervención del *cyberbullying* medidos a través de la autoidentificación de los menores. Un 9.3% se identificó como víctima de *cyberbullying*, un 5.5% como agresor y un 3.4% como agresor victimizado. Jiménez (2019) analizó conjuntamente los comportamientos de *bullying* y *cyberbullying* en una muestra de 4,756 estudiantes españoles de 4º curso de Educación Primaria, sus resultados señalan un 23.57% de víctimas alguna vez al mes y un 14.69% de víctimas con frecuencia semanal. Estos resultados coinciden con otros estudios internacionales en estas edades (DePaolis y Williford, 2015; Leung y Mcbridge-Chang, 2013; Price et al., 2013); sin embargo, siguen siendo escasos los estudios en la etapa de Educación Primaria (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017; García-Fernández et al., 2015). Además, nuestra sociedad está experimentando un incremento continuo en el uso de las TIC, por lo que los datos obtenidos por investigaciones realizadas en diferentes años son difíciles de integrar (Jiménez, 2019). Por ejemplo, la posesión de móvil en los menores ha pasado de un 25.4% en 2016 (Fundación Telefónica, 2016) a un 70% en 2019 (Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información, 2019).

En cuanto al contexto, los estudios muestran que es importante comparar zonas urbanas con zonas rurales. Tanto para el agresor como para la víctima, el contexto social en el que se desenvuelven aparece como un factor de riesgo determinante (Estévez et al., 2009). Llorent et al. (2016) afirman que el tamaño de la población en la

que están ubicados los colegios es un aspecto fundamental a tener en cuenta. Por tanto, sería importante investigar las diferencias de *cyberbullying* entre zonas rurales y urbanas (Kowalski et al., 2017). El INE en España define el núcleo urbano como aquel que cuenta con al menos 10,000 habitantes, con elevada densidad de población (más de 150 hab/km²) y alta dotación de infraestructuras, mientras que el contexto rural, por oposición, sería el que no cumpliera con las condiciones anteriores. Estudios previos sobre el *bullying* tradicional han indicado una prevalencia más elevada en las zonas rurales que en las zonas urbanas (Robers et al., 2013; Smokowski et al., 2013). Estudios similares indican que la frecuencia de percepción, tanto de víctima como de agresor en *bullying* tradicional y *cyberbullying*, es menor en una ubicación rural que en una zona urbana (Álvarez-García et al., 2011; Bauman, 2010). Sin embargo, otras investigaciones no han encontrado diferencias significativas en la prevalencia de *bullying*, tanto en su forma tradicional como tecnológica, en función de la zona en la que se ubican (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Laeheem et al., 2009). Respecto a la tipología del *bullying* tradicional, Leadbeater et al. (2013), con 6,120 estudiantes adolescentes en Canadá, informaron que en el contexto rural la victimización fue superior en *bullying* físico y en exclusión, pero no se encontraron diferencias en *cyberbullying*.

Diversos autores señalan la relevancia de analizar los comportamientos de *bullying* en el contexto de las relaciones de amistad (Mishna et al., 2008; Wei y Jonson-Reid, 2011). En las investigaciones de Mishna (Mishna, 2004; Mishna et al., 2008) la mayoría de los estudiantes informaron que habían sido acosados por compañeros de clase y gente que conocían. Respecto al *cyberbullying*, aunque suele producirse fuera del contexto educativo, a menudo se produce también entre compañeros de clase o del mismo centro (Smith, 2016). El informe de la Fundación ANAR (Ballesteros, 2018) señaló la convivencia entre víctimas y agresores; más del 80% de los casos de *bullying* ocurrió entre compañeros del colegio y un 17% de los agresores había sido amigo/a de la víctima. No conocemos ningún estudio que haya analizado las diferencias de las personas que agreden y/o le agreden entre colegios urbanos y rurales. No obstante, en la investigación de Leadbeater et al. (2013) las madres residentes en contextos rurales indicaron que los menores tienen menos oportunidades de participar en actividades extraescolares, lo que limita las relaciones con amigos de fuera del colegio.

Por otra parte, los estudios han mostrado que la manifestación de *cyberbullying* depende de variables sociodemográficas como el sexo y la edad. Sin embargo, en Educación Primaria no hay todavía resultados concluyentes sobre la influencia de estas variables. La revisión de Navarro et al. (2016) mostró que las chicas presentan un incremento de riesgo de victimización. En España, Delgado y Escortell (2018), con la participación de 548 estudiantes de 5º y 6º de Educación Primaria de Alicante, también observaron mayor victimización en las chicas. Otros estudios indican que el ser chico está asociado con la agresión de *bullying* (García-Fernández et al., 2018; Yang et al., 2013). Otros no han encontrado diferencias de género (Monks et al., 2012). En relación con la edad, los estudios no han encontrado diferencias significativas respecto a la edad entre los alumnos de 5º y 6º de Educación Primaria (Delgado y Escortell, 2018; García-Fernández et al., 2017; García-Fernández et al., 2018), aunque sí han aparecido diferencias en algunos comportamientos de *cyberbullying* (Delgado y Escortell, 2018).

La inconsistencia de los resultados obtenidos por los diferentes estudios sugiere la necesidad de una investigación más extensa al respecto, con el fin de delimitar el papel del tamaño del contexto en el *bullying*. El objetivo de esta investigación es analizar los comportamientos de *bullying* (tradicional y *cyberbullying*) en los últimos cursos de Educación Primaria (10-12 años) en los colegios públicos situados en zonas rurales y zonas urbanas. Sería de interés saber si existen diferencias en función del tamaño del contexto en el que se ubica el centro, a fin de determinar más eficazmente los programas de prevención e intervención.

Esta investigación propone dos objetivos: (1) analizar los comportamientos de *bullying* (tradicional y *cyberbullying*) en las escuelas urbanas y rurales y (2) explorar la influencia del contexto, junto con el sexo y el curso, en el *bullying*. Desde el marco teórico precedente, esperamos no encontrar diferencias en la participación en el *bullying* en función del contexto en el que se encuentra la escuela, pero sí en la prevalencia de distintos tipos de *bullying* en el contexto rural y urbano. Nos planteamos las siguientes hipótesis: *H1*: se espera que haya una relación entre el *bullying* tradicional y el *cyberbullying* en los dos contextos; *H2*: no habrá diferencias significativas entre las escuelas urbanas y rurales en el porcentaje de víctimas, agresores, víctimas/agresores o en la prevalencia de los diferentes comportamientos de *bullying* evaluados en el cuestionario; *H3*: respecto a los tipos de *bullying*, se espera encontrar diferencia en la cantidad de tipos de *bullying* y de la prevalencia de participación de los diferentes tipos de *bullying* según el contexto en que se encuentra ubicada la escuela; *H4*: se espera encontrar diferencias en las personas que acosan y que son acosadas, según el contexto en el que se encuentre ubicada la escuela; *H5*: se espera que el contexto, junto con el sexo, esté relacionado con los comportamientos de *bullying*, pero no el curso.

Método

Participantes

Los participantes fueron seleccionados de manera incidental en 22 colegios públicos de las comunidades de Madrid y Castilla-La Mancha. En cada colegio participaron todas las aulas de 5º y 6º. Del total de los cuestionarios recogidos, se han seleccionado los que habían completado todos los ítems. En el estudio participaron 2,162 estudiantes de 5º (52.7%) y 6º (47.3%) curso de Educación Primaria, de las Comunidades Autónomas de Madrid y de Castilla-La Mancha. Los participantes tenían una edad comprendida entre 9 y 13 años ($M = 40.86$, $SD = 0.75$), 50.5% chicos y 49.5% chicas. De la muestra, 49.3% residían en entorno urbano (poblaciones de más de 10,000 habitantes) y 50.7% procedían de escuelas ubicadas en entornos rurales (poblaciones con menos de 10,000 habitantes). La prueba de chi-cuadrado mostró la homogeneidad de la muestra respecto al contexto en sexo ($\chi^2 = 0.01$, $p = .966$) y en edad, $t(2460) = 0.21$, $p = .836$.

Instrumento

Para medir el *bullying* y el *cyberbullying* se utilizaron cuatro de las seis escalas de que consta el *Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure* (*Bullyharm*; Hall, 2016) y se construyó también para el rol de perpetración. La escala está compuesta por 14 ítems de agresión y de victimización (ver Apéndice), tipo Likert con cuatro opciones de respuesta desde 0 a 3, 0 = *no me ha ocurrido*, 1 = *me ha ocurrido 1 o 2 veces*, 2 = *me ha ocurrido al menos una vez a la semana* y 3 = *me ha ocurrido 2 o más veces a la semana*. Se solicitaba a los alumnos que evaluaran la frecuencia de participación en los comportamientos durante el último mes. La consistencia interna de la prueba es óptima, para agresión ($\alpha = .81$) y para victimización ($\alpha = .87$), obteniendo un valor similar a la escala original (victimización: $\alpha = .93$). En estudios previos la adaptación de la escala ha resultado también fiable para estudiantes de Educación Secundaria (escala de agresión $\alpha = .81$ en Larrañaga et al., 2018) y universitarios (escala de victimización $\alpha = .77$, en Villora et al., 2020). Proporciona información sobre *bullying* físico (5 ítems, por ejemplo: "Me han empujado o han tirado de mí"), *bullying* verbal (3 ítems, por ejemplo: "Me han insultado o puesto motes"), exclusión (3 ítems, por ejemplo: "Han difundido falsos rumores sobre mí") y *cyberbullying* (3 ítems, por ejemplo: "Me han enviado un email o un mensaje dañino"). Por tratarse de escalas Likert de medición, con un número reducido de ítems, se ha considerado

más adecuado el cálculo de la fiabilidad de cada subescala a través del coeficiente omega de McDonald (1999). Para considerar un valor aceptable de confiabilidad, mediante el coeficiente omega, los datos deben encontrarse entre .70 y .90 (Campo-Arias y Oviedo, 2008), aunque en algunas circunstancias pueden aceptarse valores superiores a .65 (Katz, 2006). En el presente estudio la fiabilidad de las subescalas ha sido adecuada. Los valores de McDonald han sido normales para la escala de agresión: *bullying* físico, $\omega = .80$, *bullying* verbal, $\omega = .81$, exclusión, $\omega = .79$ y *cyberbullying*, $\omega = .85$; para la escala de victimización han sido: *bullying* físico, $\omega = .84$, *bullying* verbal, $\omega = .87$, exclusión, $\omega = .86$ y *cyberbullying*, $\omega = .81$.

Con posterioridad, se les pidió que informaran sobre las personas que agredían y por las que eran agredidos. Se midió a través de dos preguntas de respuesta múltiple (una para quiénes agredían y otra para las personas que les agredían). Las alternativas presentadas fueron: compañeros del colegio, gente de fuera del colegio, gente que he conocido por Internet, amigos/as, chico/a que más te gusta, conocidos del barrio, pueblo, etc. y personas que no conoces.

Diseño y Procedimiento

Esta investigación ha empleado un diseño descriptivo y transversal. El tamaño muestral se calculó empleando la fórmula de Daniel (1999), considerando un valor de z de 1.96 (95% de intervalo de confianza) y estimando un 3% de margen de error. De acuerdo con los datos estadísticos del curso 2017/2018 de las comunidades autónomas que han participado en el estudio, en la Comunidad de Madrid 135,711 estudiantes estaban cursando 5º y 6º de Educación Primaria; en Castilla-La Mancha eran 43,919. En su conjunto cursaban 5º de Educación Primaria 90,124 menores y en 6º curso se encontraban 89,507. El análisis determinó que eran precisos 1,055 estudiantes de cada curso. Investigaciones previas han señalado diferencias en la cantidad de conductas sufridas de *bullying* y *cyberbullying*, según la titularidad del centro (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017). Por ello, seleccionamos solamente colegios públicos para realizar la investigación.

En el proceso de la traducción al castellano del *Bullyharm* seguimos el mismo procedimiento que habíamos empleado previamente en el proceso de adaptación de otras escalas internacionales (por ejemplo, Larrañaga et al., 2013). En primer lugar, se procedió a la adaptación lingüística, traduciendo los ítems al castellano, mientras que la traducción fue revisada por un experto. A continuación, se envió el cuestionario a dos jueces expertos en *bullying* que propusieron ligeras modificaciones en alguno de los ítems. Se realizaron los cambios sugeridos obteniéndose una nueva versión de la escala sobre la que existía un 100% de acuerdo entre los expertos. El cuestionario resultante fue sometido a un estudio piloto para que los alumnos juzgaran la comprensión de los ítems. Se revisaron los ítems que contaban con un consenso de los alumnos inferior al 85%, obteniéndose de esta forma la versión final del instrumento. La versión definitiva fue aplicada a 400 estudiantes. El análisis factorial confirmatorio (CFA) mostró buenos índices de ajuste para la escala de victimización, CFI = .97, NFI = .97, RMSEA = .03, y para la escala de perpetración, CFI = .93, NFI = .92, RMSEA = .05.

Antes de la aplicación se procedió a obtener el consentimiento informado de los padres de los menores, un 0.8% de los cuales declinó la participación de su hijo/a. El cuestionario fue administrado por los miembros del equipo de investigación. El cuestionario se aplicó en las aulas, previo acuerdo con los directores de los centros y los profesores. Se explicó a los estudiantes el objetivo del estudio, se informó sobre la voluntariedad de su participación y el anonimato de sus respuestas. El tiempo medio aproximado de respuesta fue de 20 minutos. El Comité de Ética de Investigación Clínica del Hospital Virgen de la Luz en Cuenca aprobó el protocolo de estudio (PI0519). Todos los procedimientos realizados en este estudio se ajustaron a las normas éticas de la Declaración de Helsinki.

Análisis de Datos

En primer lugar se estudió la relación entre el *cyberbullying* y el *bullying* tradicional (físico, verbal y exclusión), para lo cual se calculó la correlación de Pearson. En segundo lugar, los estudiantes fueron clasificados en categorías excluyentes según el rol desempeñado en el *bullying* durante el mes anterior, empleando un criterio restrictivo usado en investigaciones previas (Navarro et al., 2016; Scheithauer et al., 2006) que enfatiza la repetición del comportamiento agresivo (Slonje y Smith, 2008). Los estudiantes que informaron de su participación en los comportamientos de *bullying* y *cyberbullying* más de una vez a la semana en alguno de los ítems incluidos en la escala fueron categorizados como víctimas y/o agresores respectivamente. Los alumnos categorizados como participantes en las dos escalas se clasificaron como víctimas/agresores: rol de víctima (solamente informaba de su participación como víctima), rol de agresor (solamente informaba de su participación como agresor) y rol de víctima-agresor (informaba de su participación como víctima y como agresor). Se obtuvieron las frecuencias y porcentajes de participación del *bullying* en los roles de víctima (solamente eran víctimas), agresor (solamente agresores) y víctima-agresor, calculando el coeficiente de chi-cuadrado para comparar las escuelas de los contextos rural y urbano. Se exploraron complementariamente las diferencias en los comportamientos de victimización y de agresión de *bullying* referidos por todos los alumnos en función del tipo de contexto en el que se ubicaba la escuela. A continuación, se analizó la diferencia en función de los roles de participación (víctima, agresor, víctima/agresor) en cada tipo de *bullying* y también se exploraron las diferencias en la cantidad de victimización y agresión en *bullying* y en función del tipo de *bullying*. Se realizó un análisis univariante (ANOVA) para determinar las posibles diferencias según el contexto en que estaban ubicadas las escuelas. Posteriormente, se realizó un análisis comparativo en las personas que informaban que les agredían y a las que agredían, a través de coeficiente de chi-cuadrado para comparar los porcentajes de participación en las escuelas de los contextos rural y urbano. Por último, se realizó un análisis de regresión logística multinomial para analizar la relación entre el contexto en el que se ubicaban las escuelas y los roles de participación en *bullying*, incluyendo el sexo y el curso. El grupo de referencia del análisis fueron los estudiantes no implicados en *bullying*. Todos los análisis se realizaron con el paquete estadístico SPSS (versión 24) a un nivel de significatividad de .05. Los cálculos del tamaño del efecto se realizaron mediante el programa G*Power (Faul et al., 2007). Se ha considerado para las tablas de contingencia que $w = .10$ es un valor pequeño, $w = .30$ es de tamaño medio y $w = .50$ sería un tamaño grande; en los ANOVA, $\eta^2 = .01$ efecto pequeño, $\eta^2 = .06$ tamaño mediano y $\eta^2 = .14$ tamaño del efecto grande (Cárdenas y Arancibia, 2014).

Resultados

Relación entre Bullying y Cyberbullying

Los resultados obtenidos muestran una correlación positiva y estadísticamente significativa entre *cyberbullying* y *bullying* tradicional (Tabla 1). Los mayores índices de correlación se encuentran en la victimización en el contexto rural y en la agresión en el contexto urbano.

Prevalencia

Siguiendo la categorización expuesta en el análisis de datos, el porcentaje de víctimas, de agresores y de víctimas/agresores que participan en *bullying* es similar en los colegios del contexto urbano y del contexto rural (Tabla 2).

Tabla 1. Correlación de Pearson entre los comportamientos de *bullying* y *cyberbullying*

	Física	Verbal	Exclusión	Cyber
	Victimización			
Física		.635	.569	.281
Verbal	.672		.683	.293
Exclusión	.595	.695		.281
Cyber	.407	.371	.408	
	Agresión			
Física		.630	.478	.387
Verbal	.514		.592	.430
Exclusión	.319	.365		.407
Cyber	.309	.328	.341	

Nota. Por encima de la línea entorno urbano, por debajo de la línea entorno rural. El nivel de significación fue $p < .001$ en todas las correlaciones.

Tabla 2. Frecuencias y porcentajes de víctimas, agresores y víctimas/agresores en colegios urbanos y rurales

	Urbano		Rural		χ^2	p
	f	%	f	%		
Víctima	256	24.0	298	27.2	2.86	.050
Agresor	53	5.0	39	3.6	2.65	.064
Víctima/agresor	68	6.4	80	7.3	0.72	.223

Cuando analizamos la participación en victimización y en agresión de todos los alumnos el porcentaje de intervención en cada uno de los comportamientos analizados (Tabla 3) es similar en los alumnos de los colegios urbanos y de los colegios rurales.

En la Tabla 4 los ANOVA revelan que no existen diferencias significativas en el número de comportamientos que se sufren (victimización) o se perpetran (agresión) entre los colegios ubicados en contextos urbanos y en contextos rurales.

Sin embargo, atendiendo a los diferentes tipos de *bullying*, la contingencia y el análisis de chi-cuadrado de Pearson (Tabla 5) confirma la presencia de diferencias en algunos roles en función del contexto en el que se ubica el colegio, aunque con bajos tamaños del efecto. En los colegios rurales es más elevada la prevalencia de víctimas de *bullying* verbal ($p < .05$, $w = .04$) y de exclusión ($p < .05$, $w = .04$). En los colegios urbanos es más alta la prevalencia de agresores de *bullying* verbal ($p < .01$, $w = .10$) y de exclusión ($p < .01$, $w = .10$). El rol mixto de víctima/agresor es similar en los colegios urbanos y rurales en todas las formas de *bullying* analizadas. En *cyberbullying*, el porcentaje de víctimas es también significativamente superior en los colegios del contexto rural ($p < .05$, $w = .02$). Los roles de agresor y víctima/agresor de *cyberbullying* son similares en los colegios de los dos contextos. Es decir, en los colegios rurales hay más alumnos que son solamente víctimas de *bullying* verbal, exclusión y *cyberbullying*, mientras que en los colegios urbanos hay más alumnos que son exclusivamente agresores de *bullying* verbal y exclusión.

Participantes en los Comportamientos

Respecto a las personas que están implicadas en estos comportamientos (Tabla 6), no se encuentran diferencias significativas en las categorías de análisis de las personas que les agreden. Sin embargo, en el blanco de agresión los alumnos de los colegios rurales se dirigen más a los compañeros del colegio que a los alumnos de los colegios urbanos ($p < .05$, $w = .06$); en los colegios urbanos los alumnos agreden más que en los rurales a gente de fuera del colegio ($p < .05$, $w = .02$) y a personas que no conocen ($p < .05$, $w = .07$).

Tabla 3. Frecuencias y porcentajes de víctimas y agresores en los comportamientos de acoso en escuelas urbanas y rurales

	No me ha ocurrido		1 o 2 veces		Al menos 1 vez semana		2 o más veces a la semana		χ^2	p
	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural	Urbano	Rural		
	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)	f (%)		
Víctimas										
1	754 (71.2)	789 (72.3)	247 (23.3)	225 (20.6)	34 (3.2)	48 (4.4)	24 (2.3)	29 (2.7)	4.21	.240
2	773 (72.9)	798 (73.3)	236 (22.3)	218 (20.0)	40 (3.8)	48 (4.4)	11 (1.0)	25 (2.3)	6.89	.075
3	732 (69.1)	718 (66.1)	235 (22.2)	268 (24.7)	64 (6.0)	63 (5.8)	28 (2.6)	37 (3.4)	3.21	.360
4	930 (88.1)	958 (88.2)	104 (9.8)	87 (8.0)	16 (1.5)	27 (2.5)	6 (0.6)	14 (1.3)	7.52	.057
5	958 (90.8)	988 (91.0)	78 (7.3)	69 (6.4)	12 (1.1)	18 (1.7)	7 (0.7)	11 (1.0)	2.65	.448
6	685 (64.9)	675 (61.9)	232 (22.0)	242 (22.1)	60 (5.7)	72 (6.6)	79 (7.5)	102 (9.3)	3.73	.292
7	709 (67.1)	707 (65.0)	224 (21.2)	240 (21.9)	65 (6.1)	76 (6.9)	59 (5.6)	65 (5.9)	1.26	.740
8	859 (81.4)	884 (80.7)	136 (12.9)	143 (13.1)	41 (3.9)	34 (3.1)	19 (1.8)	29 (2.7)	2.70	.440
9	762 (71.9)	767 (70.5)	192 (18.1)	210 (19.3)	48 (4.5)	61 (5.6)	58 (5.5)	50 (4.6)	2.60	.457
10	785 (74.3)	798 (73.2)	180 (17.0)	190 (17.4)	51 (4.8)	63 (5.8)	41 (3.9)	39 (3.6)	1.18	.757
11	851 (80.4)	856 (78.8)	141 (13.3)	150 (13.8)	29 (2.7)	39 (3.6)	38 (3.6)	42 (3.9)	1.60	.660
12	1041 (98.5)	1073 (98.4)	9 (0.9)	10 (0.9)	5 (0.5)	5 (0.5)	2 (0.2)	3 (0.3)	0.20	.978
13	1009 (95.4)	1026 (94.1)	40 (3.8)	47 (4.3)	5 (0.5)	7 (0.6)	4 (0.4)	10 (0.9)	3.13	.371
14	1024 (96.6)	1056 (96.9)	30 (2.8)	23 (2.1)	4 (0.4)	6 (0.6)	2 (0.2)	5 (0.5)	2.68	.443
Agresores										
1	877 (82.7)	890 (81.6)	162 (15.3)	173 (15.9)	15 (1.4)	20 (1.8)	7 (0.7)	8 (0.7)	0.82	.845
2	955 (90.0)	971 (88.7)	87 (8.2)	110 (10.1)	14 (1.3)	8 (0.7)	5 (0.5)	1 (0.1)	6.73	.081
3	877 (82.7)	878 (80.2)	156 (14.7)	178 (16.4)	21 (2.0)	21 (1.9)	6 (0.6)	11 (1.0)	2.55	.465
4	949 (89.5)	1004 (92.2)	90 (8.5)	61 (5.6)	14 (1.3)	19 (1.7)	7 (0.7)	5 (0.5)	7.82	.050
5	1019 (96.2)	1046 (96.2)	35 (3.3)	36 (3.3)	1 (0.1)	2 (0.2)	4 (0.4)	3 (0.3)	0.48	.924
6	773 (72.9)	806 (73.9)	237 (22.4)	245 (22.5)	30 (2.8)	19 (1.7)	20 (1.9)	20 (1.8)	2.87	.411
7	853 (81.0)	880 (80.8)	168 (16.0)	182 (16.7)	21 (2.0)	17 (1.6)	11 (1.0)	10 (0.9)	0.85	.839
8	982 (92.6)	1010 (92.9)	52 (4.9)	65 (6.0)	14 (1.3)	7 (0.6)	12 (1.1)	5 (0.5)	6.72	.082
9	962 (90.3)	1003 (92.4)	76 (7.2)	70 (6.4)	16 (1.5)	9 (0.8)	5 (0.5)	4 (0.4)	2.83	.418
10	1000 (94.4)	1034 (94.9)	50 (4.7)	50 (4.6)	4 (0.4)	5 (0.5)	5 (0.5)	1 (0.1)	2.90	.407
11	965 (91.0)	994 (91.4)	77 (7.2)	84 (7.7)	11 (1.0)	7 (0.6)	8 (0.8)	3 (0.3)	3.56	.313
12	1048 (99.0)	1078 (99.1)	7 (0.7)	7 (0.6)	1 (0.1)	2 (0.2)	3 (0.3)	1 (0.1)	1.36	.714
13	1030 (97.3)	1066 (97.8)	21 (2.0)	20 (1.8)	4 (0.4)	2 (0.2)	4 (0.4)	2 (0.2)	1.53	.676
14	1045 (98.6)	1070 (98.2)	10 (0.9)	8 (1.7)	1 (0.1)	2 (0.2)	4 (0.4)	0 (0.0)	6.50	.090

Nota. 1 a 14 comportamientos de *bullying* y *cyberbullying*.

Relación Contexto y *Bullying*

Los resultados obtenidos (Tabla 7) confirman el valor predictivo del contexto en el rol de agresión. Los estudiantes de las escuelas urbanas tienen mayor tendencia a referir comportamientos de agresión de *bullying*. El sexo es predictor de los roles de agresor y víctima/agresor. Ser chico está relacionado con una mayor intervención en ambos roles. El curso entra en el modelo de víctima/agresor, señalando mayor intervención en el último curso de Educación Primaria.

Tabla 4. Medias, desviaciones típicas, análisis de varianza y tamaño del efecto de la victimización y la agresión en forma de *bullying* y *cyberbullying* en colegios urbanos y rurales

	Urbano		Rural		F	p
	M	DT	M	DT		
Victimización total	0.27	0.37	0.29	0.40	1.78	.182
Agresión total	0.12	0.22	0.11	0.18	0.16	.687
Victimización <i>bullying</i> físico	1.36	1.99	1.44	2.23	0.79	.376
Victimización <i>bullying</i> verbal	1.29	1.95	1.44	2.04	3.13	.077
Victimización exclusión	1.11	1.86	1.15	1.85	0.24	.623
Victimización <i>cyberbullying</i>	0.04	0.19	0.05	0.22	2.13	.145
Agresión <i>bullying</i> físico	0.69	1.41	0.70	1.33	0.05	.830
Agresión <i>bullying</i> verbal	0.67	1.25	0.62	1.09	0.75	.385
Agresión exclusión	0.30	0.87	0.25	0.66	2.22	.136
Agresión <i>cyberbullying</i>	0.02	0.18	0.02	0.13	0.54	.462

Discusión

El primer objetivo de nuestra investigación fue analizar los comportamientos de *bullying* tradicional y *cyberbullying* en los últimos cursos de Educación Primaria (5º y 6º) en los colegios públicos ubicados en zonas rurales y zonas urbanas.

Esperábamos encontrar relación entre *bullying* tradicional y *cyberbullying* en los dos contextos (H1). Nuestros resultados confirman la relación entre *bullying* tradicional y *bullying* a través de las TIC en Educación Primaria (García-Fernández et al., 2016). Los mayores índices de correlación se encuentran en la victimización en el contexto rural y en la agresión en el contexto urbano. La correlación positiva entre los comportamientos de *bullying* tradicional y el *cyberbullying*, tanto en victimización como en agresión, pone de manifiesto la importancia de analizar conjuntamente todas las formas de *bullying* (Smith et al., 2006). Cualquier instrumento para la evaluación de la violencia escolar debería incluir como objeto de estudio tanto el *bullying* tradicional como el *bullying* a través de las TIC.

Los resultados obtenidos confirman la segunda hipótesis de estudio, indicando que, en términos de prevalencia de *bullying*, los porcentajes de víctima, agresor y víctima/agresor son similares en contextos rurales y urbanos. Tampoco se ha hallado ninguna diferencia entre el contexto urbano y el contexto rural en ninguno de los comportamientos analizados separadamente.

Los índices de prevalencia obtenidos son similares a los obtenidos en estudios anteriores realizados con estudiantes de Educación

Primaria, que han empleado criterios restrictivos de categorización (García-Fernández et al., 2015; Navarro et al., 2015).

Tabla 5. Frecuencias y porcentajes de víctimas, agresores y víctimas/agresores de *bullying* y *cyberbullying* en colegios urbanos y rurales

	Urbano		Rural		χ^2	p
	f	%	f	%		
Víctima <i>bullying</i> físico	115	10.8	136	12.4	1.39	.134
Agresor <i>bullying</i> físico	23	2.2	25	2.3	0.04	.481
Víctima/agresor <i>bullying</i> físico	37	3.5	45	4.1	0.60	.255
Víctima <i>bullying</i> verbal	147	13.8	183	16.7	3.53	.034
Agresor <i>bullying</i> verbal	31	2.9	13	1.2	8.04	.003
Víctima/agresor <i>bullying</i> verbal	46	4.3	47	4.3	0.00	.530
Víctima exclusión	133	12.5	170	15.5	4.13	.024
Agresor exclusión	17	1.6	5	0.5	6.96	.007
Víctima/agresor exclusión	19	1.8	18	1.6	0.06	.466
Víctima <i>cyberbullying</i>	10	0.9	22	2.0	4.24	.029
Agresor <i>cyberbullying</i>	6	0.6	2	0.2	2.12	.135
Víctima/agresor <i>cyberbullying</i>	6	0.6	4	0.4	0.46	.360

Los resultados obtenidos en el presente estudio coinciden con los de otros trabajos (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Laeheem et al., 2009), en el sentido de no encontrar diferencias en función de la zona en la que se ubican los colegios.

Con respecto a la tercera hipótesis, no se han encontrado diferencias en los tipos de *bullying*, pero sí en la prevalencia de participación de los diferentes tipos de *bullying* según el contexto en que se encuentra ubicada la escuela. Atendiendo a la conducta agresiva que sufren y perpetran, los análisis no han mostrado diferencias significativas ni en el total de la victimización en la agresión, ni en ninguna de las formas de *bullying* estudiadas. Destaca un volumen importante de victimización y agresión en forma de *bullying* físico, en ambos contextos. Varios estudios confirman que existe un pico de conductas agresivas físicas entre los 9 y los 11 años. Con el paso de los años estas conductas pasan a ser sustituidas por agresiones relacionales (Hymel y Swearer, 2015; Merrill y Hanson, 2016). En consonancia con las investigaciones previas, los comportamientos de *bullying* tradicional son informados con mayor frecuencia que el *cyberbullying* (García-Fernández et al., 2015; Li, 2008; Machimbarrena y Garaigordobil, 2017; Navarro et al., 2015; Monks et al., 2012; Smith et al., 2008).

Sin embargo, si atendemos al análisis de la prevalencia según el tipo de *bullying*, el porcentaje de víctimas de *cyberbullying* en nuestro estudio es mayor en el contexto rural que en el urbano, aunque no se producen diferencias significativas en el porcentaje de agresores. Estos datos contradicen los resultados de otras investigaciones que han indicado un menor porcentaje de víctimas de *cyberbullying* en

las zonas rurales (Álvarez-García, et al., 2011; Bauman, 2010). Este resultado puede ser debido, como ya se ha indicado, a la fuerte penetración de las tecnologías y a que se ha facilitado el acceso a la tecnología en la actualidad en los contextos rurales (conexión a internet), así como el uso y la disponibilidad del *smartphone* en los jóvenes (Jiménez, 2019).

En relación a la prevalencia de *bullying* tradicional, los resultados son contradictorios. Por una parte, el porcentaje de víctimas de *bullying* verbal y de exclusión es superior en los colegios del entorno rural, coincidiendo con investigaciones previas que indican mayor participación de *bullying* en contextos rurales (Roberts et al., 2013; Smokowski et al., 2013). La investigación de Leadbeater et al. (2013) había indicado mayor participación de exclusión en contextos rurales, pero también en *bullying* físico, que no se reproduce en nuestro trabajo. La investigación previa ha resaltado que es posible que las víctimas sean agredidas, simultáneamente, con distintas formas de *bullying* (Bergmann y Baier, 2018), lo que implica que en el total del porcentaje sobre la prevalencia de victimización no se produzca diferencia, pero sí cuando analizamos los porcentajes de manera independiente. Se trataría de los mismos alumnos que son objeto de manera simultánea de *bullying* por diferentes vías. Por otro lado, atendiendo al rol de agresor, la prevalencia es más alta en los colegios del entorno urbano, como ya había señalado la investigación (Álvarez-García et al., 2011; Bauman, 2010). En nuestra investigación se han encontrado diferencias en *bullying* verbal y en exclusión. Esta contradicción podría explicarse atendiendo a los resultados obtenidos en los análisis anteriores de este trabajo. Los resultados de la correlación entre las diferentes formas de *bullying* ponen de manifiesto que es más elevada entre las victimizaciones en el contexto rural y entre las agresiones en el contexto urbano. Esto puede indicar que en el contexto rural las víctimas son objeto en mayor medida de diferentes formas de *bullying*.

Esperábamos encontrar diferencias en las personas que acosan y que son acosadas, según el contexto en el que se encuentre ubicada la escuela (H4). Los resultados obtenidos confirman parcialmente la hipótesis. No aparecen diferencias en las personas que les agreden, pero sí en los blancos de agresión. En el contexto rural se dirigen más hacia los compañeros del colegio, mientras que en el contexto urbano se dirigen más hacia gente de fuera del colegio. Esto puede deberse a que en los colegios del contexto urbano las relaciones pueden ser más amplias y también la apertura a diversos grupos sociales de iguales en distintas actividades extraescolares de las que forman (Leadbeater et al. 2013). Por el contrario, los colegios situados en el entorno rural suelen ser más pequeños y con menor número de alumnos y las relaciones sociales externas al colegio suelen coincidir con los mismos compañeros del colegio; además, suele tratarse de relaciones más

Tabla 6. Frecuencias y porcentajes de las personas que les victimizan y a las que agreden en colegios urbanos y rurales

	Urbano		Rural		χ^2	p
	f	%	f	%		
Personas que les agreden						
Compañeros del colegio	564	53.0	608	55.5	1.43	.124
Gente de fuera del colegio	114	10.7	130	11.9	0.73	.215
Gente que has conocido por Internet	5	0.5	9	0.8	1.04	.227
Ex amigos/as	106	10.0	118	10.8	0.39	.289
Chico/a que más te gusta	18	1.7	20	1.8	0.06	.470
Conocidos del barrio, pueblo, etc-	70	6.6	72	6.6	0.00	.534
Personas que no conoces	43	4.0	48	4.4	0.16	.385
Personas a las que agreden						
Compañeros del colegio	383	36.0	442	40.4	4.43	.020
Gente de fuera del colegio	112	10.5	90	8.2	3.36	.039
Gente que has conocido por Internet	6	0.6	6	0.5	0.01	.594
Ex amigos/as	73	6.9	85	7.8	0.66	.233
Chico/a que más te gusta	12	1.1	9	0.8	0.52	.308
Conocidos del barrio, pueblo, etc.	42	3.9	47	4.3	0.16	.383
Personas que no conoces	32	3.0	16	1.5	5.92	.011

Tabla 7. Asociación entre el contexto en el que se ubican las escuelas y los roles de intervención del *bullying*

	Víctima				Agresor				Víctima/Agresor			
	B	Wald	OR	IC	B	Wald	OR	IC	B	Wald	OR	IC
Sexo	-0.12	1.26	0.88	0.71, 1.09	-1.10	12.13	0.33***	0.18, 0.62	-0.70	17.26	0.49***	0.35, 0.69
Curso	-0.15	2.01	0.86	0.69, 1.06	0.46	2.62	1.59	0.91, 2.79	-0.36	4.69	0.70*	0.50, 0.97
Contexto	0.09	0.70	1.09	0.88, 1.36	-0.58	3.93	0.56*	0.32, 0.99	0.26	2.57	1.30	0.94, 1.80
Nagelkerke R ²	.03											

Nota. Sexo (chico = 1, chica = 2); contexto (urbano = 0, rural = 1).

* $p < .05$, ** $p < .01$, *** $p < .001$.

amplias que incluyen la vecindad y/o la amistad entre otros miembros de la familia. No obstante, en el análisis de los participantes en los comportamientos de *bullying*, como ya han informado investigaciones previas, destacan los compañeros del colegio (Ballesteros, 2018; Bergmann y Baier, 2018; Mishna, 2004; Mishna et al., 2008; Smith et al., 2008). Además, en los contextos rurales es más habitual compartir el grupo de clase con el grupo de amigos de fuera de la escuela, por lo que pueden ocultarse tras la red para llevar a cabo su agresión. En esos contextos, los alumnos pueden ser más propensos a sufrir *bullying* a través de la tecnología.

El segundo objetivo de la investigación era explorar la influencia del contexto en el *bullying*, junto con el sexo y el curso. Se esperaba que el contexto, junto con el sexo, estuviera relacionado con los comportamientos de *bullying*, pero no que ocurriera lo mismo con el curso (H5). Los resultados solo confirman la asociación del contexto y del sexo con el rol de agresor, Ser chico y la ubicación de la escuela en un contexto urbano se relacionan con mayor intervención como agresor. En la misma dirección, la investigación previa había mostrado que ser chico estaba asociado con la agresión de en forma de *bullying* (García-Fernández et al., 2018; Yang et al., 2013). En el rol víctima/agresor han entrado en la ecuación ser chico y alumno de 6º curso, pero no es significativo el contexto. Sin embargo, investigaciones previas no habían encontrado diferencias según el curso (Delgado y Escortell, 2018; García-Fernández et al., 2017; García-Fernández et al., 2018). El rol de víctima, en contra de algunas investigaciones previas (Delgado y Escortell, 2018; Navarro et al., 2016), no se asocia con el sexo, ni con ninguna de las variables que hemos analizado.

Este estudio cuenta con algunas limitaciones, que deberían ser tenidas en cuenta de cara a posteriores investigaciones. En primer lugar, el estudio se ha realizado solamente en escuelas públicas y con alumnado de las comunidades de Castilla La Mancha y Madrid, por lo que la generalización a otras regiones y otros colegios debe realizarse con precaución. En segundo lugar, la información fue recogida con un cuestionario autoadministrado, con los problemas de deseabilidad social y subjetividad que conlleva. El cuestionario aplicado no incluía todos los tipos de comportamientos de *bullying*. La investigación previa señala que el número de ítems de que consta la medida influye en los resultados obtenidos (Zych et al., 2016), por lo que es difícil comparar los resultados con otras investigaciones. Sería interesante recoger también información de los profesores para conocer con mayor profundidad la diferencia entre los colegios ubicados en contexto urbano y en contexto rural. Por otra parte, una metodología longitudinal podría proporcionar información sobre la evolución del *bullying* tradicional y el *cyberbullying* en ambos contextos. También podría ser de interés incluir otras variables contextuales que han mostrado su influencia sobre el *bullying*, como el origen cultural de los alumnos (Tomé et al., 2019).

A pesar de sus limitaciones, el presente trabajo contribuye a la investigación sobre *bullying*. Aunque el *cyberbullying* es más común en la adolescencia (Kowalski et al., 2014), los resultados confirman que se inicia en la etapa de Educación Primaria. Es importante destacar que según los resultados de estudios longitudinales la victimización sufrida en los últimos años de la Educación Primaria se mantiene en el instituto (Bowes et al., 2013) y tiene graves consecuencias para el alumnado (Garaigordobil, 2015). Por ello, es necesario continuar

analizando el *cyberbullying* en la etapa de Educación Primaria para poder proporcionar herramientas adecuadas para la prevención temprana. También se ha destacado la relevancia del contexto social en el que se ubica el centro, atendiendo al tamaño de la población (Llorent, et al., 2016). La difusión de las nuevas tecnologías en el contexto rural ha llevado a la uniformidad con respecto al contexto urbano de los comportamientos *cyberbullying*. Este resultado es relevante para la prevención, ya que debemos prestar especial atención a los alumnos de los contextos rurales porque la víctima no tiene opción de cambiar de escuela (Ruíz-Ramírez et al., 2018). Separarle de los compañeros del colegio es alejarle también del grupo de iguales de su contexto, corriendo el riesgo de aislarle.

Extended summary

Bullying is considered a worldwide problem that affects students in the school context. Cyberbullying shares key characteristics with traditional bullying but adds its perpetration through the use of technological means (Smith 2015). In fact, some authors believe cyberbullying is a subtype of bullying (Beran & Li, 2007; Smith et al., 2008). This fact points to the need to collect information on all forms of bullying simultaneously.

There are studies that indicate that bullying begins in Primary Education while cyberbullying begins in Secondary Education (Smith, 2012). Nevertheless, other studies (Delgado & Escortell, 2018; López-Pradas, Romera et al., 2017; Machimbarrena & Garaigordobil, 2017) have reported cyberbullying behaviours in the last years of Primary Education, in Grade 5 and 6 (from the age of 10).

On the other hand, Llorent et al. (2016) state that the size of the population where schools are located is a key aspect to be taken into account. Other studies have found no significant differences in the prevalence of bullying, both in its traditional and technological forms, depending on the area where they are located (Defensor del Pueblo-UNICEF, 2007; Laeheim et al., 2009). Inconsistency in the results obtained by the different studies suggests the need for more extensive research in this regard, in order to determine the role played by context size in bullying and cyberbullying. It would be interesting to know if there are differences depending on the size of the context in which the educational establishment is located (Kowalski et al., 2017), in order to implement prevention and intervention programmes more effectively.

The aim of this study was to analyse the prevalence of bullying/cyberbullying in rural and urban contexts. In this research, the question asked was: does the rural or urban context in which the school is located have any impact on traditional bullying/cyberbullying behaviours?

The Bullying Harassment and Aggression Receipt Measure (Hall, 2016) was used. A total of 2,162 students from Castilla-La Mancha and the Madrid Region participated in this research. They are students of 5th (52.7%) and 6th (47.3%) year of Primary Education; 49.3% from an urban context and 50.7% from a rural context.

Students were categorised into victims and aggressors (only victims or aggressors) using a restrictive criterion used in previous research (Navarro et al., 2016; Scheithauer et al., 2006) that emphasises

repetition of aggressive behaviour (Slonje & Smith, 2008). Students who reported participating in bullying and cyberbullying behaviours more than once a week on any of the items included in the scale were categorised as victims and/or aggressors respectively. Students who were categorised as participants on both scales were categorised as victims/aggressors. Following this categorisation, in the joint analysis, the percentage of victims, aggressors, and victims/aggressors is similar in schools located in urban and rural contexts. Nevertheless, the analysis according to the typology of bullying behaviours confirms the existence of differences in some roles depending on the context where the school is located. Cyberbullying is the least common form of bullying among students in the last years of Primary Education in both contexts, both in terms of victimisation and aggression. The prevalence of victims of verbal bullying, exclusion, and cyberbullying is reported to be higher in rural schools, while in urban schools there are more students who are aggressors in terms of verbal bullying and exclusion. The proportion of cyberbullying victims in our study is higher in the rural context than in the urban context, although there are no significant differences in the percentage of aggressors. These data contradict the results of other research reporting a lower proportion of cyberbullying victims in rural areas (Álvarez-García et al., 2011; Bauman, 2010; Estell et al., 2007). This result may be due to the strong penetration of technologies: access to technology has now become easier in rural contexts (internet connection), as well as the use and availability of smartphones among young people.

A greater correlation was found between the different types of victimisation in the rural context; with regard to aggressions, the correlation is greater in the urban context. This may indicate that in the rural context victims suffer different forms of bullying to a greater extent. In fact, in rural schools aggression is normally aimed at schoolmates, while in urban schools it is aimed at people outside the school.

Our results confirm the link between traditional bullying and bullying using ICTs in Primary Education (García-Fernández et al., 2016). The positive correlation between traditional bullying and cyberbullying behaviours both in terms of victimisation and aggression highlights the relevance of analysing all forms of bullying jointly. Any instrument for the assessment of school violence should study both traditional bullying and bullying using ICTs.

On the other hand, the results indicate that the size of the population where the schools are located may be a relevant factor. This result is important for prevention; we must pay special attention to students in rural contexts, since the victim has no option to change to another school (Ruíz-Ramírez et al., 2018); separating him/her from his/her schoolmates means separating him/her also from the peer group in his/her context, with the danger of isolating him.

This study has some limitations, which should be taken into account for further research. In the first place, the students who have participated come from the regions of Castilla-La Mancha and Madrid, so extrapolation to other regions must be done with caution. Secondly, the information was collected with a self-administered questionnaire with the problems of social desirability and subjectivity it entails. It would also be interesting to collect information from teachers in order to learn more about the difference between schools located in urban and rural contexts. On the other hand, a longitudinal methodology could provide information on the evolution of traditional bullying and cyberbullying in both contexts.

Despite its limitations, this paper contributes to research on bullying. Although cyberbullying is more common during adolescence (Kowalski et al., 2014), the results confirm that cyberbullying begins in Primary Education. It is important to point out that, according to the results of longitudinal studies, victimisation suffered in the last years of primary education is maintained at high school (Bowes et al., 2013) and has serious consequences for the students (Garaigordobil, 2015; Zych et al., 2016). Therefore, it is necessary to continue analysing cyberbullying in the Primary Education in order to provide adequate tools for early prevention.

Conflicto de Intereses

Los autores de este artículo declaran que no tienen ningún conflicto de intereses.

Referencias

- Álvarez-García, D., Núñez-Pérez, J. C., Álvarez-Pérez, L., Dobarro, A., Rodríguez-Pérez, C. y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Ballesteros, B. (Coord.) (2018). *III Estudio sobre acoso escolar y cyberbullying según los afectados*. Fundación ANAR. Madrid.
- Bauman, S. (2010). Cyberbullying in a rural intermediate school: An exploratory study. *The Journal of Early Adolescence*, 30(6), 803-833. <https://doi.org/10.1177/0272431609350927>
- Beran, T. y Li, Q. (2007). The relationship between cyberbullying and school bullying. *Journal of Student Wellbeing*, 1(2), 15-33.
- Bergmann, M. C. y Baier, D. (2018). Prevalence and correlates of cyberbullying perpetration. Findings from a German representative student survey. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 15(2), 274. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020274>
- Bowes, L., Maughana, B., Balla, H., Shakoor, S., Ouellet-Morina, I., Caspia, A., Moffitt, T. E. y Arseneault, L. (2013). Chronic bullying victimization across school transitions: The role of genetic and environmental influences. *Development and Psychopathology*, 25(2). <https://doi.org/10.1017/S0954579412001095>
- Campo-Arias, A. y Oviedo, H. C. (2008). Propiedades psicométricas de una escala: la consistencia interna. *Revista de Salud Pública*, 10(5), 831-839. <https://doi.org/10.1590/S0124-00642008000500015>
- Cárdenas, M. y Arancibia, H. (2014). Potencia estadística y cálculo del tamaño del efecto en G*Power: complementos a las pruebas de significación estadística y su aplicación en Psicología. *Salud & Sociedad*, 5(2), 210-224. <https://doi.org/10.22199/s07187475.2014.0002.00006>
- Daniel, W. W. (1999). *Biostatistics: A foundation for analysis in the health sciences* (7th ed.). Wiley.
- Defensor del Pueblo-UNICEF. (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006*. Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo.
- Delgado, B. y Escortell, R. (2018). Sex and grade differences in cyberbullying of Spanish students of 5th and 6th grade of Primary Education. *Anales de Psicología*, 34(3), 472-481. <https://doi.org/10.6018/analesps.34.3.283871>
- Delgado, B., González, C., Vicent, M., Gomis, N. e Inglés, C. J. (2014). El cyberbullying y el ajuste psicoemocional en estudiantes de 5^o y 6^o de Educación Primaria. En A. Caruana y N. Gomis (Coords). *Cultivando emociones 2: educación emocional de 8 a 12 años* (pp. 230-245). Conselleria d'Educació, Cultura i Esport. Valencia.
- DePaolis, K. y Williford, A. (2015). The nature and prevalence of cyber victimization among elementary school children. *Child & Youth Care Forum*, 44(3), 377-393. <https://doi.org/10.1007/s10566-014-9292-8>
- Estévez, E., Murgui, S. y Musitu, G. (2009). Psychological adjustment in bullies and victims of school violence. *European Journal of Psychology of Education*, 24(4), 473-483. <https://doi.org/10.1007/BF03178762>
- Faul, F., Erdfelder, E., Lang, A. G. y Buchner, A. (2007). G*Power 3: A flexible statistical power analysis program for the social, behavioral, and biomedical sciences. *Behavior Research Methods*, 39(2), 175- 191. <https://doi.org/10.3758/BF03193146>
- Fundación Telefónica. (2016). *La Sociedad de la información en España 2016*. Ariel.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying in adolescents and youth in the Basque Country: Prevalence of cybervictims, cyberaggressors, and cyberobservers. *Journal of Youth Studies*, 18(5), 569-582. <https://doi.org/10.1080/13676261.2014.992324>
- García-Fernández, M., Romera, E. M., Córdoba, F. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Agresión y victimización: la percepción del alumnado y factores asociados. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 16(2), 367-387. <https://doi.org/10.25115/ejrep.v16i45.2098>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2015). Factores explicativos del hostigamiento cara a cara y el ciberacoso en una muestra de alumnos de primaria. *Psicothema*, 27(4), 347-353. <https://doi.org/10.7334/psicothema2015.35>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y coocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPS14-1.rbcp>
- García-Fernández, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society, & Education*, 9(2), 251-262. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.697>
- Hall, W. J. (2016). Initial development and validation of the BullyHARM: The bullying, harassment, and aggression receipt measure. *Psychology in the Schools*, 53(9), 984-1000. <https://doi.org/10.1002/pits.21957>
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying and cyberbullying in Colombia; co-occurrence in adolescent schoolchildren.

- Revista Latinoamericana de Psicología, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>
- Hymel, S. y Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293-299. <https://doi.org/10.1037/a0038928>
- Jiménez, R. (2019). Multiple victimization (traditional bullying and cyberbullying) in Primary Education in Spain and associated school variables from a gender perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 9(2), 169-192. <https://doi.org/10.4471/remie.2019.4272>
- Katz, M. H. (2006). *Multivariable analysis* (2a ed.). Cambridge University Press.
- Kowalski, R., Giumetti, G. W. y Limber, S. P. (2017). Bullying and cyberbullying among rural youth. In M. K. Jameson (Ed.), *Handbook of rural school mental health*. Springer. https://doi.org/10.1007/978-3-319-64735-7_15
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Laeheem, K. K., Kuning, M. M., Mcneil, N. N. y Besag, V. E. (2009). Bullying in Pattani primary schools in southern Thailand. *Child: Care, Health and Development*, 35(2), 178-183. <https://doi.org/10.1111/j.1365-2214.2008.00890.x>
- Larrañaga, E., Navarro, R. y Yubero, S. (2018). Factores socio-cognitivos y emocionales en la agresión del ciberacoso. *Comunicar*, 56, 19-28. <https://doi.org/10.3916/C56-2018-02>
- Larrañaga, E., Yubero, S., Ovejero, A. y Navarro, R. (2013). Validación de la versión española de la Gender Role Conflict Scale for Adolescents (GRCS-A). *Anales de Psicología*, 29(2), 549-557. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.2.143341>
- Leadbeater, B. J., Sukhawathanakul, P., Smith, A., Yeung Thompson, R. S., Gladstone, E. J. y Sklar, N. (2013). Bullying and victimization in rural schools: Risks, reasons, and responses. *Journal of Rural and Community Development*, 8(1), 31-47.
- Leung, A. N. y McBride-Chang, C. (2013). Game on? Online friendship, cyberbullying, and psychosocial adjustment in Hong Kong Chinese children. *Journal of Social & Clinical Psychology*, 32(2), 159-185. <https://doi.org/10.1521/jscp.2013.32.2.159>
- Li, Q. (2008). A cross-cultural comparison of adolescents' experience related to cyberbullying. *Educational Research*, 50(3), 223-234. <https://doi.org/10.1080/00131880802309333>
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). Bullying and cyberbullying in minorities: Are they more vulnerable than the majority group? *Frontiers Psychology*, 7, 1507. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01507>
- López-Pradas, I. C., Romera, E. M., Casas, J. A. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Cybergossip and cyberbullying during primary school years. *Psicología Educativa*, 23(2), 73-80. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2017.05.007>
- Machimbarrena, J. M. y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/cyberbullying in 5th and 6th grade: Differences between public and private schools. *Anales de Psicología*, 33(2), 319-326. <https://doi.org/10.6018/analesps.33.2.249381>
- McDonald, R. P. (1999). *Test theory: A unified treatment*. Lawrence Erlbaum Associates.
- Merrill, R. M. y Hanson, C. L. (2016). Risk and protective factors associated with being bullied on school property compared with cyberbullying. *BMC Public Health*, 16, 145. <https://doi.org/10.1186/s12889-016-2833-3>
- Mishna, F. (2004). A qualitative study of bullying from multiple perspectives. *Children & Schools*, 26(4), 234-247. <https://doi.org/10.1093/cs/26.4.234>
- Mishna, F., Wiener, J. y Pepler, D. (2008). Some of my best friends - Experiences of bullying within friendships. *School Psychology International*, 29(5), 549-573. <https://doi.org/10.1177/0143034308099201>
- Monks, C. P., Robinson, S. y Worlidge, P. (2012). The emergence of cyberbullying: A survey of primary school pupils' perceptions and experiences. *School Psychology International*, 33(5), 477-491. <https://doi.org/10.1177/0143034312445242>
- Navarro, R. (2016). Gender issues and cyberbullying in children and adolescents: From the analysis of gender differences to the examination of gender identity. En R. Navarro, S. Yubero, y E. Larrañaga (Eds.), *Cyberbullying across the globe. Gender, family and mental health* (pp. 35-61). Springer International Publishing.
- Navarro, R., Larrañaga, E. y Yubero, S. (2016). Gender identity, gender-typed personality traits and school bullying: Victims, bullies and bully-victims. *Child Indicators Research*, 9(1), 1-20. <https://doi.org/10.1007/s12187-015-9300-z>
- Navarro, R., Yubero, S. y Larrañaga, E. (2015). Psychosocial risk factors for involvement in bullying behaviors: Empirical comparison between cyberbullying and social bullying victims and bullies. *School Mental Health*, 7(4), 235-248. <https://doi.org/10.1007/s12310-015-9157-9>
- Observatorio Nacional de las Telecomunicaciones y de la Sociedad de la Información. (2019). *Informe sobre la sociedad de la información y las telecomunicaciones y el sector TIC y de los contenidos en España por Comunidades Autónomas*. <https://www.onsi.red.es/sites/onsi/files/2019-10/Informe%20Espa%C3%B1a.pdf>
- Olweus D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere (Wiley).
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano y P. Slee (Eds.), *The nature of school bullying: A cross-national perspective* (pp. 28-48). Routledge. <https://doi.org/10.1023/A:1022991804210>
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An overrated phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538. <https://doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Ortega, R. y Mora-Merchán, J.A. (2008). Las redes de iguales y el fenómeno del acoso escolar: explorando el esquema dominio-sumisión. *Infancia y Aprendizaje*, 31(4), 515-528.
- Price, M., Chin, M. A., Higa-McMillan, C., Kim, S. y Christopher-Fruhe, B. B. (2013). Prevalence and internalizing problems of ethnically diverse victims of traditional and cyber bullying. *School Mental Health*, 5, 183-191. <https://doi.org/10.1007/s12310-013-9104-6>
- Robers, S., Kemp, J. y Truman, J. (2013). *Indicators of school crime and safety: 2012* (NCES 2013-036/NJ 241446). National Center for Education Statistics, U.S. Department of Education, Bureau of Justice Statistics, Office of Justice Programs, U.S. Department of Justice, Washington, DC.
- Ruiz-Ramírez, R., García-Cué, J. L., Ruiz, F. y Ruiz, A. (2018). La relación bullying-deserción escolar en bachilleratos rurales. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(2), 37-45. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.2.1527>
- Scheithauer, H., Hayer, T., Petermann, F. y Jugert, G. (2006). Physical, verbal, and relational forms of bullying among German students: Age trends, gender differences, and correlates. *Aggressive Behavior*, 32(3), 1-15. <https://doi.org/10.1002/ab.20128>
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9450.2007.00611.x>
- Smith, P. K. (2007). Investigación sobre "Bullying en los centros educativos": los primeros 25 años. En S. Yubero, E. Larrañaga y A. Blanco (Coords.), *Convivir con la violencia* (pp.165-190). Servicio de Publicaciones de la UCLM.
- Smith, P. K. (2012). Cyberbullying and cyber aggression. En S. R. Jimerson, A. B. Nickerson, M. J. Mayer y M. J. Furlong (Eds.), *Handbook of school violence and school safety: International research and practice* (pp. 93-103). Routledge Taylor & Francis.
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 1-9. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Smith, P. K. (2016). Bullying escolar. En S. Yubero, E. Larrañaga y R. Navarro (Eds.), *La violencia en las relaciones humanas: contextos y entornos protectores del menor* (pp. 9-30). Servicio de Publicaciones de la UCLM.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Tippet, N. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying*. http://www.antibullyingalliance.org.uk/downloads/pdf/cyberbullyingreportfinal230106_000.pdf
- Smokowski, P. R., Cotter, K. L., Robertson, C. y Guo, S. (2013). Demographic, psychological, and school environment correlates of bullying victimization and school hassles in rural youth. *Journal of Criminology*, 1-13. <https://doi.org/10.1155/2013/137583>
- Tomé, M., Ortiz, J. M. y Olmedo, E. M. (2019). Educational environments with cultural and religious diversity: Psychometric analysis of the cyberbullying scale. *Religions*, 10(7), 443. <https://doi.org/10.3390/rel10070443>
- Villora, B., Larrañaga, E., Yubero, A., Alfaro, A. y Navarro, R. (2020). Relations among poly-bullying victimization, subjective well-being and resilience in a sample of late adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(2), 590. <https://doi.org/10.3390/ijerph17020590>
- Wei, H. S. y Jonson-Reid, M. (2011). Friends can hurt you: Examining the coexistence of friendship and bullying among early adolescents. *School Psychology International*, 32(3), 244-262. <https://doi.org/10.1177/0143034311402310>
- Yang, S. J., Stewart, R., Kim, J. M., Kim, S. W., Shin, I. S., Dewey, M. E. y Yoon, J. S. (2013). Differences in predictors of traditional and cyber-bullying: A 2-year longitudinal study in Korean school children. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 22(5), 309-318. <https://doi.org/10.1007/s00787-012-0374-6>
- Zych, I., Ortega-Ruiz, R. y Martín-López, I. (2016). Cyberbullying: A systematic review of research, its prevalence and assessment issues in Spanish studies. *Psicología Educativa*, 22(1), 5-18. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.03.002>

Apéndice

Adaptación de la *Bullying Harassment and Agression Receipt Measure*

1. Me han empujado o han tirado de mí
2. Me han lanzado algo
3. Han chocado contra mí o me han hecho tropezar
4. Me han dado un puñetazo o me han abofeteado
5. Me han atacado con algún objeto
6. Me insultaron o pusieron motes
7. Me dijeron algo dañino
8. Me dijeron algo para asustarme o intimidarme
9. Trataron de poner a la gente en mi contra
10. Difundieron falsos rumores sobre mí
11. Me excluyeron del grupo
12. Han colgado algo malo sobre mí en Internet
13. Me han enviado un email o un mensaje dañino
14. Han hecho comentarios dañinos acerca de mí en Internet

Nota. Los 14 ítems se han aplicado para el rol de víctima (“me han”) y para el rol de agresor (“has”).