

# El bullying y cyberbullying durante la transición de la Educación Primaria a la Secundaria

## *Bullying and cyberbullying during school transition from Primary Education to Secondary Education*

Cristina M<sup>a</sup> García-Fernández\* , Izabela Zych\*\* ,  
Esther M. Vega-Gea\* , Vicente J. Llorent\* 

\*Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Departamento Educación.

\*\*Universidad de Córdoba, Facultad de Ciencias de la Educación y Psicología, Departamento Psicología.

### Resumen

La etapa de tránsito de la escuela primaria a secundaria constituye un período crítico en los escolares que podría afectar a su ajuste y funcionamiento social. Esta investigación explora y describe las trayectorias de implicación, entre estas dos etapas educativas, en comportamientos de agresión y victimización de bullying y cyberbullying y su relación con el sexo. Participaron 122 escolares, procedentes de centros españoles, en un estudio de carácter longitudinal y con dos tiempos de estudio. Los análisis no mostraron diferencias significativas en bullying y cyberbullying entre el último curso de educación primaria y el primer curso de educación secundaria. Las conclusiones señalan que el período de tránsito escolar, entre etapas educativas, aunque es señalado como un período clave en el que nuestros datos señalan un aumento de casos en comportamientos de victimización y cibervictimización, no se revelan diferencias estadísticamente significativas por lo que, esta período de tránsito entre etapas educativas no tiene por qué tener connotaciones negativas en cuanto a la implicación y desarrollo de comportamientos bullying y cyberbullying se refiere.

**Palabras clave:** tránsito escolar, estudio longitudinal, bullying, cyberbullying

---

Financiación: El presente trabajo ha sido financiado con una beca de investigación para el proyecto "E-Intelligence: riesgos y oportunidades de las competencias emocionales expresadas online" [PSI2015-64114-R] otorgado por el Ministerio de Economía y Competitividad de España dentro del I + D + I 2015 Programa Nacional de Investigación Orientado a los Retos de la Sociedad (RETOS).

### **Abstract**

The transition stage from primary to secondary school constitutes a critical period in schoolchildren that could affect their adjustment and social functioning. This research explores the aggression and victimization of bullying and cyberbullying and its variation between these two educational stages. 122 schoolchildren participated in a longitudinal study and with two study times. The analyzes did not show significant differences in bullying and cyberbullying between the last grade of primary education and the first grade of secondary education. The conclusions indicate that the school transition period, between educational stages, does not necessarily have negative connotations regarding the involvement and development of bullying and cyberbullying behaviors.

**Key words:** school transition, longitudinal study, bullying, cyberbullying.

## **INTRODUCCIÓN**

Durante los últimos años, el bullying cara a cara y más recientemente el cyberbullying se han reconocido como fenómenos sociales con un alto impacto a nivel personal y social debido a sus consecuencias negativas (Blanchflower y Bryson, 2024; Mehl, 2024; Zych *et al.*, 2019). El bullying es comúnmente definido como un comportamiento agresivo intencional, repetido en el tiempo y que se desarrolla en una relación interpersonal caracterizada por el desequilibrio de poder físico, psicológico o social (Olweus, 1999). El cyberbullying comparte la mayoría de las características definitorias del bullying, ya que sigue los criterios de intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder (Olweus, 2012). Sin embargo, presenta características particulares, derivadas del uso de las tecnologías de la información y comunicación, como son la posibilidad de repetición 24 horas al día, 7 días a la semana y 365 días al año (Tokunaga, 2010), el anonimato que ofrecen, la reducción del control sobre incidentes agresivos, hostiles y dañinos, y la accesibilidad a las víctimas en cualquier momento (Bonanno y Hymel, 2013).

En este campo, los comportamientos de agresión y victimización han recibido una especial atención, siendo notable el número de escolares implicados en bullying y cyberbullying, entre los que la literatura también parece haber encontrado cierto solapamiento (Şahin y Ayaz-Alkaya, 2023; Modecki *et al.*, 2014). En general, la investigación sugiere que las experiencias en comportamientos de agresión y victimización es amplia y varía entre el 3% y 38% en primaria (Jiménez, 2019; Machimbarrena y Garaigordobil, 2018); y, entre el 15% y 36% en secundaria para el cyberbullying y bullying respectivamente (Modecki *et al.*, 2014). En un estudio de meta-análisis en escolares y adolescentes se encontró que la victimización fue de 15.17% y la agresión del 5.27%, siendo que estos porcentajes variaban para el bullying en victimización con un 25.13% y en agresión con un 11.61%. Para el cyberbullying, el estudio señala una prevalencia menor siendo del 7.02% para el cibervictimización y del 3.45% para la ciberagresión (Jadambaa, *et al.*, 2019).

Los estudios sobre bullying y cyberbullying muestran que son fenómenos sociales que varían con la edad (Walters, 2020), señalándose un incremento de porcentajes de implicación al entrar en educación secundaria (Modecki *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014). Esta variación ha sido examinada desde la perspectiva de la transición de la escuela primaria a la secundaria. De hecho, la literatura ha subrayado que la transición entre etapas constituye un hito importante para muchos niños y niñas quienes la identifican como una experiencia poco positiva, señalando dificultades relacionadas con el rendimiento académico, la salud mental, el comportamiento ajustado socialmente o la calidad de la vida escolar (Barber y Olsen, 2004; Forrest *et al.*, 2013; Pellegrini y Bartini, 2000; Wang y Eccles, 2012).

Entre estos factores de carácter contextual y personal, se ha documentado que este período de tránsito podría afectar al funcionamiento social siendo que, los escolares señalan tasas más altas de implicación en el acoso escolar (Pellegrini y Bartini, 2000; Pepler *et al.*, 2006; Wang *et al.*, 2016). Sin embargo, algunos estudios parecen indicar que el impacto en los comportamientos de bullying podría explicarse por el propio desarrollo más que por el contexto (Farmer *et al.*, 2011), coincidiendo el inicio de la educación secundaria con el de la adolescencia, período evolutivo caracterizado por la adaptación a las nuevas necesidades derivadas de los cambios biológicos, de comportamientos y sociales (Viejo y Ortega-Ruiz, 2015). Estudios como el de Wang y colaboradores (2016) concretan la existencia de una disminución de la victimización, pero no de la agresión que se mantendría estable durante el período de transición. Sin embargo, los autores establecen que estos cambios estarían mediados por el sexo siendo las niñas quienes señalarían en este período una disminución en la victimización, pero no los niños. Por ello, subrayan que los cambios en victimización podrían entenderse mejor desde la perspectiva del contexto, mientras que la intimidación podría examinarse mejor desde la de desarrollo normativo.

En esta línea, el estudio de Díaz-Aguado (2023) apunta hacia un análisis ecológico de tanto de factores individuales como del contexto de interacción señalando las relaciones entre iguales, las relaciones con el profesorado, familia-escuela, la influencia de las tecnologías y el conjunto de esquemas y valores culturales que impactaría en todos los contextos anteriormente señalados.

Así, entre los factores de carácter contextual, que la investigación científica ha señalado y que pueden explicar cómo se desarrolla la participación en situaciones de acoso entre el alumnado en la transición entre etapas se encuadrarían: a) Medidas de apoyo como iniciativas de acogida y apoyo, la creación de programas de orientación y acompañamiento al inicio de la secundaria, el papel de los tutores, medidas que contribuyen a una mejor adaptación y reducen el riesgo de acoso y ciberacoso. Por ejemplo, los estudios indican que los protocolos de bienvenida y las actividades de integración facilitan que los estudiantes se sientan seguros y apoyados, lo cual impacta positivamente en las relaciones entre iguales y con el profesorado, disminuyendo la agresividad y el ciberacoso (Giménez-Gualdo *et al.*,

2018; Herrero-Hernández *et al.*, 2023; Romera *et al.*, 2019); b) Cambio o continuidad de compañeros y contexto educativo pues, se ha observado que cuando el alumnado transita de primaria a secundaria en el mismo centro y mantiene la continuidad entre compañeros de clase, esto puede facilitar la adaptación social y emocional (Giménez-Gualdo *et al.*, 2018; Herrero-Hernández *et al.*, 2023; Romera *et al.*, 2019; Zych *et al.*, 2020); c) Apoyo y clima escolar, siendo que los centros educativos que fomentan un ambiente de apoyo docente y participación activa en la prevención de conflictos y en la promoción de la convivencia positiva tienen menos incidencia de casos en violencia escolar (Carmona *et al.*, 2023; Giménez-Gualdo *et al.*, 2018; Herrero-Hernández *et al.*, 2023; Ten Bokkel *et al.*, 2022; Romera *et al.*, 2019).

Existe otra línea de investigación que reflejaría que esta etapa de transición a la escuela secundaria no tiene por qué presentar una valencia negativa (Barber y Olsen, 2004; McDougall y Hymel, 1998; Vaillancourt *et al.*, 2023). Así, en el estudio de Seifert y Schulz (2007) a pesar de que se identificó un impacto negativo sobre el rendimiento académico, se evidenció que esta etapa no tuvo efecto en las relaciones sociales o el bienestar psicológico de los estudiantes e incluso el estudio de Vaillancourt (2023) que, para algunos estudiantes implicados en acoso escolar, pasar a la escuela secundaria puede ser beneficioso.

Sin embargo, a pesar de que la investigación centrada en bullying haya avanzado en el estudio de la prevalencia durante el período de transición, todavía existen lagunas en el conocimiento que necesitan ser estudiadas. En este sentido, son escasos los estudios centrados en el bullying y más aún en el cyberbullying, aunque podemos suponer que el hecho de que el bullying y el cyberbullying sean fenómenos próximos, que comparten características definitorias y un cierto solapamiento entre los que participan en ambas dinámicas sociales (Del Rey, Elipe, y Ortega, 2012; García-Fernández, Romera, y Ortega, 2016; Modecki *et al.*, 2014; Jadambaa *et al.*, 2019), haga que ambos fenómenos sean similares en la etapa de tránsito. No obstante, todavía son limitados los estudios de carácter longitudinal centrados en ambos fenómenos durante el tránsito de la escuela primaria a la escuela secundaria.

El objetivo de este estudio fue examinar los cambios relacionados con la prevalencia de comportamientos de agresión y victimización, en los fenómenos del bullying y cyberbullying durante el período en el que los escolares hacen la transición de la escuela primaria a la secundaria. Concretamente, los objetivos de esta investigación son: a) Describir y analizar las trayectorias de participación en acoso y ciberacoso, en la transición entre etapas educativas; y, b) Explorar la relación entre el género y las trayectorias de participación en acoso y ciberacoso. Para ello, se plantearon las siguientes hipótesis de partida:

- 1.- Se espera que las medias de implicación en comportamientos de victimización del bullying disminuya y los de agresión se mantengan al pasar de la etapa de Educación Primaria a Secundaria.

- 2.- Se espera que las medias de implicación en comportamientos de victimización del cyberbullying aumenten y los de agresión se mantengan al pasar de escuela primaria a secundaria.
- 3.- Se plantea que las trayectorias de implicación en bullying y cyberbullying varíen en niñas, pero no en niños.

## 2. MATERIAL Y MÉTODOS

### 2.1. Participantes

Para este estudio participaron un total de 122 niños y niñas del último curso de Educación Primaria (6º de primaria) y del primer curso de secundaria (1º ESO), pertenecientes a 4 centros de carácter público, en entornos con niveles socioeconómicos medios, en los que existen planes de convivencia y existe una continuidad en el mismo centro escolar lo que facilita el establecimiento de protocolos, en esta materia, para favorecer la transición. Los cuestionarios fueron distribuidos en dos oleadas, durante los cursos escolares 2017/2018 y 2018/2019, a los 122 escolares pertenecientes a escuelas de Andalucía y en la provincia de Córdoba (España). En cuanto al sexo, el 53.1% de los participantes fueron niñas y un 46.9% niños con edades comprendidas entre los 11 y 13 años en el tiempo 1 ( $M = 11.52$ ;  $DT = .61$ ) y los 12 y 14 años en el tiempo 2 ( $M = 12.45$ ,  $DT = .54$ ).

La muestra inicial en T1 incluyó 207 participantes (tasa de deserción de 41.06%). La deserción alta se debe a varios motivos. Los cuestionarios T1 y T2 eran identificados con códigos para preservar el anonimato, si bien estos códigos escritos por los escolares no siempre eran legibles para hacerlos coincidir. Asimismo, algunos estudiantes cambiaron de centro escolar y otros se ausentaron durante la segunda oleada. La comparación de participantes retenidos y no retenidos en cuanto a su nivel de victimización y agresión de bullying y cyberbullying en el tiempo 1, mediante la *t* de Student, no mostró ninguna diferencia significativa ( $t = .67$ ,  $p = .51$ ;  $t = 1.93$ ,  $p = .06$ ;  $t = 1.05$ ,  $p = .30$ ;  $t = 1.69$ ,  $p = .09$ , respectivamente). Por tanto, no hay razones específicas para la desestimación de los participantes o para pensar que la deserción haya podido influir en los resultados.

### 2.2. Instrumentos

Se utilizó el cuestionario *European Bullying Intervention Project Questionnaire* (EBIP-Q) (Ortega- Ruiz et al., 2016). Dicha escala valora el acoso cara cara y consta de 7 ítems centrados en comportamientos de victimización (por ejemplo, algún compañero me ha insultado) y 7 ítems centrados en la perpetración (por ejemplo, he golpeado, he pateado

o he empujado a algún compañero). El cuestionario tiene un total de 14 ítems que se responden en una escala Likert de 5 puntos que abarca de 1 (nunca) a 5 (más de una vez por semana), en este caso, en referencia al último curso escolar. El cuestionario mostró buenos valores de alfa de Cronbach (victimización T1  $\alpha = .85$ , T2  $\alpha = .83$ , perpetración T1  $\alpha = .76$ , T2  $\alpha = .84$ ).

Las conductas de agresión y victimización en cyberbullying fueron medidas con el *European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire* (ECIP-Q) (Brighi et al., 2012, Del Rey et al., 2015, Ortega-Ruiz et al., 2016) compuesta con 22 ítems, de los que 11 miden la cibervictimización (por ejemplo, alguien ha publicado fotografías o videos míos vergonzosos en Internet) y 11 la ciberperpetración (por ejemplo, publiqué fotografías o videos vergonzosos de alguien en Internet). Se pidió a los participantes que respondieran el cuestionario con referencia al último curso escolar. Los ítems se responden en una escala Likert de cinco puntos que varía de 1 (nunca) a 5 (más de una vez por semana). El cuestionario mostró buenos valores de alfa de Cronbach en el presente estudio (cibervictimización T1  $\alpha = .78$ , T2  $\alpha = .62$ , ciberperpetración T1  $\alpha = .70$ , T2  $\alpha = .67$ ).

### **2.3. Procedimiento**

El estudio longitudinal constó de dos períodos para la recogida de datos. Una primera oleada fue realizada en junio de 2017 (T1) y la segunda en junio de 2018 (T2). Se realizó un muestreo no probabilístico en el que seleccionó la muestra por conveniencia. Una vez seleccionados los centros educativos, se informó a los directores de los objetivos de la investigación y se solicitó su participación. Se contó con la aprobación de cada junta escolar y el consentimiento de los padres. El estudio fue autorizado por el Comité de Ética de la Universidad de Córdoba y siguió a todos los estándares éticos nacionales e internacionales. Los participantes fueron informados previamente del carácter anónimo, confidencial y voluntario del estudio.

La administración de los cuestionarios se hizo en horario de clase y supervisado por los investigadores, en una única sesión de 45 min. Los profesores no tenían acceso a los cuestionarios individuales.

### **2.4. Análisis de datos**

Para el estudio de las diferencias de medias en los roles de implicación en bullying y cyberbullying se realizaron análisis descriptivos incluyendo medias y desviaciones típicas y se utilizó la prueba *t* de Student para comparar niños y niñas en ambas oleadas (T1 y T2).

Para medir el aumento o disminución de la prevalencia se hizo un análisis de cluster que, permite agrupar a los escolares según similitudes en sus trayectorias de implicación en roles de bullying y cyberbullying a lo largo de diferentes etapas educativas, identificando patrones de comportamiento estables o cambiantes en el tiempo. La codificación y el análisis de datos se realizaron con el paquete estadístico SPSS versión 25.

### 3. RESULTADOS

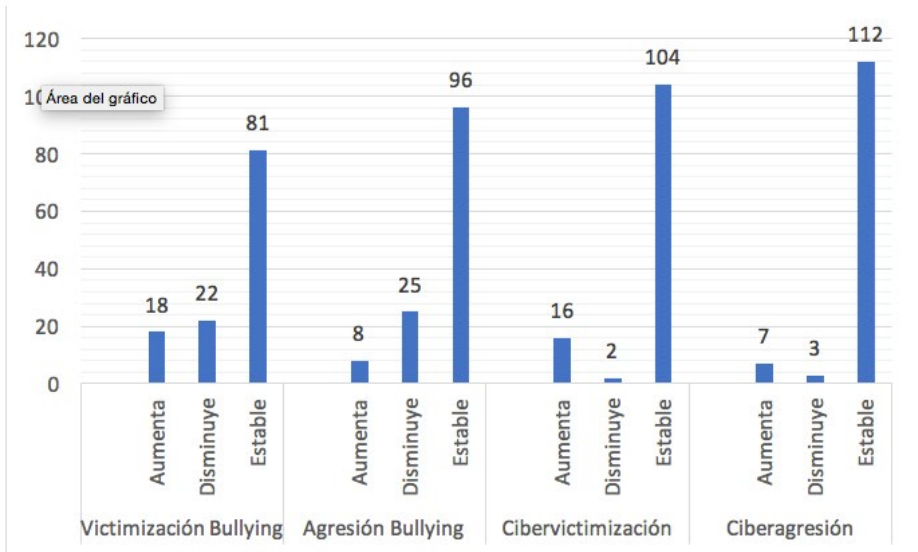
Los análisis realizados con la prueba *t*-Student en los que se compararon las medias y desviaciones típicas en el último curso de educación primaria y el primer curso de educación secundaria no mostraron diferencias significativas para la victimización y agresión en bullying. En cuanto al cyberbullying, los análisis tampoco reflejaron diferencias estadísticamente significativas entre el tiempo 1 y tiempo 2 en los comportamientos de cibragresión y cibervictimización (ver Tabla 1). Es decir, no se ha encontrado el aumento o la disminución en las conductas de bullying y de cyberbullying en el tránsito entre la educación primaria y educación secundaria.

**Tabla 1.** *Comparación de medias en la victimización y agresión de bullying y de cyberbullying en el último curso de educación primaria y el primer curso de educación secundaria.*

	6º primaria (T1)			1º secundaria (T2)			t	p
	N	M	DT	M	DT			
Victimización	121	12.26	4.78	12.62	5.39	-.67	.50	
Agresión	122	9.45	2.93	9.69	3.49	-.70	.48	
Cibervictimización	121	12.17	3.02	12.56	5.31	-.77	.44	
Cibragresión	122	11.62	1.45	11.62	1.43	.00	1	

Los resultados del análisis de cluster (K medias) señalaron puntuaciones de cambio, de frecuencia de bajo a moderado en cada variable (T2 – T1), estableciendo tres agrupaciones de escolares entorno al aumento, disminución o estabilidad de comportamientos de agresión y victimización. Tanto para el bullying como para el cyberbullying, los datos mostraron que el mayor grupo fue el de los que permanecían estables, aumentando la frecuencia de bajo a moderado, en los comportamientos de agresión en bullying, de agresión en cyberbullying, de victimización en bullying, y de victimización en cyberbullying (ver Figura 1).

**Figura 1.** Variación del número de casos en el período de tránsito de primaria y secundaria para los comportamientos de agresión y victimización de bullying y cyberbullying.



Los análisis de tabla de contingencia no mostraron diferencias estadísticamente significativas entre chicos y chicas en el porcentaje de disminución/aumento/estabilidad en ninguna de las variables. En esta línea, no se encontraron diferencias de sexo en la estabilidad de victimización de bullying ( $\chi^2_{(2)} = 2.24, p = .33$ ), agresión de bullying ( $\chi^2_{(2)} = 1.62, p = .44$ ), victimización de cyberbullying ( $\chi^2_{(2)} = .22, p = .90$ ) y agresión de cyberbullying ( $\chi^2_{(2)} = .28, p = .88$ ).

## DISCUSIÓN

El presente estudio contribuye al conocimiento de los comportamientos de agresividad durante la etapa de transición de la etapa de Educación Primaria a Secundaria. La finalidad fue describir y analizar las trayectorias de participación en acoso y ciberacoso, en la transición entre etapas educativas y explorar la relación entre el género. Se discuten los resultados en relación con los objetivos de estudio e hipótesis enunciadas.

Como primera hipótesis se esperaba que las medias de implicación en comportamientos de victimización del bullying disminuyeran y los de agresión se mantuviesen al pasar de etapa.



Los resultados no han mostrado variaciones de implicación para la victimización en bullying, contrariamente a lo encontrado en los estudios previos (Pepler *et al.*, 2006; Wang *et al.*, 2016). Para la agresión en bullying, los datos tampoco mostraron variaciones del comportamiento, lo que coincide con la literatura que señala que son conductas que se mantienen (Wang *et al.*, 2016, Zych *et al.*, 2020). Quizás ello, viene a afianzar la línea de estudio que no ha señalado efecto alguno del tránsito escolar en las relaciones sociales (Barber y Olsen, 2004; Seifert y Schulz, 2007), lo que además podría explicarse por otros factores de carácter personal más que contextual como, por ejemplo, la competencia social desarrollada por quienes participan en esta dinámica (Gómez-Ortiz *et al.*, 2017) o, probablemente por los protocolos antibullying y los programas que se llevan a cabo en España desde hace años (Gaffney *et al.*, 2019).

La segunda hipótesis planteaba que las medias de implicación en comportamientos victimización del cyberbullying aumentarían y los de agresión se mantuviesen al pasar de la etapa de Educación Primaria a Secundaria. Esta hipótesis fue validada parcialmente pues, en nuestra muestra ambos comportamientos se mantienen, lo que estaría en línea con los estudios centrados en bullying tradicional y cyberbullying que no señalan variación en los comportamientos de agresión (Pepler *et al.*, 2006; Wang *et al.*, 2016; Zych *et al.*, 2020); aunque, los resultados no coinciden con las investigaciones previas que señalan un aumento de los niveles de implicación para la victimización (Modecki *et al.*, 2014; Williford *et al.*, 2014). Los resultados respaldan la idea que el bullying y el cyberbullying sean fenómenos próximos que comparten porcentajes de implicación (Del Rey *et al.*, 2012; García-Fernández *et al.*, 2016; Modecki *et al.*, 2014; Jadambaa *et al.*, 2019) y, por tanto, se puede considerar que al igual que ocurre en el bullying, el período de tránsito escolar entre etapas educativas no tiene por qué caracterizarse por su concepción negativa.

En definitiva, parece que los comportamientos de perpetración y la victimización tanto en bullying como en cyberbullying no está ligada exclusivamente al contexto y, por tanto, no podría explicarse por el período de tránsito de etapa educativa, sino que quizás, podría sugerirse, como apunta Walters (2020), que ambos son fenómenos sociales que varían con la edad y, requieren de otros factores contextuales y personales para poder ser explicados como por ejemplo el comportamiento prosocial, la eficacia social, el apoyo social, el ajuste social, el ajuste normativo, etc. (Romera *et al.*, 2016; Gómez-Ortiz *et al.*, 2019). También es cierto, que la muestra objeto de estudio cuenta con centros educativos que realizan medidas de apoyo y existe una continuidad entre compañeros y de contexto educativo lo que, podría estar contribuyendo a una mejor adaptación en este período de tránsito y reduciendo el riesgo de acoso y ciberacoso e impactando de manera positiva en la continuidad o disminución de los comportamientos en las dinámicas de acoso y ciberacoso, tal y como han señalado algunos estudios previos (Díaz-Aguado *et al.*, 2023; Giménez-Gualdo *et al.*, 2018; Herrero-Hernández *et al.*, 2023; Romera *et al.*, 2019; Zych *et al.*, 2020).

En cuanto a las limitaciones de este estudio, cabe mencionar que pesar de contar con una muestra representativa, este estudio aporta resultados de escolares de una sola región geográfica, por lo que sería interesante explorar de manera comparativa, distintas poblaciones y países. No obstante, la realidad percibida ayuda a entender las dinámicas de relación social para establecer estrategias educativas de prevención de los problemas bullying y cyberbullying. Como futuras líneas de investigación deben plantearse más estudios centrados en bullying y cyberbullying, durante la etapa de tránsito escolar y en otras características personales y contextuales que estarían en la base explicativa de los comportamientos de agresión y victimización en ambos fenómenos sociales. A pesar de ello, este estudio de carácter longitudinal proporciona evidencias para respaldar la hipótesis de que los períodos de cambio no tienen por qué conllevar connotaciones negativas y, verse afectados por una mayor prevalencia de los fenómenos de bullying y cyberbullying, indicando con ello que, las estrategias de intervención educativas deberían centrarse en otros aspectos.

## REFERENCIAS

- Bonanno, R. A., & Hymel, S. (2013). Cyber bullying and internalizing difficulties: Above and beyond the impact of traditional forms of bullying. *Journal of Youth and Adolescence*, 42(5), 685–697. <https://doi.org/10.1007/s10964-013-9937-1>
- Barber, B. K., & Olsen, J. A. (2004). Assessing the transitions to middle and high school. *Journal of Adolescent Research*, 19, 3–30. <http://dx.doi.org/10.1177/0743558403258113>.
- Carmona-Rojas, M., Ortega-Ruiz, R., Romera, E., & Bravo, A. (2023). Aggressive and defensive behaviour, normative, and social adjustment in the complex dynamics of school bullying. *Psychosocial Intervention*, 32(3), 165. <https://doi.org/10.5093/pi2023a11>
- Del Rey, R., Elipe, P., & Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: Overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24(4), 608–613.
- Díaz-Aguado, M. J., Martínez-Arias, R., Falcón, L., & Alvariño, M. (2023). *Acoso escolar y ciberacoso en España en la infancia y en la adolescencia*. Fund ColaCao; Universidad Complutense Madrid.
- Mehl, S. (2024). What Are the Consequences of Bullying?. In *Bullying in Schools: Measures for Prevention, Intervention and Aftercare* (pp. 113-128). Wiesbaden: Springer Fachmedien Wiesbaden.
- Blanchflower, D. G., & Bryson, A. (2024). The adult consequences of being bullied in childhood. *Social Science & Medicine*, 345, 116690. <https://doi.org/10.1016/j.socscimed.2024.116690>
- Farmer, T. W., Hamm, J. V., Leung, M. C., Lambert, K., & Gravelle, M. (2011). Early adolescent peer ecologies in rural communities: Bullying in schools that do and do

- not have a transition during the middle grades. *Journal of Youth and Adolescence*, *40*, 1106–1117. <http://dx.doi.org/10.1007/s10964-011-9684-0>.
- Forrest, C. B., Bevans, K. B., Riley, A. W., Crespo, R., & Louis, T. A. (2013). Health and school outcomes during children's transition into adolescence. *Journal of Adolescent Health*, *52*, 186–194. <http://dx.doi.org/10.1016/j.jadohealth.2012.06.019>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M. M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, *45*, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relations between bullying and cyberbullying: Prevalence and co-occurrence. *Pensamiento Psicológico*, *14*(1), 49-61. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.rbcp>
- Giménez Gualdo, A. M., Arnaiz Sánchez, P., Cerezo Ramírez, F., & Prodócimo, E. (2018). Percepción de docentes y estudiantes sobre el ciberacoso. Estrategias de intervención y afrontamiento en Educación Primaria y Secundaria. *Comunicar*, *56*(3). <https://doi.org/10.3916/C56-2018-03>
- Gómez-Ortiz, O., Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Herrera, M., & Norman, J. O. H. (2019). Multidimensional social competence in research on bullying involvement: a cross-cultural study. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, *27*(2), 217-238.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, *22*(1), 37-44. [https://doi.org/10.1016/S1136-1034\(17\)30042-4](https://doi.org/10.1016/S1136-1034(17)30042-4)
- Herrero-Hernández, A., Trujillo-Vargas, J. J., González-García, C., Pérez-Martínez, J., Castro-Fuentes, A., Ausín-Villaverde, V., & Díaz-Palencia, J. L. (2023). Estudio sobre dimensiones que inciden en la transición del alumnado de la etapa primaria a la secundaria. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, *28*(96), 99-128. <http://bit.ly/3TXaew>
- Jadambaa, A., Thomas, H. J., Scott, J. G., Graves, N., Brain, D., & Pacella, R. (2019). Prevalence of traditional bullying and cyberbullying among children and adolescents in Australia: A systematic review and meta-analysis. *Australian & New Zealand Journal of Psychiatry*, *53*(9), 878-888. <https://doi.org/10.1177/0004867419846393>
- Jiménez, R. (2019). Multiple Victimization (Bullying and Cyberbullying) in Primary Education in Spain from a Gender Perspective. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, *9*(2), 169-193. <http://dx.doi.org/10.4471/remie.2019.4272>

- Machimbarrena, J. M., & Garaigordobil, M. (2018). Prevalence of bullying and cyberbullying in the last stage of primary education in the Basque Country. *The Spanish Journal of Psychology*, 21, 48, 1-10. <http://dx.doi.org/10.1017/sjp.2018.41>
- McDougall, P., & Hymel, S. (1998). Moving into middle school: Individual differences in the transition experience. *Canadian Journal of Behavioural Science/Revue canadienne des sciences du comportement*, 30, 108–120. <http://dx.doi.org/10.1037/h0085811>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602-611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007>
- Moore, S. E., Norman, R. E., Suetani, S., Thomas, H. J., Sly, P. D., & Scott, J. G. (2017). Consequences of bullying victimization in childhood and adolescence: A systematic review and meta-analysis. *World Journal of Psychiatry* 7, 60–76. <http://dx.doi.org/10.5498/wjp.v7.i1.60>
- Olweus, D. (1999). Norway. En 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). London: Routledge.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9, 520-538. doi: <http://dx.doi.org/10.1080/17405629.2012.682358>
- Pellegrini, A. D., & Bartini, M. (2000). A longitudinal study of bullying, victimization, and peer affiliation during the transition from primary school to middleschool. *American Educational Research Journal*, 37, 699–725. <http://dx.doi.org/10.3102/00028312037003699>.
- Pellegrini, A. D., & Long, J. D. (2002). A longitudinal study of bullying, dominance, and victimization during the transition from primary school through secondary school. *British Journal of Developmental Psychology*, 20(2), 259-280.
- Pepler, D. J., Craig, W. M., Connolly, J. A., Yuile, A., McMaster, L., & Jiang, D. (2006). A developmental perspective on bullying. *Aggressive Behavior*, 32, 376–384. <http://dx.doi.org/10.1002/ab.20136>
- Romera, E. M., Cano, J. J., García-Fernández, C. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Cyberbullying: Social competence, motivation and peer relationships. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 24(48), 71-79. <http://dx.doi.org/10.3916/C48-2016-07>

- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Skrzypiec, G., & Zukauskienė, R. (2019). Analysing psychosocial and contextual factors underpinning bullying and cyberbullying. *Frontiers in Psychology, 10*, 2602. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.02602>
- Şahin, S. S., & Ayaz-Alkaya, S. (2023). Prevalence and predisposing factors of peer bullying and cyberbullying among adolescents: A cross-sectional study. *Children and Youth Services Review, 155*, 107216. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2023.107216>
- Seifert, T., & Schulz, H. (2007). The effects of pubertal timing and school transition on preadolescents' well-being. *Canadian Journal of School Psychology, 22*(2), 219-234. <https://doi.org/10.1177/0829573507302674>
- Ten Bokkel, I. M., Roorda, D. L., Maes, M., Verschueren, K., & Colpin, H. (2022). The Role of Affective Teacher–Student Relationships in Bullying and Peer Victimization: A Multilevel MetaAnalysis. *School Psychology Review, 52*, 1-20. <https://doi.org/10.1080/2372966X.2022.2029218>
- Tokunaga, R. S. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior, 26*(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Vaillancourt, T., Brittain, H., Farrell, A. H., Krygsman, A., & Vitoroulis, I. (2023). Bullying involvement and the transition to high school: A brief report. *Aggressive behavior, 49*(4), 409-417. <https://doi.org/10.1002/ab.22082>
- Viejo, C., & Ortega-Ruiz, R. (2015). Cambios y riesgos asociados a la adolescencia. *Psychology, Society & Education, 7*(2), 109-118. <https://doi.org/10.25115/psye.v7i2.527>
- Wang, W., Brittain, H., McDougall, P., & Vaillancourt, T. (2016). Bullying and school transition: Context or development?. *Child Abuse & Neglect, 51*, 237-248. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2015.10.004>
- Wang, M. T., & Eccles, J. S. (2012). Social support matters: Longitudinal effects of social support on three dimensions of school engagement from middle to high school. *Child Development, 83*, 877-895. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2012.01745.x>
- Walters, G. D. (2020). School-age bullying victimization and perpetration: A meta-analysis of prospective studies and research. *Trauma, Violence, & Abuse, 1-11*. <https://doi.org/10.1177/1524838020906513>.
- Williford A., Boulton A.J., & Jenson J.M. (2014). Transitions between subclasses of bullying and victimization when entering middle school. *Aggressive Behavior, 40*(1), 24–41. <https://doi.org/10.1002/ab.21503>

Zych, I., Ttofi, M. M., Llorent, V. J., Farrington, D. P., Ribeaud, D., & Eisner, M. P. (2020). A longitudinal study on stability and transitions among bullying roles. *Child Development, 91*(2), 527-545. <https://doi.org/10.1111/cdev.13195>

Received: 19-07-2024

Accepted: 09-12-2024