

ACOSO ESCOLAR EN EL ÁMBITO UNIVERSITARIO

Inmaculada Méndez, Cecilia Ruiz-Esteban,
Juan Pedro Martínez Ramón y Fuensanta Cerezo
Universidad de Murcia (España)

Resumen

El objetivo del estudio fue analizar el acoso escolar (objeto, agente y observador) en el ámbito universitario según determinadas variables sociodemográficas y académicas (sexo, edad, procedencia, nivel de estudios y facultad). Los participantes fueron 765 estudiantes (72,9% mujeres) de la Universidad de Murcia, quienes contestaron el "Cuestionario sobre acoso entre estudiantes universitarios" (QAEU). Los resultados del estudio determinaron que tanto hombres como mujeres se implicaron en las distintas formas de acoso. Como agentes del acoso se implicaban más los que tenían entre 20 y 24 años comparados con los mayores de 30 años y los estudiantes de grado comparados con los de máster. Como objeto se implicaban más los estudiantes de entre 20 y 24 años comparados con los de 30 o más años y los estudiantes de otro tipo de formación comparados con los de máster. Sin embargo, como observador no se obtuvieron diferencias significativas según los rangos de edad. Los estudiantes de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud obtuvieron valores más altos en las subescalas evaluadas. Es conveniente promover programas de prevención del acoso escolar.

PALABRAS CLAVE: *acoso escolar, sexo, distribución por edad, universidad.*

Abstract

The aim of the study was to analyze bullying (target, perpetrator and bystander) in the university environment according to sociodemographic and academic variables (sex, age, origin, level of education and Faculty). The participants were 765 students (72.9% women) of the University of Murcia, who completed the "Questionnaire on harassment among university students" (QAEU in Spanish). The results of the study determined that both men and women were involved in different forms of harassment. Students were more involved as perpetrators between 20 and 24 years of age as compared to those over 30, and undergraduates were more involved than postgraduate students. As target, students aged 20-24 were more involved compared to those above 30 and undergraduate students exceeded postgraduates. However, as bystanders, no significant differences were found according to age. The students of Humanities, Social Sciences and Health Sciences obtained higher values in the subscales evaluated. It is highly advisable to promote programs for the prevention of bullying in universities.

KEY WORDS: *bullying, sex, age distribution, universities.*

Introducción

En las relaciones entre los escolares pueden aparecer actitudes de rechazo, discriminación o presión lo que, en ocasiones, puede provocar problemas de intimidación o de acoso entre los iguales (García-Peña, Moncada Ortiz y Quintero Gil, 2013; Ortega-Ruiz, 2015). El acoso escolar se caracteriza por su intencionalidad y por el hecho de que las situaciones son reiteradas en el tiempo siendo realizadas por un individuo o un grupo de ellos contra una víctima que no es capaz de defenderse, por lo que existe un desequilibrio de poder (Olweus, 2013). Según Paredes, Sanabria-Ferrand, González-Quevedo y Moreno Rehalpe (2010) existen tres roles entre los sujetos implicados directamente: objeto, agente y observador. El rol de agente se caracteriza por presentar comportamientos agresivos y violentos, suelen mostrar una mayor fuerza física o poder de intimidación, utilizan el poder (Cerezo, 2009; Sullivan, Cleary y Sullivan, 2005), inspiran temor, argumentan la provocación para justificar sus acciones y así evitar ser descubiertos (Avilés, Irurtia, García-López y Caballo, 2011; Ortega-Ruiz, 2000). El rol de objeto presenta dificultad o incapacidad para relacionarse, en ocasiones posee alguna característica física o se le discrimina por factores situacionales y dimensiones socioculturales, como el sexo, la clase social, etnia o las orientaciones sexuales o religiosas (Cerezo, 2009; Llorent, Ortega-Ruiz y Zych, 2016; Ringrose y Renold, 2010). Según Sullivan *et al.* (2005) en lo que respecta al rol de observador cabe destacar que suelen asumir variados roles destacando los siguientes: “compinches” caracterizados por ser amigos íntimos del acosador; “reforzadores” se caracterizan por apoyar las acciones de acoso; los “ajenos” se caracterizan por mantenerse en una posición de neutralidad y tolerante hacia el acoso y los “defensores” que se caracterizan por ser aquellos sujetos que apoyan a los víctimas del acoso escolar. De forma general, los estudiantes observadores que adoptan los tres primeros tipos descritos suelen mantener el acoso escolar, lo que se conoce como la ley del silencio (Ortega-Ruiz, 2000).

Datos recientes del informe elaborado por *Save the Children* indican que el 9,3% de los estudiantes había sido víctima de acoso escolar. El insulto fue la forma de manifestación más frecuente, seguido de otras formas tales como rumores, robo, amenazas, maltrato físico o exclusión (Sastre, 2016). Las investigaciones realizadas sobre convivencia han determinado que el rango de edad al que se presta mayor importancia en los estudios ha sido de los seis a los 18 años (Defensor del Pueblo, 2007), ya que el acoso escolar se ha ido generalizando a todas las edades escolares (Cerezo, 2009). A este respecto, los datos muestran que los sujetos que habían sufrido acoso escolar durante la educación primaria y secundaria y que no habían seguido procesos de intervención adecuados presentaban cierta predisposición a sufrir acoso escolar en años posteriores, es decir, en el contexto universitario (Hoyos, Llanos y Valega, 2012). Asimismo, aquellos sujetos que habían sido agresores solían mantener dichos comportamientos delictivos o antisociales en la edad adulta (Bender y Lösel, 2011; Farrington, Loeber, Stallings y Ttofi, 2011; Lösel y Bender, 2011; Renda, Vassallo y Edwards, 2011).

En este sentido, los estudios que se han llevado a cabo denotan que el acoso escolar también se presenta en las instituciones educativas y demás centros de

formación en los escenarios universitarios, por lo que no se trata un fenómeno exclusivo del ámbito de la educación primaria y secundaria (García-Peña *et al.*, 2013). Sin embargo, cabe destacar que existe poca investigación sobre el acoso en la universidad (Coleyshaw, 2010). Los datos indican la existencia de entre el 19.68% y el 30% de prevalencia de acoso en las universidades según Paredes *et al.* (2010). Entre las consecuencias del acoso en el ámbito universitario cabría mencionar que interfiere en el proyecto de vida del estudiante ya que incide en su rendimiento académico, la productividad, la permanencia en los estudios e incluso provocando sintomatología depresiva, ansiedad, efectos psicósomáticos y en ocasiones el suicidio (García-Peña *et al.*, 2013; Paredes *et al.*, 2010).

En el ámbito universitario se evidencia la existencia sobre todo de acoso de tipo relacional (difamación, exclusión social y denigración), verbal (hostigamiento, humillación y provocación) así como ciberacoso (amenazas, insultos o ridiculizar con mensajes o llamadas, enviar mensajes ofensivos o con la intención de molestar, rumores falsos, acceder a las cuentas sin permiso) siendo menos frecuentes las agresiones físicas comparado con otras etapas educativas lo que hace suponer que se trata de manifestaciones sutiles, es decir, que son a través de formas indirectas o encubiertas de la agresión (Hoyos *et al.*, 2012; Hoyos, Romero, Valega y Molinares, 2009; López, 2017; McDougal, 1999; Paredes *et al.*, 2010; Torres-Mora, 2010; Trujillo y Romero-Acosta, 2016; Vásquez *et al.*, 2010). Entre los roles de los implicados destacan los observadores seguidos de los agresores y de las víctimas (Hoyos *et al.*, 2009; Paredes *et al.*, 2010; Sinkkonen, Puhakka y Meriläinen, 2014; Trujillo y Romero-Acosta, 2016).

No se observan diferencias asociadas al sexo tanto en agresores como en víctimas de contexto universitario, lo que indica la manifestación indistinta del acoso escolar (Anguiano-Carrasco y Vigil-Colet, 2011; Hoyos *et al.*, 2009, 2012; Kokkinos, Antoniadou y Markos, 2014; Paredes *et al.*, 2010; Sinkkonen *et al.*, 2014) ni según la titulación (Molero, Gázquez, Pérez- Fuentes y Soler, 2014 en el Grado en Educación Primaria, Grado en Educación Infantil y Grado en Psicología; Frank, Carrera, Stratton, Bickel y Nora, 2006 así como Paredes *et al.*, 2010 en las Facultades de Medicina) aunque las tasas suelen ser superiores en titulaciones relacionadas con la salud (Paredes *et al.*, 2010). Con respecto a la edad, tanto al inicio de los estudios universitarios a los 17 años como a partir del tramo de los 25 años suelen destacar más como observadores. Sin embargo a partir de los 18 años aparecen los roles de víctima y agresor. En el rango de los 23-24 años destacan sobre todo como agresores y entre los 18 y los 21 años como víctima (Hoyos *et al.*, 2009). Esto puede deberse a la existencia de competencia entre los miembros para trabajar de forma cooperativa en esos cursos, por las diferencias en las capacidades académicas, por estudiantes con necesidades, etc. (Hoyos *et al.*, 2012; McDougal, 1999; Vásquez *et al.*, 2010).

Por lo tanto, debido a la necesidad de profundizar en algunas de las variables sociodemográficas y académicas (sexo, edad, procedencia, nivel de estudios y facultad) del acoso escolar en el ámbito universitario se estimó oportuno llevar a cabo el presente estudio.

Método

Participantes

Los participantes fueron 765 estudiantes de la Universidad de Murcia. El 72,9% eran mujeres y el 93,5% de los estudiantes eran de procedencia española. Su distribución por edad aparece en la tabla 1. En lo referente al tipo de estudios, el 83,7% cursaba estudios de Grado, el 15,2% de Máster y el 1,1% otros estudios propios. La distribución según la facultad a la cual estaban adscritos los estudios que realizaban fue la siguiente: el 45,6% Ciencias Sociales y de la Educación (Derecho, Económicas, Trabajo social, Educación y otras); el 30,2% Ciencias de la Salud (Medicina, Enfermería, Psicología, Óptica, Fisioterapia y otras); el 14% Humanidades (Bellas Artes, Geografía, Historia, Lengua, Lenguas Clásicas, Filosofía y otras) y el 10,2% Ciencias e Ingeniería (Física, Química, Biología, Informática, Ingenierías y otras).

Tabla 1
Distribución de los estudiantes según la edad y el sexo

Edad	Hombres (n= 207)	Mujeres (n= 556)
Menos de 20 años (n= 223)	41 (19,8%)	182 (32,8%)
Entre 20-24 años (n= 402)	125 (60,4%)	276 (49,7%)
Entre 25-29 años (n= 86)	28 (13,5%)	58 (10,5%)
30 años o más (n= 53)	13 (6,3%)	39 (7,0%)

Instrumento

Se utilizó el “Cuestionario sobre acoso entre estudiantes universitarios” (QAEU) de Cerezo, Martín, Martínez, Méndez y Ruiz-Esteban (2016) validado por Martínez, Méndez, Ruiz-Esteban y Cerezo (2018). El QAEU está formado por 135 ítems que se contestan utilizando una escala Likert (*desde 1= “nunca” hasta 4= “siempre”*). Tiene tres escalas referidas a los roles tradicionales que se asumen en el acoso: 1) *como objeto de las agresiones*, que a su vez se compone de las subescalas de *objeto de agresión directa* (AD) (p. ej., “He sufrido agresión de tipo verbal –amenazas, insultos, etc.”) y *objeto de ciberacoso* (CA) (p. ej., “En alguna ocasión he recibido ciberacoso a través de mensajes de texto”); 2) *como agente de las agresiones*, que se compone de las subescalas de *agente de agresiones directas* (AG) (p. ej., “En alguna ocasión he acosado a algún compañero o compañera de forma social –exclusión, aislamiento, etc.”) y *ciberacosador como agente* (CAR) (p. ej., “En alguna ocasión he realizado ciberacoso a través de mensajes ofensivos”), y 3) *como observador de las agresiones*, que se compone de las subescalas de *observador de agresiones directas* (OB) (p. ej., “En alguna ocasión, he visto agredir a otro estudiante- las agresiones fueron de tipo sexual”) y *observador de ciberagresiones* (OBC) (p. ej., “En alguna ocasión, he observado ciberacoso -agresión a otros mediante el móvil o internet- mediante mensajería instantánea”). En el presente estudio las subescalas tuvieron valores de consistencia interna (alfa de Cronbach) adecuados: como objeto de las agresiones 0,95; como agente de las agresiones 0,94 y como observador de

las agresiones 0,96. Se seleccionaron las subescalas relativas al acoso tradicional para el presente estudio (AD, AG y OB).

El QAEU incluye, además, un apartado que reúne información acerca de variables sociodemográficas y académicas tales como la edad (menos de 20 años, entre los 20 y los 24 años, entre los 25 y los 29 años y 30 años o más), el sexo (hombre/mujer), la Facultad donde cursaba los estudios (Humanidades, Ciencias Sociales y de la Educación, Ciencias de la Salud y Ciencias), el tipo de estudios (Grado, Máster u otro tipo de formación universitaria), curso (1º, 2º, 3º o 4º) y el país de procedencia (España u otro).

Procedimiento

Para la selección de los participantes se tuvo en cuenta la facultad en la cual estaban matriculados los estudiantes en el curso académico 2015/2016, de tal manera que se obtuvo una muestra no probabilística de las Facultades de Humanidades, Ciencias Sociales y de la Educación, Ciencias de la Salud y Ciencias e Ingeniería de la Universidad de Murcia. Para la cumplimentación del instrumento fue necesario solicitar el permiso y la colaboración de los docentes encargados de los estudios de Grado, Máster u otros estudios propios seleccionados para su administración de forma presencial o de forma online través del Aula Virtual (28,5%). La administración del cuestionario de forma presencial tuvo una duración de entre 15 a 20 minutos. Se aseguró la confidencialidad y el anonimato de los datos durante todo el proceso. Se logró una tasa de respuesta del 76,5% de la muestra estimada tanto en formato *online* como presencial. De entre estas causas de la falta de respuesta cabe destacar algunas tales como la negativa a responder al cuestionario y la inaccesibilidad en el momento de administración al aula virtual. El protocolo fue aprobado por el Comité de Ética para Investigaciones Clínicas de la Universidad de Murcia. El estudio se realizó de acuerdo con las directrices aprobadas y la Declaración de Helsinki.

Análisis de datos

Los análisis de datos se realizaron con el programa IBM SPSS Statistics v.19.0 (IBM, 2010). Inicialmente, se utilizaron análisis descriptivos a través de frecuencias y porcentajes para los datos referentes a los tipos de agresiones según el rol de objeto, agente u observador. Luego, para analizar los roles del acoso tradicional según el sexo y la procedencia y determinar si existían diferencias significativas en cada una de las subescalas, se realizó la diferencia de medias (*t* de Student) para muestras independientes y se calculó el tamaño del efecto (*d*) (Cohen, 1988). Para analizar las diferencias de medias según la edad (en rangos), así como según el nivel de estudios y la Facultad a la que estaban adscritos, se utilizó un análisis de varianza (ANOVA) para cada una de las subescalas. Se utilizaron comparaciones *post-hoc* mediante la prueba de Bonferroni. Se utilizó la prueba de Brown-Forsythe cuando no pudo ser admitida la igualdad de varianzas a través de la prueba de Levene.

Por último, se llevó a cabo un análisis de regresión jerárquico para contrastar la potencia predictiva de los grupos de variables independientes (características

sociodemográficas y académicas) con respecto a la variable dependiente bajo estudio (AD, OB y AG). Se utilizó el método introducir para que los investigadores pudiesen introducir las variables independientes en los diferentes bloques para analizar los efectos de cada uno de ellos y poder estimar los que mejor explicaban las modificaciones ocurridas en la variable dependiente.

Resultados

El 14,4% de los estudiantes había sido objeto de agresión directa, el 10,3% había acosado a algún compañero alguna vez y el 40,8% había observado una agresión. Aquellos que eran objeto del acoso escolar en el ámbito universitario destacaron que habían sufrido agresiones de tipo psicológico (menosprecio, etc.) más frecuentemente, seguido de agresiones de tipo social (exclusión, aislamiento, etc.), de tipo verbal (insultos, amenazas, etc.) y finalmente de tipo físico así como sexual. Aquellos que tenían el rol de agente de las agresiones destacaban que entre las formas de agresiones fueron más frecuentes las de tipo verbal, seguida de la social, la psicológica, la física y la sexual. El observador destacaba que entre las formas de agresión eran más frecuentes las de tipo social, seguidas de las de tipo verbal, psicológico, físico y sexual (tabla 2).

Tabla 2

Tipo de agresiones según el rol de objeto, agente u observador

Rol	No n (%)	Si n (%)
He sufrido agresión de forma:		
Física	723 (94,5%)	42 (5,5%)
Verbal	616 (80,5%)	149 (19,5%)
Social	600 (78,4%)	165 (21,6%)
Psicológica	595 (77,8%)	170 (22,2%)
Sexual	741 (96,9%)	24 (3,1%)
He acosado de forma:		
Física	753 (98,4%)	12 (1,6%)
Verbal	727 (95%)	38 (5,0%)
Social	728 (95,2%)	37 (4,8%)
Psicológica	729 (95,3%)	36 (4,7%)
Sexual	760 (99,3%)	5 (0,7%)
He observado agresiones de forma:		
Física	629 (82,2%)	136 (17,8%)
Verbal	502 (65,5%)	263 (34,5%)
Social	502 (65,6%)	263 (34,4%)
Psicológica	529 (69,2%)	236 (30,8%)
Sexual	719 (94%)	46 (6,0%)

La tabla 3 muestra que no existían diferencias de medias significativas según el sexo en las subescalas del acoso tradicional. Esto supone que tanto hombres como mujeres estaban implicados en AD, AG y OB. En lo que respecta a la procedencia,

no se encontraron diferencias estadísticamente significativas de los estudiantes en las subescalas AD, AG y OB.

Tabla 3
Subescalas de acoso tradicional del QAEU según el sexo

Subescalas del QAEU	Varones	Mujeres	t	p
	M (DT)	M (DT)		
Objeto de agresión directa (AD)	13,46 (13,65)	14,98 (13,67)	-1,362	0,173
Agente de agresiones directas (AG)	7,03 (8,99)	7,44 (8,40)	-0,583	0,560
Observador de agresiones directas (OB)	12,75 (12,61)	13,17 (12,32)	-0,411	0,681

En lo que respecta a la edad, las pruebas *post-hoc* revelaron que los estudiantes de entre 20 y 24 años obtuvieron valores más altos comparados con los estudiantes de 30 años o más en objeto del acoso (tabla 4). Por otro lado, como agente del acoso los estudiantes de entre 20 y 24 años obtuvieron valores más altos comparados con los estudiantes de menos de 20 años. Sin embargo, como observador no se obtuvieron diferencias significativas según los rangos de edad.

Tabla 4
Subescalas de acoso de QAEU por edad

Subescalas del QAEU	F	Rango de edad	Diferencias de medias	p
Objeto de agresión directa (AD)	$F(3; 760) = 2,521; p = 0,057$	Menos 20 años- 20-24 años	1,09	1,00
		Menos 20 años- 25-29 años	0,137	1,00
		Menos 20 años- 30 o más	-4,33	0,23
		20- 24años- 25-29 años	-0,95	1,00
		20- 24años-30 o más	-5,43	0,04*
Agente de agresiones directas (AG)	Brown-Forsythe $F(3; 281,961) = 3,226; p = 0,023$	Menos 20 años- 20-24 años	1,90	0,05*
		Menos 20 años- 25-29 años	1,75	0,64
		Menos 20 años- 30 o más	-0,668	1,00
		20- 24años- 25-29 años	-0,153	1,00
		20- 24años- 30 o más	-2,57	0,24
Observador de agresiones directas (OB)	Brown-Forsythe $F(3; 340,658) = 2,936; p = 0,033$	25-29 años- 30 o más	-2,41	0,64
		Menos 20 años- 20-24 años	2,05	0,28
		Menos 20 años- 25-29 años	-1,34	1,00
		Menos 20 años- 30 o más	-0,86	1,00
		20- 24años- 25-29 años	-3,39	0,13
20- 24años- 30 o más	-2,91	0,65		
25-29 años- 30 o más	-0,48	1,00		

Nota: * $p \leq 0,05$.

En lo referente al nivel de estudios, las pruebas *post-hoc* indicaban que los estudiantes de Grado obtuvieron valores más altos que los estudiantes de Máster como agente (tabla 5). Asimismo, los estudiantes de otro tipo de formación obtuvieron valores más altos que los estudiantes de Máster como objeto.

Tabla 5
Subescalas de acoso del QAEU por nivel de estudios

Subescalas del QAEU	F	Nivel de estudios	Diferencias de medias	p
Objeto de agresión directa (AD)	Brown-Forsythe $F(2; 55,963)= 6,176; p= 0,004$	Grado- Máster	2,97	0,94
		Grado- Otros	-10,53	0,91
		Máster- Otros	-13,50	0,021*
Agente de agresiones directas (AG)	Brown-Forsythe $F(2; 20,663)= 5,557; p= 0,012$	Grado- Máster	2,90	0,002*
		Grado- Otros	-0,820	1,00
		Máster- Otros	-3,72	0,69
Observador de agresiones directas (OB)	$F(2; 759)= 1,713; p= 0,181$	Grado- Máster	1,01	1,00
		Grado- Otros	-7,19	0,31
		Máster- Otros	-8,20	0,21

Nota: * $p \leq 0,05$.

En cuanto a las posibles diferencias según la Facultad a la que pertenecían, las pruebas *post-hoc* indicaban que existían diferencias de medias significativas entre los estudiantes de Ciencias (obtuvieron valores más bajos) y los estudiantes de Humanidades, Ciencias Sociales y los estudiantes de Ciencias de la Salud en las subescalas AD, AG y OB (tabla 6). Asimismo, en la subescala AD existían diferencias de medias entre los estudiantes de Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud, siendo superior en el primero.

Tabla 6
Subescalas de acoso de QAEU por Facultad

Subescalas del QAEU	F	Facultades	Diferencias de medias	p
Objeto de agresión directa (AD)	Brown-Forsythe $F(3;444,310)= 7.724, p= 0,000$	Humanidades- Ciencias Sociales	3,31	0,16
		Humanidades- Ciencias de la Salud	-0,6	1,00
		Humanidades- Ciencias	6,68	0,006*
		Ciencias Sociales- Ciencias de la Salud	-3,91	0,004*
		Ciencias Sociales- Ciencias	3,36	0,29
		Ciencias de la Salud- Ciencias	7,27	0,000*
Agente de agresiones directas (AG)	$F(3;761)= 9,207, p= 0,000$	Humanidades- Ciencias Sociales	1,64	0,48
		Humanidades- Ciencias de la Salud	0,67	1,00
		Humanidades- Ciencias	5,53	0,000*
		Ciencias Sociales- Ciencias de la Salud	-1,56	0,17
		Ciencias Sociales- Ciencias	3,9	0,001*
		Ciencias de la Salud- Ciencias	5,47	0,000*
Observador de agresiones directas (OB)	$F(3;761)= 3,608, p= 0,013$	Humanidades- Ciencias Sociales	2,42	0,46
		Humanidades- Ciencias de la Salud	0,42	1,00
		Humanidades- Ciencias	4,86	0,50
		Ciencias Sociales- Ciencias de la Salud	-2,01	0,33
		Ciencias Sociales- Ciencias	2,43	0,69
		Ciencias de la Salud- Ciencias	4,44	0,037*

Nota: * $p \leq 0,05$.

En lo que respecta al análisis de regresión jerárquico, el primero se realizó utilizando como criterio AD y como predictoras las variables sociodemográficas y académicas así como AG y OB. Este análisis explicó el 48.1% de la varianza. Los coeficientes de regresión estandarizados Beta (β) indicaron que, de todas las variables predictoras introducidas, resultaron ser significativas la edad ($\beta=0,55$; $t=1,989$; $p=0,047$); OB ($\beta=218$; $t=6,877$; $p=0,000$) y AG ($\beta=218$; $t=16,99$; $p=0,000$).

El segundo análisis de regresión utilizó como criterio AG y como predictoras las variables sociodemográficas y académicas, así como AD y OB. Este análisis explicó el 51.8% de la varianza. Las variables predictoras que resultaron significativas fueron: facultad ($\beta=-0,095$; $t=-3,550$; $p=0,000$), nivel de estudios ($\beta=-0,108$; $t=3,86$; $p=0,000$), OB ($\beta=288$; $t=9,69$; $p=0,000$) y AD ($\beta=508$; $t=16,99$; $p=0,000$).

El tercer análisis de regresión utilizó como criterio OB y como predictoras estaban las variables sociodemográficas y académicas, así como AG y AD. Este análisis explicó el 35,6% de la varianza. Las variables predictoras significativas fueron: AD ($\beta=271$; $t=6,88$; $p=0,000$) y AG ($\beta=0,385$; $t=9,69$; $p=0,000$).

Discusión

El estudio ha permitido confirmar la existencia de acoso escolar entre los jóvenes universitarios (García-Peña *et al.*, 2013; Hoyos *et al.*, 2009; Hoyos *et al.*, 2012). Por lo tanto, independientemente del contexto, existe conflictividad entre los iguales en todos los niveles educativos. Destacan los observadores seguidos de los víctimas y de los agresores (Hoyos *et al.*, 2009; Hoyos *et al.*, 2012; Paredes *et al.*, 2010; Trujillo y Romero-Acosta, 2016). Entre los jóvenes universitarios se producen relaciones que se reducen al grupo de iguales lo que hace que se dificulte la identificación de situaciones de acoso en otros estudiantes del Grado, Máster o de otros estudios propios (Hoyos *et al.*, 2009).

Los resultados del estudio determinan que en función del rol se alude a un tipo u otro de formas de acoso. Entre los jóvenes universitarios predomina el acoso de tipo relacional y verbal frente a las agresiones físicas tratándose de manifestaciones sutiles a través de formas indirectas o encubiertas de la agresión siendo difíciles de detectar (Hoyos *et al.*, 2009; Hoyos *et al.*, 2012; López, 2017; McDougal, 1999; Paredes, Sanabria-Ferrand *et al.*, 2010; Torres-Mora, 2010; Trujillo y Romero-Acosta, 2016; Vásquez *et al.*, 2010). Esto puede deberse a que la percepción existente de la intimidación puede hacer que se trate de algo que sea aceptado por parte del grupo de iguales sin ser visto como algo negativo, entre otras cosas debido a la pasividad del observador (Paredes *et al.*, 2010; Torres-Mora, 2010).

En cuanto a la variable sexo, tanto hombres como mujeres son actores de las distintas formas de acoso ya que no existen diferencias significativas, es decir, ambos sexos se implican como agentes, como objeto y como observadores (Anguiano-Carrasco y Vigil-Colet, 2011; Hoyos *et al.*, 2009; Kokkinos *et al.*, 2014; Perry y Blincoe, 2015). En lo referente a la edad, en el estudio hemos apreciado que el inicio de los estudios coincide con la etapa universitaria de mayor presencia de intimidación debido sobre todo a las dificultades para establecer las dinámicas grupales así como a la participación de los estudiantes en dichos grupos (Hoyos *et*

al., 2009, 2012). Asimismo, el nivel de estudios está relacionado con el hecho de iniciar estudios de Grado u otro tipo de formación y ello puede suponer que se presenten dificultades para tener dinámicas adecuadas de trabajo entre los diferentes miembros de los grupos (Hoyos *et al.*, 2009, 2012).

En lo que respecta al tipo de facultad en la cual estaban adscritos los estudios cabe destacar que los estudiantes de Humanidades, Ciencias Sociales y Ciencias de la Salud obtuvieron valores más altos en comparación con los estudiantes de Ciencias tanto como agente, objeto y observador. En nuestro estudio se quiso ampliar a otras facultades para analizar dichas diferencias ya que es necesario destacar que los estudios anteriores no evidenciaron diferencias en función de la facultad o el tipo de estudios ya que se limitaron a uno o dos tipos de facultad. Si bien es cierto, al compararlos cabe destacar que existen mayores datos de estudiantes implicados en estudios relacionados con la salud (Frank *et al.*, 2006; Molero *et al.*, 2014; Paredes *et al.*, 2010).

Finalmente los análisis de regresión revelaron que existía una relación entre el hecho de ser objeto de agresiones, agente de agresiones y observador. Asimismo se ha de tener en cuenta la edad para ser objeto así como el nivel y la facultad para ser agente de las agresiones.

Tenemos que ser conscientes de que no se trata de situaciones alarmantes pero debido a las incidencias encontradas es imprescindible dejar patente la necesidad de que se puedan promover actuaciones de prevención o de intervención (Hoyos *et al.*, 2009), sobre todo por las consecuencias que supone para el estudiante universitario (Walker, 2015). A este respecto, se hace necesario que las medidas de prevención vayan encaminadas a que las acciones se realicen en los diferentes campos educativos (García-Peña *et al.*, 2013; Myers y Cowie, 2017). Es fundamental que se pueda proporcionar a la persona los valores necesarios para convertirse en ciudadanos que convivan en la sociedad, trabajando desde el currículum la integración de todo el alumnado y la responsabilidad social (Arbués, Reparaz y Naval, 2012). Del mismo modo, tal y como aluden Puig y Morales (2012) en lo referente a la competencia social y cívica es relevante fomentar el respeto de uno mismo y de los demás, la tolerancia, la escucha y la solución pacífica de conflictos, así como la difusión de la responsabilidad (Hoyos *et al.*, 2012), las conductas prosociales, la empatía y el control emocional, reforzar las habilidades sociales (Avilés *et al.*, 2011; Garaigordobil, 2015; Gómez-Ortiz, Romera-Félix y Ortega-Ruiz, 2017; Sastre, 2016; Trujillo y Romero-Acosta, 2016), la inteligencia emocional (Vásquez *et al.*, 2010) así como involucrar a los observadores en planes de prevención evitando la ley del silencio (García-Peña *et al.*, 2013).

Por otro lado, se ha de tener en cuenta que dado que el acoso tradicional ocurre de forma simultánea con el ciberacoso, incluso los estudios apuntan que puede predecir la implicación en el ciberacoso, es relevante atender a los roles del cibervíctima y del ciberagresor para la prevención de los mismos (Del Rey, Elipe y Ortega-Ruiz, 2012; Ortega-Ruiz, 2015) fomentando la inclusión del alumnado a través de la convivencia y la ciberconvivencia (Garaigordobil, 2015; Llorent *et al.*, 2016; Walter, 2015).

Es fundamental la importancia del abordaje interdisciplinar del acoso escolar por parte de los profesionales implicados (García-Peña *et al.*, 2013). A este respecto,

según Gómez, Escofet y Freixa (2014) el trabajo en equipo del profesorado universitario supone mejoras, como por ejemplo, la solución positiva de conflictos en las relaciones interpersonales, mejorar la capacidad de diálogo, lo que a su vez podría tener efectos en el alumnado. Sería adecuado promover por parte de los docentes aprendizajes sociales positivos de tipo constructivos (Hoyos *et al.*, 2012) donde sea necesario el establecimiento de límites y normas (Trujillo y Romero-Acosta, 2016) para mantener el orden en la clase y el control de la conducta de los estudiantes, lo que es fundamental en la práctica de la enseñanza en cualquier nivel educativo (Merchán, 2011). El apoyo institucional puede ayudar a las víctimas, agresores y observadores a superar estas situaciones. El conocimiento entre la comunidad universitaria sobre una rápida intervención aumenta la confianza de los estudiantes en su universidad (Sinkkonen *et al.*, 2014). E incluso se hace necesario proporcionar apoyo psicosocial tanto para el agresor como para la víctima e incluso dar información legal para las víctimas (Myers y Cowie, 2017).

Entre las limitaciones del estudio cabe hacer referencia a que se trata de un estudio transversal llevado a cabo en una universidad española por lo que sería interesante ampliar la muestra haciendo comparaciones con otras universidades. Del mismo modo, sería interesante plantear estudios longitudinales que permitiesen indagar sobre la evolución del acoso escolar. Asimismo, se ha de tener en cuenta que la utilización del autoinforme supone que los resultados pueden estar influidos por la deseabilidad social tal y como aluden otros estudios (Garaigordobil y Aliri, 2013).

Finalmente, entre las futuras líneas de investigación cabe mencionar que teniendo en cuenta el porcentaje de varianza explicada en el estudio, sería interesante analizar otras variables relevantes tales como: el nivel de ansiedad sobre todo en el perfil de víctima (Calderero, Salazar y Caballo, 2011), la motivación del alumnado, la personalidad así como otras variables tales como el rendimiento de los estudiantes universitarios y su implicación en conductas agresivas (Molero *et al.*, 2014); analizar el acoso hacia el profesorado así como el clima escolar (López, 2017), analizar la existencia de acoso del profesorado hacia el alumnado universitario (Paredes *et al.*, 2010), la influencia del profesorado en los actos de violencia del agresor (Orozco, 2018); tener en cuenta si existen diferencias en grupos minoritarios como por ejemplo, por diversidad sexual entre los estudiantes del colectivo de gays y lesbianas (LGTB) (Walker, 2015); analizar el rol del víctima diferenciando entre la víctima pasiva de la víctima provocadora entre los jóvenes universitarios (Trujillo y Romero-Acosta, 2016), analizar el papel de las prácticas docentes en la prevención del acoso entre el alumnado (Valdés-Cuervo, Martínez-Ferrer y Carlos-Martínez, 2018).

Referencias

- Anguiano-Carrasco, C. y Vigil-Colet, A. (2011). Assessing indirect aggression in aggressors and targets: Spanish adaptation of the Indirect Aggression Scales. *Psicothema*, 23, 146-152.
- Arbués, E. Reparaz, C. y Naval, C. (2012). Los alumnos y la educación para la ciudadanía. Primeros resultados. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 417-439.
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J. y Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 57-90.
- Bender, D. y Lösel, F. (2011). Bullying at school as a predictor of delinquency, violence and other anti-social behaviour in adulthood. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 99-106.
- Calderero, M., Salazar, I. C. y Caballo, V. E. (2011). Una revisión de las relaciones entre el acoso escolar y la ansiedad social. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 19, 389-415.
- Cerezo, F. (2009). Bullying: Análisis de la situación en las aulas españolas. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9, 383-394.
- Cerezo, F., Martín, C., Martínez, J. P., Méndez, I. y Ruiz-Esteban, C. (2016, junio). *Diseño y puesta en marcha del Cuestionario sobre acoso entre estudiantes universitarios (QAUE)*. Comunicación presentada en el VII Congreso Internacional de Psicología y Educación. Alicante, España.
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences statistical power analysis for the behavioral sciences* (2ª ed.) Hillsdale, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Coleyshaw, L. (2010). The power of paradigms: a discussion of the absence of bullying research in the context of the university student experience. *Research in Post-Compulsory Education*, 15, 377-386.
- Defensor del Pueblo (2007). *Violencia escolar: el maltrato entre iguales en la Educación Secundaria Obligatoria 1999-2006* (Nuevo estudio y actualización del informe 2000). Elaborado por encargo del Comité Español de UNICEF Madrid: Publicaciones de la Oficina del Defensor del Pueblo. Recuperado desde: <https://www.defensordelpueblo.es/informe-monografico/violencia-escolar-el-maltrato-entre-iguales-en-la-educacion-secundaria-obligatoria-1999-2006-nuevo-estudio-y-actualizacion-del-informe-2000-2007/>
- Del Rey, R., Elipe, P. y Ortega-Ruiz, R. (2012). Bullying and cyberbullying: overlapping and predictive value of the co-occurrence. *Psicothema*, 24, 608-613.
- Farrington, D., Loeber, R., Stallings, R. y Ttofi, M. (2011). Bullying perpetration and victimization as predictors of delinquency and depression in the Pittsburgh Youth Study. *Journal of Aggression, conflict and peace research*, 3, 74-81
- Frank, E., Carrera, J. S., Stratton, T., Bickel, J. y Nora, L. M. (2006). Experiences of belittlement and harassment and their correlates among medical students in the United States: longitudinal survey. *BMJ*, 333, 682.
- Garaigordobil, M. (2015). Cyberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31, 1069-1076.
- Garaigordobil, M. y Aliri, J. (2013). Cibracoso ("cyberbullying") en el País Vasco: diferencias de sexo en víctimas, agresores y observadores. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 21, 461-474.
- García-Peña, J. J., Moncada Ortiz, R. M. y Quintero Gil, J. (2013). El bullying y el suicidio en el escenario universitario. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 4, 298-310.
- Gómez-Ortiz, O., Romera-Félix, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Multidimensionalidad de la competencia social: medición del constructo y su relación con los roles del bullying. *Revista de Psicodidáctica*, 22, 37-44.

- Gómez, M., Escofet, A. y Freixa, M. (2014). Los equipos docentes en la educación superior: ¿Utopía o realidad?. *Revista Española de Pedagogía*, 259, 509-523.
- Hoyos, O. L. R., Llanos M. M. y Valega, S. J. (2012). El maltrato entre iguales por abuso de poder en el contexto universitario: incidencia, manifestaciones y estrategias de solución. *Universitas Psychologica*, 11, 793-802.
- Hoyos, O. L. R., Romero, L., Valega, S. J. y Molinares, C. (2009). El maltrato entre iguales por abuso de poder y exclusión social en estudiantes de una universidad privada de la ciudad de Barranquilla. *Pensamiento Psicológico*, 6, 109-125.
- IBM (2010). IBM SPSS Statistics for Windows, Version 19.0 [programa de ordenador]. Armonk, NY: IBM Corp.
- Kokkinos, C. M., Antoniadou, N. y Markos, A. (2014). Cyber-bullying: an investigation of the psychological profile of university student participants. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 35, 204-2014.
- Llorent, V. J., Ortega-Ruiz, R. y Zych, I. (2016). Bullying and Cyberbullying in Minorities: are They More Vulnerable than the Majority Group?. *Frontiers in Psychology*, 7, 1507.
- López, M. G. (2017). Influencia del clima escolar y familiar en el acoso escolar y cibernético de universitarios. *Revista Mexicana de Investigación en Psicología*, 9, 31-44.
- Lösel, F. y Bender, D. (2011). Emotional and antisocial outcomes of bullying and victimization at school: a follow-up from childhood to adolescence. *Journal of aggression, conflict and peace research*, 3, 89-96
- Martínez, J. P., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C. y Cerezo, F. (2018). *Validación y fiabilidad del Cuestionario sobre acoso entre estudiantes universitarios (QAEU)*. Documento no publicado, Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Murcia, España.
- McDougall, L. (1999). A study of bullying in further education. *Pastoral Care in Education*, 17, 31-37.
- Merchán, F. J. M. (2011). Práctica de la enseñanza y gobierno de la clase. *Revista Española de Pedagogía*, 250, 521-535.
- Molero, M. M., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C. y Soler, F. J. (2014). Rendimiento académico y conducta agresiva en estudiantes universitarios. *European Journal of Child Development, Education and Psychopathology*, 2, 69-79.
- Myers, C. -A. y Cowie, H. (2017). Bullying at university: the social and legal contexts of cyberbullying among university students. *Journal of Cross-Cultural Psychology*, 48, 1172-1182.
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9, 751-80.
- Orozco, A. E. (2018). Un análisis estructural del contexto escolar y su impacto en la generación de la violencia escolar. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual*, 26, 75-99.
- Ortega-Ruiz, R. (dir.) (2000). *Educación para convivir y prevenir la violencia*. Madrid: Antonio Machado Libros.
- Ortega-Ruiz, R. (2015). *Convivencia y ciberconvivencia. Un modelo educativo para la prevención del acoso y el ciberacoso escolar*. Madrid: Machado Libros.
- Paredes, O., Sanabria-Ferrand, P.A., González-Quevedo, L. A. y Moreno Rehalpe, S. P. (2010). "Bullying" en las facultades de Medicina colombianas, mito o realidad. *Revista MED*, 18, 161-172.
- Perry, A. D. y Blincoe, S. (2015). Bullies and victims in higher education: a mixed-methods approach. *Journal of Bullying and Social Aggression*, 1.
- Puig, M. y Morales, J. A. (2012). La competencia social y cívica: una aproximación a la realidad escolar. *Revista Española de Pedagogía*, 253, 441-460.

- Renda, J., Vassallo, S. y Edwards, B. (2011). Bullying in early adolescence and its association with anti-social behaviour, criminality and violence 6 and 10 years later. *Criminal Behaviour and Mental Health*, 21, 117-127.
- Ringrose, J. y Renold, E. (2010). Normative cruelties and gender deviants: the performative effects of bully discourses for girl and boys in school. *British Educational Research Journal*, 36, 573-79.
- Sastre, A. (dir.) (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y ciberbullying en la infancia*. Madrid: Save the Children España.
- Sinkkonen, H. M., Puhakka, H. y Meriläinen, M. (2014). Bullying at a university: students' experiences of bullying. *Studies in Higher Education*, 39, 153-165.
- Sullivan, K., Cleary, M. y Sullivan, G. (2005). *Bullying en la enseñanza secundaria. El acoso escolar: cómo se presenta y cómo afrontarlo*. Barcelona: Ceac.
- Torres Mora, M. T. (2010). El problema de la violencia entre universitarios abordado desde el enfoque de la investigación-participación-acción. *Investigación Universitaria Multidisciplinaria*, 9, 27-36.
- Trujillo, J. J. y Romero-Acosta, K. (2016). Variables que evidencian el bullying en un contexto universitario. *Revista Encuentros, Universidad Autónoma del Caribe*, 14, 41-54.
- Valdés-Cuervo, A. A., Martínez-Ferrer, B. y Carlos-Martínez, E. A. (2018). El rol de las prácticas docentes en la prevención de la violencia escolar entre pares. *Revista de Psicodidáctica*, 23, 33-38.
- Vásquez, F., Ávila, N., Márques, L., Martínez, G., Mercado, J. y Severiche, J. (2010). Inteligencia emocional e índices de bullying en estudiantes de psicología de una universidad privada de Barranquilla, Colombia. *Psicogente*, 13, 306-328.

RECIBIDO: 4 de marzo de 2018

ACEPTADO: 30 de abril de 2018