








Acoso y ciberacoso: Variables de influencia en el abandono universitario

Bullying and cyberbullying: Variables that influence university dropout

-  Dra. Ana B. Bernardo es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España) (bernardoana@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0001-5984-0985>)
-  Dra. Ellián Tuero es Profesora Ayudante Doctora del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España) (tueroeffian@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-5988-5996>)
-  Antonio Cervero es Becario Predoctoral de Investigación del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España) (cerveroantonio@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-4747-1331>)
-  Dra. Alejandra Dobarro es Profesora Titular del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España) (dobarroalejandra@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0002-0700-6697>)
-  Celia Galve-González es Doctoranda en Psicología del Departamento de Psicología de la Universidad de Oviedo (España) (uo238070@uniovi.es) (<https://orcid.org/0000-0001-7991-7345>)

RESUMEN

El aumento del abandono en los estudios superiores es un fenómeno que suscita un gran interés por la necesidad de paliar los efectos económicos, personales y sociales que genera; y por su nivel de prevalencia, que informes recientes cifran en España en torno a un 30%. Algo semejante ocurre con los comportamientos violentos en las aulas universitarias, cuyo incremento se ha constatado en los últimos tiempos. Teniendo esto en cuenta, y dado que tal y como pone de manifiesto la investigación científica son las variables personales las que parecen ejercer un mayor peso en el abandono de los estudios superiores, el objetivo que este trabajo persigue es investigar si aquellos universitarios que están siendo víctimas de acoso (acoso tradicional y ciberacoso) pueden tener un mayor planteamiento de abandono de la titulación. Para ello, se implementó un cuestionario a 1.653 estudiantes de primer curso de varias titulaciones de una universidad del norte de España. Los resultados del análisis bayesiano realizado muestran que aquellos estudiantes que son víctimas de acoso, en comparación con aquellos que no lo son, se plantean abandonar sus estudios en mayor medida, teniendo además las variables relacionadas con la integración social (apoyo de amigos y profesores) un efecto moderador. Estos hallazgos plantean la urgente necesidad de incluir estrategias de intervención sobre el acoso en los planes de prevención del abandono universitario.

ABSTRACT

The increase in dropout rates in higher education is a phenomenon that has generated a lot of interest because of the need to deal with its economic, personal, and social consequences, and because of its prevalence, estimated around 30% in Spain. There is a similar interest in violent behavior in university classrooms, which has also been seen to have increased in recent years. Given that, and the fact that research has shown personal variables to be more influential in dropout from higher education, the aim of this study is to explore whether those students who are the victims of bullying (both traditional and cyberbullying) are closer to dropping out from their degree courses. To that end, 1,653 first-year students doing various degree courses in the north of Spain were asked to complete a questionnaire. The results of a Bayesian analysis showed that students who were victims of bullying were more likely to consider dropping out than students who were not victims of bullying. In addition, variables related to social integration (support from friends and teachers) exhibited a moderating effect. These findings raise the urgent need to include intervention strategies in relation to bullying in university plans to prevent dropout.

PALABRAS CLAVE | KEYWORDS

Educación superior, estudiantes universitarios, intención de abandono, permanencia, violencia, acoso, ciberacoso, integración social.

Higher education, university students, intention to drop out, persistence, violence, bullying, cyberbullying, social integration.

1. Introducción

En la actualidad, entre los principales problemas que afectan a la Educación Superior se puede destacar el abandono de los estudios universitarios, que genera no solo preocupación a nivel nacional sino también, como señalan distintos autores, dentro del marco de la Unión Europea y a nivel internacional (González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017; Tuero et al., 2018).

No obstante, definir el abandono universitario no es una tarea sencilla, dado que como exponen Aina (2013) y Heublein (2014) puede referirse a realidades diferenciadas como pueden ser el cambio de titulación o el propio cambio de universidad. Sea de un modo o de otro, el proceso de abandono, en conjunto, suele operativizarse comprobando la falta de matriculación del universitario en los estudios originales durante los dos años siguientes a la última matrícula realizada (Gury, 2011).

De este modo, el último informe publicado por el Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (2019), elaborado sobre la cohorte del curso 2014/15, mostró que un 21,5% de los estudiantes españoles que cursó el primer año de titulación universitaria abandonó definitivamente sus estudios, mientras que un 8,2% realizó un cambio de titulación, constituyendo una tasa de abandono global del 29,7%. Por ello, y teniendo en cuenta esta magnitud de la tasa de abandono, no es extraño que en los últimos años hayan proliferado múltiples investigaciones centradas en determinar cuáles son las variables más relevantes para su ocurrencia así como en ponderar la importancia de su influencia respecto a la decisión final (Duque, 2014; Roso-Bas et al., 2016; Sosu & Pheunpha, 2019; Vergara et al., 2017). Para uno de los mayores expertos en la temática de abandono como es Tinto (1975), por ejemplo, el abandono universitario puede producirse por un conjunto de causas que interaccionan entre sí, destacando como esencial la relación entre la integración académica, la integración social y el compromiso institucional.

Otras investigaciones más recientes también se han interesado en averiguar cuáles son aquellas variables que permiten al alumnado persistir en sus estudios (Strom & Savage, 2014; Suhlmann et al., 2018; Vázquez-Alonso & Manassero-Mas, 2016), asumiendo la permanencia universitaria, entonces, como el fenómeno opuesto al abandono. En este sentido, se ha encontrado que son especialmente relevantes aspectos como la trayectoria académica de los estudiantes (Casanova et al., 2018), en cuya evolución cobran importancia las variables que operan desde una perspectiva individual (De-Vries et al., 2011), y también las de integración social, sustentadas estas sobre la relación con el profesorado o con los compañeros (Esteban et al., 2016; Mendoza et al., 2014).

Como se puede apreciar, el hecho de trabajar desde una perspectiva holística e integradora, hace que la casuística del abandono en la enseñanza superior sea tan amplia y versátil que las diferentes dimensiones que configuran el mismo complican el poder abarcarlo íntegramente. Conscientes de esta realidad, algunas investigaciones más contemporáneas han subrayado la necesidad de continuar abordando el fenómeno poniendo todo el énfasis en el estudiante y en las variables que suponen un puente entre sus aspectos personales y sociales, como son las variables de naturaleza afectivo-motivacional (Álvarez-Pérez & López-Aguilar, 2017; Broc, 2011). Así, una variable de esta naturaleza es la vivencia por parte del estudiante de episodios de acoso, un hecho que puede generar consecuencias como: absentismo académico, falta de integración social, bajo rendimiento, etc. (García & Ascenso, 2015); y que, por tanto, podría tener cierta relación con la decisión de abandonar la educación superior, especialmente si se tiene presente que recientes investigaciones ya han puesto de manifiesto la relación existente entre el abandono y la falta de asistencia a las clases (Aguado, 2017; Cox, 2016), el bajo rendimiento (Da-Re et al., 2015; Garzón & Gil-Flores, 2017) o la falta de integración en el grupo-clase (González-Ramírez & Pedraza-Navarro, 2017; Vergara et al., 2017).

Además, el incremento de casos de acoso en los últimos años (tanto de acoso tradicional como de ciberacoso) ha aumentado el interés por esta problemática en el ámbito de la enseñanza superior (Álvarez-García et al., 2017; Prieto et al., 2015), más aún si se tiene en cuenta el índice de prevalencia, que oscila entre el 20% y el 50% en los estudiantes universitarios (Vergel et al., 2016), y las repercusiones que dicho fenómeno puede generar tanto a nivel académico y social (Tippett & Wolke, 2014) como personal. De hecho, en este último nivel aparecen un amplio conjunto de repercusiones negativas, destacando entre ellas: padecer sentimientos de infelicidad (Nansel et al., 2004), desarrollar ansiedad (Reijntjes et al., 2010) y depresión (Zwierzyńska et al., 2013), sentimientos de soledad, de aislamiento y

habilidades de pobre competencia social (Veenstra et al., 2005) o, incluso, generar tendencia a desarrollar autolesiones e ideas suicidas (Winsper et al., 2012). Por todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación persigue, como objetivo principal, analizar la relación entre la existencia de acoso (tradicional y ciberacoso) en la universidad y la intención de abandono de los estudios, evaluando, además, el papel que el establecimiento de relaciones satisfactorias con profesores, compañeros de estudios y amigos podría tener en dicho fenómeno.

2. Metodología

2.1. Participantes

La muestra participante estuvo compuesta por 1.653 estudiantes de la Universidad de Oviedo con un rango de edad comprendido entre 17 y 48 años ($M=19,4$; $DT=3,4$), habiendo en la misma una representación mayoritaria de mujeres (75,5%) frente a hombres (24,5%). Este desequilibrio está propiciado por las propias características de la población estudiantil de las titulaciones objeto de estudio, en las cuales existen ya diferencias de partida en función del sexo. Así, un 62,2% de los alumnos pertenecen a la rama de conocimiento de Ciencias Sociales y Jurídicas (Grados de: Maestro en Educación Infantil y Maestro en Educación Primaria) mientras que un 35,3% cursa titulaciones de la rama de Ciencias de la Salud (Grados de: Psicología, Enfermería y Logopedia) y un 2,5%, de la rama de Artes y Humanidades (Grados en Filología).

2.2. Instrumento

Para la obtención de información en el estudio desarrollado se ha implementado el Cuestionario de Violencia Universitaria (CVU), elaborado ad hoc a partir de los modelos teóricos existentes y de la evidencia empírica, sustentada en parte en la utilización de dos cuestionarios previamente utilizados con buenos resultados (Dobarro et al., 2018) aunque más centrados en el fenómeno del ciberacoso. El primero de ellos toma la perspectiva de la víctima (Cuestionario Universitario de Victimización On-line) y el segundo la perspectiva del observador (Cuestionario Universitario de Violencia On-line Observada), estando ambos enfocados y dirigidos a universitarios.

El Cuestionario Universitario de Victimización On-line de Dobarro et al. (2018) está compuesto por 21 ítems que preguntan al estudiante por distintos tipos de agresiones que pueden sufrirse a través del teléfono móvil o de Internet y que toma como referencia para su diseño el Modelo Teórico de Nocentini (Nocentini et al., 2010). En este cuestionario, el estudiante debe indicar con qué frecuencia ha sido víctima de acoso, dentro del último año, en cada una de las situaciones que se describen y, para ello, debe responder mediante una escala tipo Likert de cuatro alternativas (1=Nunca, 2=A veces, 3=Casi siempre y 4=Siempre). Algunos ejemplos de este tipo de ítems son: «algún compañero ha difundido en la red, sin mi permiso, fotos o vídeos míos comprometidos con la intención de burlarse o de hacerme daño», «he recibido insultos o burlas, en privado, a través de e-mails, redes sociales o de servicios de mensajería instantánea (Snapchat, Facebook, Instagram, etc.) por parte de mis compañeros», «algunos compañeros se ponen de acuerdo para hacerme el vacío en clase» o «me he sentido ignorado o excluido en el grupo-clase o en la Universidad por mi orientación o identidad sexual».

El Cuestionario Universitario de Violencia On-Line Observada (Dobarro et al., 2018), por su parte, está compuesto por 26 ítems en cada uno de los cuales se plantean posibles agresiones a través del teléfono móvil o de Internet como en el caso anterior, si bien ahora el estudiante tiene que indicar con qué frecuencia ha observado cada una de las situaciones en él presentadas en el último año. La respuesta se establece mediante una escala tipo Likert con cuatro alternativas (1=Nunca, 2=A veces, 3=Casi siempre y 4=Siempre) y algunos ejemplos de los ítems de este cuestionario son: «algunos estudiantes ponen motes a compañeros con el fin de ridiculizarlos», «algunos estudiantes se burlan de sus compañeros por su orientación o identidad sexual», «estudiantes manipulan fotografías y grabaciones de compañeros y las difunden a través de Internet para burlarse, dañar o perjudicar» o «estudiantes graban o fotografían a otras personas en actitudes sexualmente sugerentes sin su consentimiento».

A los ítems tomados de los dos cuestionarios anteriores se ha añadido, además, un bloque de cuestiones personales y sociodemográficas, así como un conjunto de ítems más específicos y relativos al acoso de tipo

tradicional, al abandono universitario y a la integración social. Para medir estos dos últimos, la intención de abandono de los estudios y el establecimiento de relaciones que pueden representar o no un apoyo para el alumnado, se tomaron, también, cuatro ítems del trabajo de Bernardo et al. (2018). No obstante, y aunque en la prueba se codificaron las respuestas conforme a una escala tipo Likert de 4 valores que iban desde: 1=Totalmente en desacuerdo, hasta 4=Totalmente de acuerdo, el análisis final se realizó aplicando una recodificación de las respuestas en dos categorías: 1=No, 2=Sí, facilitando con ello la comprensión de los resultados recabados y simplificando su interpretación.

Teniendo todo esto en cuenta, el cuestionario final (Cuestionario de Violencia Universitaria -CVU-) es un autoinforme compuesto por un total de 71 ítems que permite recopilar información sociodemográfica, información relativa a la intención de abandono de los estudios, al establecimiento de relaciones que pueden representar una fuente de apoyo para el alumnado e información relativa a la frecuencia de conductas de acoso, tanto de acoso tradicional como de ciberacoso, entre universitarios (Bernardo et al., 2018; Dobarro et al., 2018). La solidez del instrumento de estudio quedó corroborada por los resultados del análisis factorial exploratorio realizado (utilizando el método de componentes principales y rotación Oblimin directo) que validan la estructura de la prueba ($KMO=,837$, Barlett $p=,000$) explicando el 48,65% de la varianza, así como por su adecuado análisis de fiabilidad (Alfa de Cronbach= $,897$).

2.3. Procedimiento

Antes de la implementación del instrumento, los responsables de la investigación enviaron un correo electrónico a distintas instituciones universitarias solicitando su colaboración en la realización del estudio. Con los docentes participantes que decidieron colaborar se concretaron una serie de reuniones para explicarles el objeto de la investigación y presentarles el cuestionario. El mismo se aplicó de forma colectiva en las horas de clase de las diferentes asignaturas una vez concretada la fecha con aquellos profesores finalmente participantes.

El Cuestionario de Violencia Universitaria (CVU) fue aplicado durante los cursos 2016-17 y 2017-18 a estudiantes de primer curso de distintas facultades y grados académicos de la Universidad de Oviedo, solicitando por escrito su colaboración individual e informando de la naturaleza y objetivo del estudio. Además, para la realización de esta investigación se respetaron todos los principios éticos, de confidencialidad y de protección de datos, esenciales en este tipo de estudios.

2.4. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el paquete estadístico SPSS, versión 22.0, para Windows. En primer lugar, se realizaron análisis descriptivos, recodificando la variable de intención de abandono para que fuera de tipo dicotómico. De este modo, las alternativas de respuesta 1 y 2 (totalmente en desacuerdo y en desacuerdo) se recodificaron como opción negativa en cuanto a la intención de abandono y las opciones 3 y 4 (de acuerdo y totalmente de acuerdo) como intención de abandono.

Posteriormente, y para analizar el efecto que sobre la decisión de abandonar la carrera tenía el hecho de ser víctima de acoso (acoso tradicional y ciberacoso), se aplicó un análisis bayesiano, dado que el factor de Bayes constituye una razón que permite comparar las probabilidades entre la hipótesis nula y la hipótesis alternativa de forma que cuanto más se aproxima el valor a cero, mayor es la evidencia a favor de la hipótesis alternativa (Cleophas & Zwinderman, 2018).

Finalmente, y mediante tablas de contingencia, se comprobó el efecto moderador que ciertas variables, como el apoyo que el alumnado recibe por parte de sus amigos y del profesorado, podrían tener sobre el hecho de ser víctima de acoso y presentar intención de abandono.

3. Resultados

Primeramente, en este estudio se analizó el porcentaje de universitarios que estaban siendo víctima de episodios de acoso (tanto de acoso tradicional como de ciberacoso) por parte de compañeros. Para calcular el mismo se tomaron las puntuaciones del Cuestionario de Violencia Universitaria (CVU) por encima del percentil 75 (P75), que engloba aquellos casos que puntúan, al menos, una desviación típica por encima de la media en la escala. A este respecto es necesario tener en cuenta que otros estudios sobre acoso (Álvarez-García et al. 2015; Garaigordobil, 2011) han considerado puntuaciones por encima

del percentil 90 (P90) como casos de acoso grave. Nuestros resultados muestran que un 17,3% de los estudiantes de primeros cursos ha sido víctima de acoso en la universidad y que, además, el 7,8% del alumnado ha sufrido acoso grave.

De igual modo, la Tabla 1, refleja que el 41,9% (N=692) de los alumnos manifiesta que alguna vez se ha planteado abandonar la carrera, frente a un 58,1% (N=961) que nunca lo ha hecho.

Tabla 1. Estadísticos descriptivos

	ABANDONO	N	Media	Desviación	Error promedio
PuntVict ^a	=NO	961	21,9126	3,97055	,12808
	=SI	692	26,1358	5,13455	,19519

a. PuntVict: Puntuación de victimización, entendida como sumatorio de las puntuaciones de los ítems de victimización.

Continuando con el análisis, en cuanto a la relación que presenta el ser víctima de acoso con la decisión de abandonar los estudios superiores, los resultados del análisis bayesiano realizado (ver Tabla 2) muestran que quienes son víctimas de acoso tienen significativamente mayor probabilidad de abandonar sus estudios (factor Bayes,000; $p=,000$).

Tabla 2. Prueba de muestra independiente de factor Bayes (Método=Rouder)^a

	Diferencia medias	Factor Bayes ^b	t	df	Sig. (bilateral)
PuntVict	4,2232	,000	18,847	1651	,000

a. Asume una varianza distinta entre grupos.

b. Factor Bayes: hipótesis nula versus hipótesis alternativa.

Así mismo, en la Tabla 3 se puede observar el intervalo de credibilidad al 95%.

Tabla 3. Caracterización de distribución posterior para media muestral independiente^a

	Posterior			95% intervalo creíble	
	Moda	Media	Varianza	Límite inferior	Límite superior
PuntVict	4,2232	4,2232	,055	3,7650	4,6815

a. Previa para varianza: Diffuse. Previa para media: Diffuse.

Seguidamente, se analizaron los efectos moderadores que, por ejemplo, podría tener el apoyo de los profesores a los estudiantes. Así, los resultados muestran que los universitarios que son víctima de acoso y manifiestan no tener una buena relación con el profesorado se plantean abandonar la carrera en mayor medida que aquellos que no son víctima de acoso (Chi-cuadrado 248,8; $p=,000$). En este caso, el tamaño del efecto se puede considerar como moderado (V de Cramer=,525). Además, de la Tabla 4 de contingencias se desprende que el ser víctima de acoso y el no tener apoyo por parte del profesorado incrementa (64,9%) la probabilidad de plantearse abandonar la carrera.

Tabla 4. Relación entre el ser víctima de acoso, plantearse abandonar la carrera y el apoyo recibido por parte del profesorado (N=1653)

Relación con el profesorado			Intención de abandono		
			NO	SI	Total
No hay relación de confianza	No víctima de acoso	Recuento	460	142	602
		% dentro de VICTIM	76,4%	23,6%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	52	96	148
		% dentro de VICTIM	35,1%	64,9%	100,0%
Sí hay relación de confianza	No víctima de acoso	Recuento	402	178	580
		% dentro de VICTIM	69,3%	30,7%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	47	276	323
		% dentro de VICTIM	14,6%	85,4%	100,0%

Lo mismo sucede con el apoyo recibido por parte de los colectivos de estudiantes (Chi-cuadrado=122,8; $p=,000$.; V de Cramer=,480). Como se puede apreciar en la Tabla 5, la percepción de falta del mismo aumenta la probabilidad de abandono en los alumnos que son víctimas de acoso (80,6%), frente a los que no lo son (28,2%).

Tabla 5. Relación entre el ser víctima de acoso, plantearse abandonar la carrera y el apoyo recibido por parte de colectivos de estudiantes (N=1653)

Apoyo del colectivo			Intención de abandono		
			NO	SI	Total
No hay apoyo del colectivo	No víctima de acoso	Recuento	582	229	811
		% dentro de VICTIM	71,8%	28,2%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	60	250	310
		% dentro de VICTIM	19,4%	80,6%	100,0%
Sí hay apoyo del colectivo	No víctima de acoso	Recuento	280	91	371
		% dentro de VICTIM	75,5%	24,5%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	39	122	161
		% dentro de VICTIM	24,2%	75,8%	100,0%

Y de igual modo, se puede analizar el apoyo de los amigos (Chi-cuadrado=246,5; $p=,000$; V de Cramer=,458), si bien el tamaño del efecto aquí es algo menor. Así, no tener apoyo por parte de los amigos en la universidad hace crecer la probabilidad de que las víctimas de acoso se planteen abandonar sus estudios (Tabla 6).

Tabla 6. Relación entre el ser víctima de acoso, plantearse abandonar la carrera y el apoyo recibido por parte de amigos en la universidad (N= 1653)

Relaciones de amistad			Intención de abandono		
			NO	SI	Total
No hay apoyo de buenos amigos	No víctima de acoso	Recuento	75	148	223
		% dentro de VICTIM	33,6%	66,4%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	36	219	255
		% dentro de VICTIM	14,1%	85,9%	100,0%
Sí hay apoyo de buenos amigos	No víctima de acoso	Recuento	787	172	959
		% dentro de VICTIM	82,1%	17,9%	100,0%
	Sí víctima de acoso	Recuento	63	153	216
		% dentro de VICTIM	29,2%	70,8%	100,0%

4. Discusión

El objetivo principal del presente trabajo buscaba analizar la relación entre la existencia de acoso en la universidad y la intención de abandono de la titulación. Para ello, en un primer momento fue analizada la prevalencia de acoso (acoso tradicional y ciberacoso) en el contexto de la Educación Superior.

A favor de lo esperado, y aunque el acoso es un tema que se ha estudiado fundamentalmente en las etapas educativas obligatorias, el acoso entre iguales también se produce con cierta frecuencia en el entorno universitario. De hecho, la investigación realizada así lo confirma con una tasa de prevalencia (englobando la modalidad tradicional y digital) cercana al 18%. Estudios como el de Marraccini et al. (2018) van en la misma línea de lo expuesto. Estos autores encuentran una tasa de acoso en la muestra analizada del 22% y otros autores sitúan la tasa de cybervictimización en las universidades españolas ligeramente por encima del 50%, dato semejante al existente en EE.UU. (Yúbero et al., 2017). Quizás estas tasas nada desdeñables sean debidas a que los jóvenes arrastran ese tipo de comportamientos desde la etapa secundaria, o quizás a que todavía la universidad cuenta con escasos mecanismos de evaluación y control ante este tipo de problemáticas, lo que hace que se arraiguen en caso de presentarse o se consoliden a lo largo de toda la etapa universitaria si ya se han dado previamente.

Centrándonos ya en el objetivo propio de la investigación, el análisis de la relación entre el acoso y la intención de abandono de los estudios universitarios permite comprobar que el hecho de sufrir episodios de acoso (tanto de acoso tradicional como de ciberacoso) se configura como una variable de influencia que incrementa la probabilidad de que los jóvenes de planteen dejar sus estudios superiores. Estos resultados son confluentes con los hallados por otros autores, quienes encontraron desde correlaciones débiles, aunque significativas (Dobarro et al., 2017), hasta correlaciones fuertemente sustentadas (Alban & Mauricio, 2019).

A este respecto, también hay que tener muy en cuenta el periodo de transición, es decir, el paso de la Educación Secundaria a la Educación Superior, un momento en el cual el cambio de entorno, las

diferencias en la organización de la docencia y los sistemas de evaluación, los más variables procesos de comunicación con el profesorado y la desvinculación con el grupo habitual de amigos, que exige la búsqueda de nuevas relaciones con sus compañeros, pueden llevar al estudiante a sentirse menos apoyado y a presentar un mayor riesgo de abandono (Feixás et al., 2015; Figuera & Álvarez, 2014).

El apoyo derivado de una correcta integración social por parte de los iguales se ha mostrado, por su parte, como un factor protector para el desarrollo y bienestar de los adolescentes (Estévez et al., 2009; Rueger et al., 2010), aspecto que, además de comprobarse en nuestro estudio, se observa en las investigaciones llevadas a cabo por Cava et al. (2010) y Cava (2011), de las cuales se desprenden que los estudiantes más vulnerables al acoso por parte de sus compañeros son aquellos que se encuentran más aislados socialmente. También los resultados del presente estudio muestran, en consonancia con ello, que existe una relación inversa entre el ser víctima de acoso y el apoyo que el estudiante recibe por parte de amigos y profesores, algo semejante a lo que ocurre con la intención de abandono, ya que quienes mejor valoran sus relaciones tanto con otros compañeros (Arriaga et al., 2011) como con el profesorado (Bernardo et al., 2016) son quienes menos se plantean abandonar la carrera.

En este sentido, y tal y como expone Luengo (2017), los modelos de intervención basados en: mediación entre iguales (Villanueva et al., 2013), modelos integrados de mejora de la convivencia (Torrego, 2006; 2008; Torrego & Martínez, 2014), aprendizaje cooperativo (León et al. 2016) o equipos de ayuda (Avilés & Alonso, 2011), entre otros, ponen de manifiesto la importancia que tiene el apoyo recibido por parte de los compañeros en la prevención del acoso, estando este tipo de iniciativas bastante extendidas en las etapas educativas preuniversitarias pero no en la Educación Superior. Dado que ser víctima de acoso se muestra como una variable de riesgo para el abandono de la carrera, quizás también debería ser tenida en cuenta a la hora de diseñar propuestas para prevenir y atajar los casos de acoso (acoso tradicional y ciberacoso) que se den en el entorno universitario.

5. Conclusiones

Durante bastante tiempo algunos autores han cuestionado la existencia de conductas de acoso en el contexto universitario, circunscribiéndolas principalmente a los contextos educativos previos. El estudio aquí realizado permite confirmar la existencia de este tipo de conductas en el ámbito universitario, con una prevalencia de casi un 18%, estando prácticamente entre las tasas usuales (entre un 20% y un 50%) encontradas entre los escasos estudios desarrollados (Vergel et al., 2016).

Pero, además, nuestro estudio ha ido más allá y ha investigado la relación existente entre ser víctima de acoso en el ámbito de los estudios superiores y la intención de abandono de la titulación. Los resultados han sido concluyentes y han puesto de manifiesto tal relación, demostrándose, así, cómo las consecuencias negativas de padecer acoso (tanto bajo modalidad tradicional como digital) pueden desencadenar la deserción universitaria. Al mismo tiempo se ha analizado el efecto moderador que algunas variables como el apoyo de profesores y de amigos podría ejercer en tal relación, encontrándose que las mismas pueden actuar como un factor protector frente al planteamiento de abandono. Por tanto, todos estos resultados ponen de manifiesto la urgente necesidad de incluir distintas estrategias de intervención sobre el acoso en los planes de prevención del abandono universitario.

No obstante, pese a los importantes hallazgos encontrados, quisiéramos resaltar como limitación a nuestro estudio el análisis de los datos mediante el análisis factorial exploratorio. Por este motivo, y en lo referente a futuras líneas de investigación, sería deseable realizar un análisis factorial confirmatorio utilizando una muestra mayor, así como proceder a la diferenciación entre las conductas de acoso tradicional y digital, una vez que en este estudio ya se corroborara la presencia de ambos fenómenos constitutivos de acoso y su influencia en la intención de abandono de la titulación.

Apoyos

Este trabajo recibió el apoyo del Programa de Ayudas GRUPIN 2018-2020, de la Consejería de Empleo, Industria y Turismo del Principado de Asturias (FC-GRUPINIDI/2018/000199) y de la Universidad de Oviedo a través del Plan Propio de Investigación (PAPI-18 EMERG-7).

Referencias

- Aguado, J.C. (2017). Can MOOCs promote learning by reducing university dropout rates? *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 20(1), 125-143. <https://doi.org/10.5944/ried.20.1.16684>
- Aina, C. (2013). Parental background and university dropout in Italy. *Higher Education*, 65, 437-456. <https://doi.org/10.1007/s10734-012-9554-z>
- Alban, M., & Mauricio, D. (2018). Factors that influence undergraduate university desertion according to students perspective. *International Journal of Engineering and Technology*, 10(6), 1585-1602. <https://doi.org/10.21817/ijet/2018/v10i6/181006017>
- Álvarez García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. (2017). Civeraggression among adolescents: Prevalence and gender differences. [Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género]. *Comunicar*, 50, 89-97. <https://doi.org/10.3916/c50-2017-08>
- Álvarez García, D., Núñez, J., Dobarro, A., & Rodríguez, C. (2015). Risk factors associated with cybervictimization in adolescence. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 15(3), 226-235. <https://doi.org/10.1016/j.ijchp.2015.03.002>
- Álvarez Pérez, P.R., & López-Aguilar, D. (2017). Estudios sobre deserción académica y medidas orientadoras de prevención en la Universidad de La Laguna (España). *Paradigma*, 38, 48-71. <https://bit.ly/3bsthMQ>
- Arriaga, J., Burillo, V., Carpeño, A., & Casaravilla, A. (2011). *Caracterización de los tipos de abandono. Dividamos el problema y venceremos fácilmente*. Nicaragua.
- Avilés, J.M., & Alonso, N. (2011). El papel de los equipos de ayuda en la convivencia escolar y en la lucha contra el bullying. *Revista Amazónica*, 6(1), 133-141. <https://bit.ly/2QHxZi2>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Fernández, A., Solano, P., & Agulló, E. (2018). Variables related to the university dropout intention during the transition period. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 122-130. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10.11>
- Bernardo, A., Cervero, A., Esteban, M., Fernández, E., & Núñez, J.C. (2016). Influencia de variables relacionales y de integración social en la decisión de abandonar los estudios universitarios en educación superior. *Psicología, Educação e Cultura*, 20(1), 138-151. <https://bit.ly/2QDTgJk>
- Broc, M.A. (2011). Motivation to study, effort management, efficient time management, and academic performance of university students. *Revista de Investigación Educativa*, 29(1), 171-185. <https://bit.ly/33MaABm>
- Casanova, J.R., Cervero, A., Núñez, J.C., Almeida, L.S., & Bernardo, A. (2018). Factors that determine the persistence and dropout of university students. *Psicothema*, 30(4), 408-414. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.155>
- Cava, M.J. (2011). Family, teachers, and peers: Keys for supporting victims of bullying. *Psychosocial Intervention*, 20(2), 183-192. <https://doi.org/10.5093/in2011v20n2a6>
- Cava, M.J., Buelga, S., Musitu, G., & Murgui, S. (2010). School violence between adolescents and their implications in the psychosocial adjustment: A longitudinal study. *Revista de Psicodidáctica*, 15(1), 21-34. <https://bit.ly/2JcysEs>
- Cleophas, T.J., & Zwinderman, A.H. (2018). *Modern bayesian statistics in clinical research*. Springer. <https://doi.org/10.1007/978-3-319-92747-3>
- Condom, M.F., Moreno, J.L.M., Sallán, J.G., Rodríguez-Gómez, D., & Casanoves, M.N. (2015). Towards a comprehension of university dropout in Catalonia: The case of Universitat Autònoma de Barcelona. *Estudios sobre Educación*, 28, 117-138. <https://doi.org/10.15581/004.28.117-138>
- Cox, L. (2016). Student absence in university halls. *Contextos*, 35, 69-80. <https://bit.ly/3bt9OT>
- Da-Re, L., Álvarez Pérez, P., & Clerici, R. (2015). Adaptación al contexto universitario italiano del modelo de tutoría formativa para la prevención del abandono y la mejora del rendimiento académico. In AIDIPE (Ed.), *Investigar con y para la sociedad* (pp. 721-730). Bubok.
- De-Vries, W., León, P., Romero, J.F., & Hernández, I. (2011). ¿Desertores o decepcionados? Distintas causas para abandonar los estudios universitarios. *Revista de la Educación Superior*, 40(160), 29-49. <https://bit.ly/33ES7q3>
- del Barco, B.L., del Río, M.I.P., Delgado, M.G., & Lázaro, S.M. (2015). Relevancia del aprendizaje cooperativo sobre los diferentes perfiles de la dinámica bullying. Un análisis mediante pruebas de tamaño del efecto. *Anales de Psicología*, 32(1), 80-80. <https://doi.org/10.6018/analesps.32.1.183141>
- Dobarro, A., Carbajal, R., Ayala, I., Herrero, F.J., & Bernardo, A. (2017). Cyberbullying and violence at university, how does it affect dropout? *Revista de Estudios e Investigación en Psicología y Educación*, 14, 182-185. <https://doi.org/10.17979/riepe.2017.0.14.2737>
- Dobarro, A., Tuero, E., Bernardo, A., Herrero, F.J., & Álvarez García, D. (2018). An innovative study on cyberbullying in university students. *Revista d'Innovació Docent Universitària*, 10, 131-142. <https://doi.org/10.1344/RIDU2018.10>
- Duque, L. (2014). A framework for analysing higher education performance: students' satisfaction, perceived learning outcomes, and dropout intentions. *Total Quality Management & Business Excellence*, 25(1-2), 1-21. <https://doi.org/10.1080/14783363.2013.807677>
- Estévez, E., Emler, N., & Wood, C. (2009). Violent offending: An analysis of family, school and community risk factors. In Sahin, O., & Maier, J. (Eds.), *Delinquency: Causes, reduction and prevention* (pp. 275-324). Nova Sciences.
- Figuera, P., & Álvarez, M. (2014). Guidance and tutorial intervention in adaptation and persistence of students in university. *Revista de Orientación Educativa*, 28(54), 31-49. <https://bit.ly/3bijLF7>
- Garaigordobil, M. (2011). Prevalencia y consecuencias del cyberbullying: Una revisión. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 11(2), 233-254. <https://doi.org/https://bit.ly/2UuDVvN>
- García, M.E., Gutiérrez, A.B.B., & Rodríguez-Muñiz, L.J. (2016). Persistence in university studies: The importance of a good start. *Aula Abierta*, 44(01), 1-1. <https://doi.org/10.17811/rifie.44.2016.1-6>
- García, M.V., & Ascensio, C.A. (2015). Bullying y violencia escolar: Diferencias, similitudes, actores, consecuencias y origen. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación*, 17(2), 9-38. <https://bit.ly/3dqeJ20>

- Garzón, A., & Gil-Flores, J. (2017). The role of academic procrastination as factor of university abandonment. *Revista Complutense de Educación*, 28(1), 307-324. https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n1.49682
- González-Ramírez, T., & Pedraza-Navarro, I. (2017). Social and families' variables associated with university drop-out. *Educatio Siglo XXI*, 35(2), 365-388. <https://doi.org/10.6018/j298651>
- Gury, N. (2011). Dropping out of higher education in France: a micro-economic approach using survival analysis. *Education Economics*, 19(1), 51-64. <https://doi.org/10.1080/09645290902796357>
- Heublein, U. (2014). Student Drop-out from German higher education institutions. *European Journal of Education*, 49(4), 497-513. <https://doi.org/10.1111/ejed.12097>
- Luengo, J.A. (2017). Promover la convivencia en los centros educativos: El protagonismo del alumno. *Revista de Estudios de Juventud*, 115, 97-114. <https://bit.ly/3dt6UZN>
- Marraccini, M.E., Brick, L.A.D., & Weyandt, L.L. (2018). Instructor and peer bullying in college students: Distinct typologies based on Latent Class Analysis. *Journal of American College Health*, 66(8), 799-808. <https://doi.org/10.1080/07448481.2018.1454926>
- Mendoza, L., Mendoza, U., & Romero, D. (2014). Academic tenure: A concern of the institutions of higher education. *Escenarios*, 12(2), 130-137. <https://doi.org/10.15665/esc.v12i2.320>
- Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades (Ed.) (2018). *Datos y cifras del Sistema Universitario Español*. Ministerio de Ciencia, Innovación y Universidades. <https://bit.ly/2ULtC6J>
- Nansel, T.R., Craig, W., Overpeck, M.D., Saluja, G., & Ruan, W.J. (2004). Cross-national consistency in the relationship between bullying behaviors and psychosocial adjustment. *Archives of Pediatrics & Adolescent Medicine*, 158(8), 730-730. <https://doi.org/10.1001/archpedi.158.8.730>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R., & Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviours and definition in three European countries. *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 20(2), 129-142. <https://doi.org/10.1375/ajgc.20.2.129>
- Prieto, M.T., Carrillo, J.C., & Lucio, L.A. (2015). Virtual violence and bullying among university students: The dark side of social networks. *Innovación Educativa*, 15(68), 33-47. <https://bit.ly/2JaQZ45>
- Reijntjes, A., Kamphuis, J.H., Prinzie, P., & Telch, M.J. (2010). Peer victimization and internalizing problems in children: A meta-analysis of longitudinal studies. *Child Abuse & Neglect*, 34(4), 244-252. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2009.07.009>
- Roso-Bas, F., Jiménez, A.P., & García-Buades, E. (2016). Emotional variables, dropout and academic performance in Spanish nursing students. *Nurse Education Today*, 37, 53-58. <https://doi.org/10.1016/j.nedt.2015.11.021>
- Rueger, S.Y., Malecki, C.K., & Demaray, M.K. (2010). Relationship between multiple sources of perceived social support and psychological and academic adjustment in early adolescence: Comparisons across gender. *Journal of Youth and Adolescence*, 39(1), 47-61. <https://doi.org/10.1007/s10964-008-9368-6>
- Sosu, E.M., & Pheunpha, P. (2019). Trajectory of university dropout: Investigating the cumulative effect of academic vulnerability and proximity to family support. *Frontiers in Education*, 4(6), 1-10. <https://doi.org/10.3389/feduc.2019.00006>
- Strom, R., & Savage, M. (2014). Assessing the relationships between perceived support from close others, goal commitment, and persistence decisions at the College Level. *Journal of College Student Development*, 55(6), 531-547. <https://doi.org/10.1353/csd.2014.0064>
- Suhlmann, M., Sassenberg, K., Nagengast, B., & Trautwein, U. (2018). Belonging mediates effects of student-university fit on well-being, motivation, and dropout intention. *Social Psychology*, 49(1), 16-28. <https://doi.org/10.1027/1864-9335/a000325>
- Tinto, V. (1975). Dropout from Higher Education: A theoretical synthesis of recent research. *Review of Educational Research*, 45(1), 89-125. <https://doi.org/10.3102/00346543045001089>
- Tippett, N., & Wolke, D. (2014). Socioeconomic status and bullying: A meta-analysis. *American Journal of Public Health*, 104(6), e48-e59. <https://doi.org/10.2105/ajph.2014.301960>
- Torrego, J.C. (2006). *Modelo integrado de mejora de la convivencia: Estrategias de mediación y tratamiento de conflictos*. Graó. <https://bit.ly/2UhlOf>
- Torrego, J.C. (2008). *El plan de convivencia. Fundamentos y recursos para su elaboración y desarrollo*. Alianza. <https://bit.ly/2vKjFOj>
- Torrego, J.C., & Martínez, C. (2014). Keys for development of a plan for living together with harmony in schools, from an integral intervention framework. *Qualitative Research in Education*, 3(1), 83-113. <https://doi.org/10.4471/qre.2014.37>
- Tuero, E., Cervero, A., Esteban, M., & Bernardo, A. (2018). Why do university students drop out? Influencing variables regarding the approach and consolidation of drop out. *Educación XXI*, 21(2), 131-154. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20066>
- Vázquez-Alonso, A., & Manassero-Mas, M.A. (2016). The voice of first-year students from six countries: Evaluation of their experiences in higher scientific and engineering studies. *Ciência & Educação*, 22(2), 391-411. <https://doi.org/10.1590/1516-731320160020008>
- Veenstra, R., Lindenberg, S., Oldehinkel, A.J., Winter, A.F.D., Verhulst, F.C., & Ormel, J. (2005). Bullying and victimization in elementary schools: A comparison of bullies, victims, bully/victims, and uninvolved preadolescents. *Developmental Psychology*, 41(4), 672-682. <https://doi.org/10.1037/0012-1649.41.4.672>
- Vergara, J.R., Boj, E., Barriga, O.A., & Díaz-Larenas, C. (2017). Explanatory factors the student teachers drop-out rates. *Revista Complutense de Educación*, 28(2). https://doi.org/10.5209/rev_RCED.2017.v28.n2.50009
- Vergel, M., Martínez, J., & Zafra, S. (2016). Factors associated with bullying in higher education institutions. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. <https://bit.ly/2UaMBsc>
- Villanueva, L., Usó, I., & Adrián, J.E. (2013). Los programas de mediación entre iguales: Una herramienta eficaz para la convivencia escolar. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 165-171. <https://bit.ly/2WVG1Bjt>

Winsper, C., Lereya, T., Zanarini, M., & Wolke, D. (2012). Involvement in bullying and suicide-related behavior at 11 years: A prospective birth cohort study. *Journal of the American Academy of Child & Adolescent Psychiatry, 51*(3), 271-282.e3.

<https://doi.org/10.1016/j.jaac.2012.01.001>

Yubero, S., Navarro, R., Elche, M., Larrañaga, E., & Ovejero, A. (2017). Cyberbullying victimization in higher education: An exploratory analysis of its association with social and emotional factors among Spanish students. *Computers in Human Behavior, 75*, 439-449. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.05.037>

Zwierzynska, K., Wolke, D., & Lereya, T.S. (2013). Peer victimization in childhood and internalizing problems in adolescence: A prospective longitudinal study. *Journal of Abnormal Child Psychology, 41*(2), 309-323.

<https://doi.org/10.1007/s10802-012-9678-8>

A large, stylized graphic composed of overlapping geometric shapes in shades of blue, grey, and white. The central focus is a photograph of several hands of different skin tones gathered around a wooden desk. One hand is pointing at a laptop screen, another is holding a smartphone, and a third is wearing a watch. The background shows a laptop keyboard and a power strip with cables.

MÁSTER UNIVERSITARIO
**Comunicación &
Educación Audiovisual**
master-educomunicacion.es