

Explorando características sociodemográficas y académicas asociadas a los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas en la universidad

Sara Conde VélezUniversidad de Huelva **José Ramón Márquez Díaz**Autor de correspondencia. Universidad de Huelva **Virginia Villegas-José**Universidad de Huelva <https://dx.doi.org/10.5209/rced.99882>

Recibido: Enero 2025 • Evaluado: Mayo 2025 • Aceptado: Junio 2025

Resumen: INTRODUCCIÓN. Actualmente, las ciberagresiones suponen un problema que genera consecuencias negativas en las relaciones entre iguales e incluso hacia el profesorado y que, por consiguiente, puede darse en cualquier etapa educativa, incluida la universitaria, donde dicho fenómeno ha sido poco abordado en comparación con el resto de las etapas. MÉTODO. Partiendo de esta premisa, el objetivo del estudio es conocer si el estudiantado universitario realiza ciberagresiones entre iguales y hacia el profesorado. La investigación es cuantitativa aplicando un cuestionario que recoge información sobre las ciberagresiones realizadas por el estudiantado universitario tanto al profesorado como hacia los/as compañeros/as. Sigue un diseño transversal, ex post facto. Se recogió información de 512 estudiantes de grado de la Universidad de Huelva (España). RESULTADOS. Los resultados obtenidos mostraron evidencias sobre la presencia de ciberagresiones realizadas en el contexto universitario, predominando las ciberagresiones de tipo visual, verbal, de manipulación de contenidos y de exclusión social. De igual modo, se identificaron diferencias respecto al género en las ciberagresiones de tipo visual y de extorsión, predominando el masculino. Asimismo, las ciberagresiones de tipo verbal y social se relacionaron con estudiantes que tienen intención de abandonar los estudios universitarios y que usan el móvil en clase sin un fin educativo. DISCUSIÓN. Las conclusiones ilustran que las ciberagresiones suponen un fenómeno presente en la universidad, afectando tanto al profesorado como al estudiantado y que, por consiguiente, requiere de una atención inmediata, a través del diseño, implementación y evaluación de medidas de detección, prevención e intervención. Entre estas medidas se encuentran los protocolos de actuación, los servicios de apoyo psicológico, la formación sobre el uso responsable de las tecnologías y la promoción de proyectos de investigación que abarquen esta temática.

Palabras clave: ciberagresión; estudiante universitario; profesorado universitario; universidad.

Exploring sociodemographic and academic characteristics associated with different types of cyberaggressions carried out at the university

ENG Abstract: INTRODUCTION. Currently, cyberaggressions represent a problem that causes negative consequences in peer relationships and even toward teachers, and therefore can occur at any educational stage, including university, where this phenomenon has been less addressed compared to other levels. METHOD. Based on this premise, the aim of the study is to determine whether university students commit cyberaggressions against their peers and teachers. The research is quantitative, using a questionnaire that gathers information about cyberaggressions carried out by university students both toward teachers and classmates. It follows a cross-sectional, ex post facto design. Data were collected from 512 undergraduate students at the University of Huelva (Spain). RESULTS. The results showed evidence of the presence of cyberaggressions in the university context, with a predominance of visual, verbal, content-manipulation, and social exclusion types. Additionally, gender differences were identified in visual and extortion cyberaggressions, with males being the predominant group. Furthermore, verbal and social cyberaggressions were associated with students who intend to abandon their university studies and who use their mobile phones in class without an educational purpose. DISCUSSION. The conclusions illustrate that cyberaggressions are a phenomenon present at the university level, affecting both teachers and students, and therefore require immediate attention through the design, implementation, and evaluation of detection, prevention, and intervention measures. These measures include action protocols, psychological support services, training on responsible technology use, and the promotion of research projects addressing this topic.

Keywords: cyberaggression; university student; university faculty; university.

Cómo citar: Conde Vélez S., Márquez Díaz J. R. y Villegas José V. (2026). Explorando características sociodemográficas y académicas asociadas a los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas en la universidad. *Revista Complutense de Educación*, 37(1). <https://doi.org/10.5209/rced.99882>

Introducción

En los últimos años, las tecnologías de la información y la comunicación se han instalado en diferentes sectores de la sociedad, dando lugar al surgimiento de una cultura del ciberespacio. Esto ha traído consigo múltiples ventajas, pero también ciertos inconvenientes, como el ciberacoso (Giménez-Fita *et al.*, 2023), que se define como “un daño deliberado y repetido infligido mediante el uso de computadoras, teléfonos celulares y otros dispositivos electrónicos” (Hinduja y Patchin, 2009, p. 5). Así, nos encontramos ante un fenómeno cada vez más estudiado en las distintas etapas educativas, entre ellas, la universitaria (Caurcel y Crisol, 2022; Khine *et al.*, 2020; Martínez-Monteagudo *et al.*, 2020), corroborando que la Educación Superior no está exenta de esta problemática.

En el ámbito internacional, se han llevado a cabo diversas investigaciones que concluyen que las tasas de prevalencia de estudiantes universitarios que son víctimas de ciberacoso oscilan entre un 5% y un 40% (Finn, 2004; Lindsay y Krysik, 2012). Aun así, este problema ha aumentado recientemente, evidenciándose que el ciberacoso está cada vez más presente entre el estudiantado universitario (Martínez-Monteagudo *et al.*, 2020), con tasas de prevalencia muy dispares, que van desde el 10% al 60%, dependiendo del país (Kowalski *et al.*, 2023).

Centrándonos en el contexto español, Vergel *et al.* (2016) manifestaron que el ciberacoso está presente entre un 20% y un 50% del estudiantado universitario. En esta línea, se han encontrado diversas tasas de prevalencia entre los agentes implicados (victima, agresor, espectador y víctima/agresor) y las metodologías de investigación empleadas (Martínez-Ramón *et al.*, 2020). Asimismo, Polo *et al.* (2017) pusieron de manifiesto en otro estudio que el 9.16% de la muestra se identificaba como víctima, un 15.3% como perfil agresor, un 18.1% como víctima/agresor y el mayor porcentaje se concentraba en aquellas personas que no se identificaban con un rol concreto (50.4%). Martínez-Monteagudo *et al.* (2020), por su parte, han destacado que el 18.6% han sido cibervíctimas y el 19.4% ciberagresores.

Todo ello ha dado lugar a tratar el ciberacoso como un problema social preocupante, entre otros aspectos, por sus elevadas tasas de prevalencia, así como sus graves repercusiones en los distintos agentes implicados (Laorden-Gutiérrez *et al.*, 2023).

Respecto a las víctimas, han sido asociadas con sentimientos negativos, como inseguridad, angustia, vergüenza, depresión, estrés o ansiedad (Khine *et al.*, 2020). Sin embargo, en otros estudios se destaca que las víctimas sienten ira, impotencia y frustración, acarreando incluso trastornos psicológicos (Hinduja y Patchin, 2009). Por su parte, las víctimas/agresores suelen manifestar sentimientos de frialdad e indiferencia emocional (Khine *et al.*, 2020). Aludiendo a los espectadores, Vallés (2014) defiende que son personas caracterizadas por sufrir cambios bruscos en el plano emocional.

Igualmente, está presente el rol del agresor, quien realiza distintas actividades dañinas debido a la sensación de distancia e incluso anonimato en el plano virtual (Avilés, 2013). Del mismo modo, el agresor no suele expresar sentimientos de arrepentimiento, compasión o culpa. Sin embargo, sí presenta síntomas de malestar general, cierta sensibilidad interpersonal, depresión, hostilidad, ansiedad y paranoia (Martínez-Monteagudo *et al.*, 2020).

Todo ello se ha materializado en la realización de determinadas conductas nocivas, donde Lucio (2009), en una muestra de 1066 estudiantes de una universidad mexicana, determinó que los hombres (21.2%) insultaban con más frecuencia a sus iguales que las mujeres (13.1%). Del mismo modo, dos de cada 10 estudiantes manifestaron haber ejercido el rol de ciberagresor, de acuerdo con las siguientes conductas: 22.2% amenazas, 10% acoso sexual y 11.5% a través de comentarios contra el honor.

En cualquier caso, siguen siendo escasos los estudios que han abordado el ciberacoso en la Educación Superior, más concretamente, las conductas que prevalecen, así como las características sociodemográficas y académicas asociadas a los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas. En consecuencia, numerosas investigaciones concluyen que es importante profundizar en esta temática, máxime cuando nos encontramos ante un problema que genera consecuencias negativas en las relaciones entre iguales (Méndez *et al.*, 2019; Souza *et al.*, 2022) e incluso hacia el profesorado (Williamson *et al.*, 2023), colectivo este último que, según el estudio llevado a cabo por Cassidy *et al.* (2015), reveló haber sufrido ciberacoso por parte de estudiantes (12%) o compañeros/as (9%). Asimismo, Tomczyk *et al.* (2024) describieron algunos tipos de ciberagresiones realizadas hacia el profesorado universitario, entre los que se encuentran la difamación en foros, grabaciones sin consentimiento previo, chantaje online, entre otros.

Teniendo en consideración todo lo anteriormente expuesto, la presente investigación tuvo como objetivo general conocer si el estudiantado universitario realiza ciberagresiones entre iguales y hacia el profesorado. Y como objetivos específicos: a) identificar qué conductas agresivas, a través de internet, predominan en la universidad, desde el rol de agresores/as; b) examinar qué características sociodemográficas y académicas se asocian a los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas.

Método

La presente investigación es de naturaleza cuantitativa y sigue un diseño transversal, ex post facto. A continuación, se describe el proceso de la investigación.

Participantes

La población objeto de este trabajo es el estudiantado universitario de la Universidad de Huelva (España), compuesta por 8674 estudiantes de grado. Para seleccionar a las personas participantes, se utilizó un muestreo no probabilístico, deliberado y accidental, alcanzando un total de 512 estudiantes, de los cuales un 39.6% (n=203) son hombres y un 60.2% (n=307) son mujeres, necesitando un tamaño muestral de, al menos, 368 participantes para garantizar la representatividad, con un margen de error del 5% y un nivel de confianza del 95%.

Las áreas de conocimiento que se han abordado son: Humanidades (11.9%, n=60), Ciencias de la Salud (17.8%, n=91), Ciencias (5.9%, n=30), Ciencias Sociales y Jurídicas (52.7%, n=270) e Ingenierías (11.7%, n=60); distribuidos en los cursos de primero (28.8%), segundo (25.9%), tercero (22%) y cuarto (23.2%); con un rango de edad de entre 17 y 69 años ($M=21.47$, $DT=4.42$). Respecto a los datos sociodemográficos, el 49% del estudiantado procede del ámbito rural y el 51% del ámbito urbano. El 78.9% (n=404) de la muestra manifiesta utilizar el móvil en clase sin un fin educativo. El 54.6% pasan entre dos y cinco horas diarias con el teléfono móvil, el 34.7% pasan entre cinco y 10 horas diarias, el 11.9% menos de dos horas diarias y el 2.7% revelan pasar más de 10 horas diarias con el teléfono móvil.

En cuanto al sentimiento de bienestar en clase, el 93.6% (n=479) dicen sentirse bien y el 6.4% (n=33) no se sienten bien. Valoran las relaciones con sus iguales mayoritariamente como buenas (69.1%), el 29.7% les es indiferente y el 1.2% las valora como malas. El 92.4% de la muestra manifiesta sentirse segura manteniendo relaciones sociales con sus compañeros/as. Un 26.6% de los participantes han pensado en abandonar los estudios (n=136). Respecto a la asistencia a clase, el 89.5% asiste con regularidad (n=458). De los que no asisten con regularidad a clase, la media de número de clases a la semana que suelen faltar es de 3.5 ($DT=1.80$). El nivel de motivación que expresa el alumnado en relación con sus estudios universitarios es, en general, un nivel medio (58.8%), seguido de un nivel alto (32.8%) y un nivel bajo (8.4%). El estudiantado considera su rendimiento académico, mayoritariamente, de notable (55.7%), seguido de suficiente (34.8%), de sobresaliente (5.7%) y, minoritariamente, de insuficiente (3.7%).

De estos datos descriptivos, podemos concluir que, en general, hay un buen ambiente de clase en la universidad, aunque preocupa el porcentaje más minoritario que apunta a todo lo contrario.

Instrumento

Se diseñó un cuestionario ad hoc conformado por dos bloques de contenidos. El primer bloque de contenidos recoge información sobre variables de tipo sociodemográficas y académicas con preguntas en relación a: edad (escala), área de conocimiento al que pertenece el estudiantado (Humanidades, Ciencias de la Salud, Ciencias, Ciencias Sociales y Jurídicas e Ingenierías), curso (1º, 2º, 3º y 4º), género (masculino/femenino), sentimiento de bienestar en clase (sí/no), intención de abandono (sí/no), motivación (alta/media/baja), valoración de las relaciones con los iguales (indiferentes/buenas/malas), uso del móvil en clase (sí/no), horas diarias que pasa con el teléfono móvil (menos de dos horas, entre dos y cinco horas, entre cinco y 10 horas, más de 10 horas), asistencia con regularidad a clase (sí/no), número de clases que falta a la semana (escala), sentimiento de seguridad con iguales (sí/no) y consideración en los distintos roles de ciberagresión: agresor/a (sí/no), víctima (sí/no), observador/a (sí/no) y agresor/a hacia el profesorado.

El segundo bloque de contenidos recoge información sobre conductas de ciberagresiones que ha realizado la muestra participante en el estudio (Tabla 1). Se formularon un total de 19 ítems medidos en una escala tipo Likert con cuatro grados de respuesta (siendo 1 nunca, 2 pocas veces, 3 algunas veces y 4 muchas veces).

Tabla 1. Conductas de ciberagresiones realizadas entre iguales y hacia el profesorado

Subescalas	Ítems
Ciberoso realizado entre iguales	A1. Insultar, amenazar o poner en ridículo en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp a otros compañeros/as.
	A2. Criticar, burlarse de comentarios, fotos o vídeos que hayan subido compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	A3. Entrar en un perfil o cuenta de algún compañero/a sin consentimiento.
	A4. Crear una cuenta falsa con datos personales de otros compañeros/as con fines dañinos (insultos, burlas, amenazas, etc.) a través de Internet, redes sociales o grupos como el WhatsApp.
	A5. Colgar material con contenido sexual sobre otros compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	A6. Colgar y/o difundir videos o fotos (Stickers, memes, etc.) comprometidas de compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	A7. Manipular fotos (Stickers, memes, etc.) que habían colgado compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp con intención de burlarse.
	A8. Excluir o ignorar a algún compañero/a de una red social o grupo como el WhatsApp.
	A9. Grabar o fotografiar sin consentimiento a otros compañeros/as con motivo de burla.
	A10. Difundir rumores o mentiras sobre otros compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
Ciberoso realizado hacia el profesorado	A11. Chantajear a algún compañero/a con publicar contenido comprometido en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	AP1. Insultar, amenazar o poner en ridículo en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp al profesorado.
	AP2. Criticar, burlarse de comentarios, fotos o vídeos que hayan subido el profesorado en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	AP3. Crear una cuenta falsa con datos personales del profesorado con fines dañinos (insultos, burlas, amenazas, etc.) a través de Internet, redes sociales o grupos como el WhatsApp.
	AP4. Colgar y/o difundir videos o fotos (Stickers, memes, etc.) comprometidas del profesorado en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	AP5. Grabar o fotografiar sin consentimiento al profesorado con motivo de burla.
	AP6. Manipular fotos (Stickers, memes, etc.) que habían colgado el profesorado en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp con intención de burlarse.
	AP7. Difundir rumores o mentiras sobre el profesorado en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.
	AP8. Chantajear al profesorado con publicar contenido comprometido en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp.

Fuente: elaboración propia

Para el diseño del cuestionario, se hizo una revisión teórica de diversas escalas que evalúan el ciberacoso en el ámbito universitario, así como diferentes aportaciones teóricas que han servido como base conceptual de esta investigación (Caurcel y Crisol, 2022; Ghada, 2020; Gönültaş, 2022; Martínez-Ramón *et al.*, 2020; Polo *et al.*, 2017; Valdés *et al.*, 2018). Se decidió desarrollar un instrumento debido a la falta de investigaciones previas que abordan este fenómeno desde un enfoque cuantitativo, centrándose en conductas realizadas entre iguales y hacia el profesorado dentro del ámbito universitario.

El cuestionario fue revisado por un grupo de cuatro personas expertas, dos especialistas en metodología de investigación educativa y dos especialistas en convivencia escolar, todos/as docentes de universidad. Revisaron la redacción y adecuación de los ítems formulados. Se examinó la concordancia de la escala ciberagresiones realizadas, obteniendo unos índices buenos que oscilaron entre .76 y .81 (IC del 95%). Se evaluaron las siguientes propiedades psicométricas de la escala: índice de homogeneidad y Alfa de Cronbach (para identificar ítems débiles). Para la validez de constructo, se estudió la estructura factorial exploratoria (componentes principales y extracción Varimax). Tras el análisis factorial exploratorio, se estudió la confiabilidad de la escala y subescalas obtenidas a través del Alfa de Cronbach e índice de homogeneidad. Todas estas propiedades se obtuvieron a través de SPSSv25. Seguidamente, se estudiaron los índices de ajustes del modelo obtenido a través de ecuaciones estructurales con Amosv23. Se siguieron los siguientes criterios para el ajuste (Hu y Bentler, 1999) chi-cuadrado ($\chi^2 / df.$), cuyos valores < 5 se consideran aceptables y < 3 muy buenos, y a los índices RMSEA (Root Mean Square Error of Approximation), cuyo valor recomendado es $< .08$, el índice CFI (Comparative Fit Index), el TLI (Tucker-Lewis Index) y el GFI (Goodness-of-fit index), cuyos valores óptimos son $> .90$ y $> .70$ aceptables (Schumacker y Lomax, 2015).

En cuanto a la consistencia interna, la escala obtuvo un Alfa inicial de .79 para los 19 elementos, identificándose como ítems débiles ($IHc < .20$), cuya eliminación mejoraba la confiabilidad, los siguientes: A3. Entrar en un perfil o cuenta de algún compañero/a sin consentimiento, $IHc = .11$; A4. Crear una cuenta falsa con datos personales de otros compañeros/as con fines dañinos (insultos, burlas, amenazas, etc.) a través de Internet, redes sociales o grupos como el WhatsApp, $IHc = .05$; A5. Colgar material con contenido sexual sobre otros compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp, $IHc = .12$; AP3. Crear una cuenta falsa con datos personales del profesorado con fines dañinos (insultos, burlas, amenazas, etc.) a través de Internet, redes sociales o grupos como el WhatsApp, $IHc = .07$; AP8. Chantajear al profesorado con publicar contenido comprometido en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp, $IHc = .18$.

Tras la eliminación de esos ítems, la escala alcanzó un Alfa de .8 para 14 elementos, no identificándose ítems débiles ($IHc < .20$).

En el análisis factorial exploratorio se tuvieron en cuenta las communalidades, esto es, la cantidad de varianza que explica cada ítem en los factores extraídos, communalidades inferiores a .2 se recomienda ser eliminados (Ferrando *et al.*, 2022). Y los pesos factoriales, identificar cargas factoriales débiles ($y < .5$) o cargar, el ítem, de manera similar en más de dos factores, sin decantarse, notoriamente, por uno de ellos (Nunnally y Bernstein, 1995).

Los resultados del análisis, atendiendo a los criterios anteriores, no mostraron ningún ítem problemático.

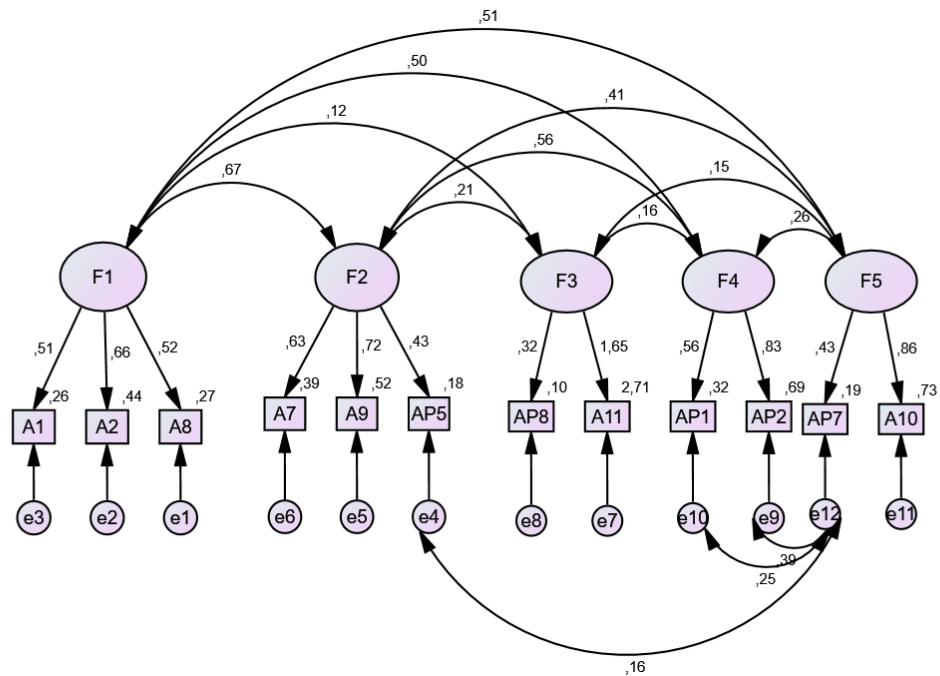
Se aplicó el test de adecuación muestral a través del $KMO = .74$ (valor recomendado $> .70$), siguiendo el criterio de Carmona (2014) y la prueba de esfericidad de Bartlett = 1202.91, $sig = .000$, que evalúa la aplicabilidad del análisis factorial de toda la escala (valor recomendado $P < .000$, de acuerdo con Romero y Ordoñez (2015)). Los resultados obtenidos indicaron que la estructura de los datos es adecuada para ser analizada factorialmente.

El análisis factorial arrojó cinco factores que explicaron el 66.32% del total de la varianza.

El primer factor ($F1 = 13.02\%$) está formado por tres ítems (A1, A2 y A8) que miden ciberagresiones de tipo verbal y social entre iguales y hacia el profesorado; el segundo factor ($F2 = 12.47\%$) satura aquellos ítems que miden ciberagresiones de tipo visual y de manipulación de contenidos entre iguales y hacia el profesorado (A7, AP5 y A9); el tercer factor ($F3 = 12.03\%$) lo conforman dos ítems que evalúan la extorsión entre iguales y hacia el profesorado (AP8 y A11); el cuarto factor ($F4 = 10.69\%$) atiende a las ciberagresiones de tipo verbal solo hacia el profesorado (AP1 y AP2); el quinto factor ($F5 = 10.37\%$) satura a dos ítems que evalúa el hostigamiento entre iguales y hacia el profesorado (AP7 y A10).

En la figura 1 se muestra el análisis confirmatorio de la escala ciberagresiones realizadas.

Figura 1. Modelo de cinco subescalas para evaluar las ciberagresiones realizadas



Fuente: elaboración propia

El modelo, de 5 subescalas, mostró unos índices de ajustes óptimos, chi-cuadrado ($\chi^2 / df.$) = 2.76; RMSEA=.05; CFI= .93; TLI=.90; GFI= .96 (Hu y Bentler, 1999; Schumacker y Lomax, 2015). Las elevadas cargas factoriales del modelo ($>.5$) apuntan a que todos los ítems hacen una aportación adecuada a su dimensión de procedencia.

En cuanto a la confiabilidad de las subescalas de ciberagresiones realizadas, obtuvieron los siguientes resultados: F1 obtuvo un Alfa de .56 para 3 ítems; F2 obtuvo un Alfa de .61 para 3 ítems; F3 obtuvo un Alfa de .56 para 3 ítems; F4 obtuvo un Alfa de .63 para 2 ítems; F5 obtuvo un Alfa de .55 para 2 ítems.

A la vista de los resultados, explicados anteriormente, se muestran evidencias de validez psicométrica y de confiabilidad en la población de estudiantes universitarios. Por tanto, se puede concluir que la escala propuesta puede ser útil para evaluar la presencia de ciberagresiones realizadas entre iguales y hacia el profesorado en este contexto. La escala resultante trata de una medida conformada por 12 ítems que evalúa el rol de agresores/as y situaciones de ciberagresiones conocidas por el estudiantado universitario.

Procedimiento de recogida y análisis de los datos

Para la administración del cuestionario, se accedió a los espacios universitarios donde se encontraban las titulaciones que conformaron la población objeto de estudio. Se informó al estudiantado sobre la finalidad de la investigación y se garantizó la confidencialidad de los datos, preservando siempre su anonimato. Cumplimentaron el instrumento los/as estudiantes que formularon su afirmación en participar.

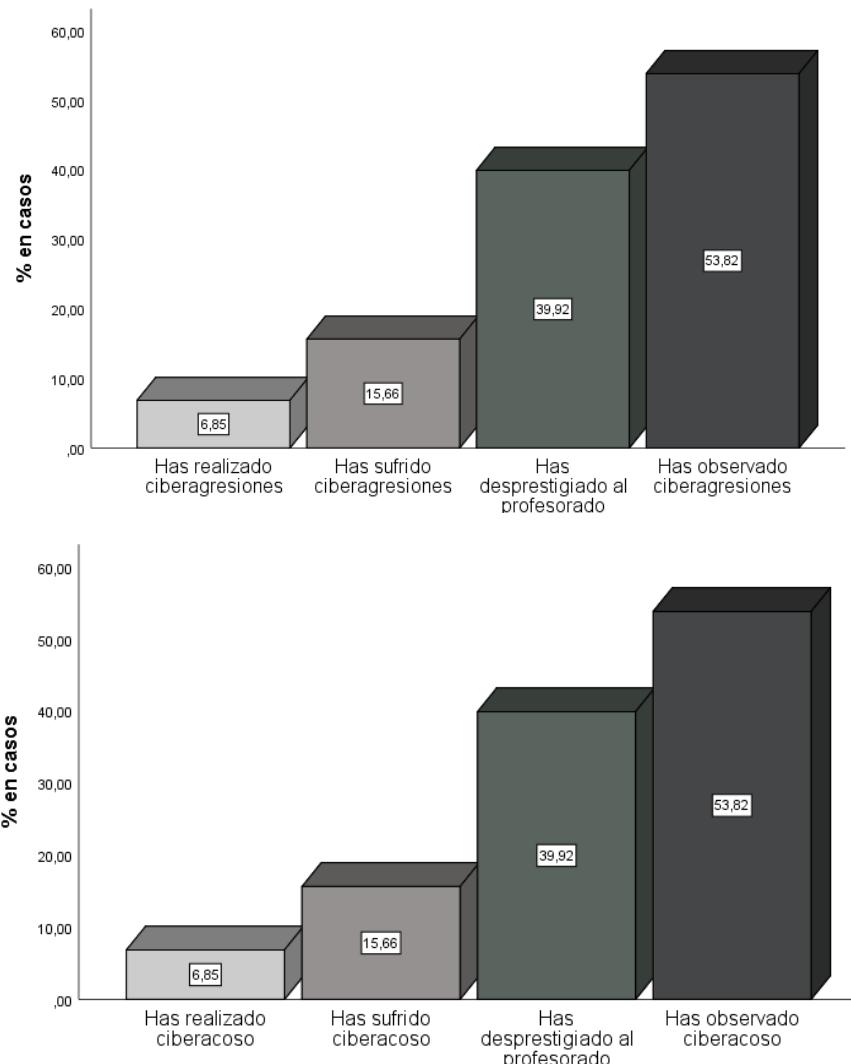
En cuanto a los análisis aplicados a los datos obtenidos, se hizo, en primer lugar, un análisis descriptivo del conjunto de variables consideraciones de los roles, con la finalidad de identificar la presencia de estudiantado ciberagresor/a en la universidad. En segundo lugar, con la finalidad de analizar qué tipo de conductas de ciberagresiones prevalecen en la universidad, se hizo un análisis descriptivo de los ítems, alcanzando la distribución porcentual de las diferentes opciones de respuestas. Seguidamente, se realizaron comparaciones de grupos a través de pruebas no paramétricas (prueba de Kolmogorov-Smirnov, $p < .05$) respecto a las puntuaciones totales calculadas de cada tipo de conducta agresora, con la finalidad de estudiar la relación entre las características sociodemográficas y académicas, y las consideraciones de los roles en las ciberagresiones con los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas. Todos los análisis se realizaron con el programa estadístico SPSSv25.

Resultados

Análisis descriptivo del conjunto de variables “consideraciones en los roles de ciberagresiones”

En la figura 2 se representan los porcentajes en casos de los diferentes roles implicados en las ciberagresiones vividas en la universidad desde la perspectiva de víctima, observador/a y agresor/a. Este último rol se pregunta, de forma general, ciberagresiones realizadas y, de forma particular, si consideran que en alguna ocasión han utilizado Internet, redes sociales o grupos de WhatsApp para desprestigiar al profesorado.

Figura 2. Consideraciones del estudiantado universitario acerca de su participación en los diferentes roles implicados en las ciberagresiones



Fuente: elaboración propia

Como puede apreciarse, el 6.8% (n=35) de los/as estudiantes consideran que en alguna ocasión han realizado ciberagresiones. Ese porcentaje aumenta significativamente cuando la agresión es dirigida hacia el profesorado (40%; n=205). Concretamente, se pregunta si consideran que en alguna ocasión han utilizado Internet, redes sociales o grupos de WhatsApp para desprestigar al profesorado. El 15.6% de los/as participantes (n=80) consideran que en alguna ocasión han sufrido ciberagresiones y el 53.9% (n=276) consideran que en alguna ocasión han observado ciberagresiones. A la vista de estos datos obtenidos, se deduce la presencia de ciberagresiones vividas en el contexto universitario, desde los tres roles implicados (víctima, agresores/as y observadores/as), siendo el rol de observadores/as los que mayor porcentaje alcanzan. Además, se observa cómo los porcentajes de ciberagresiones realizadas aumentan cuando las ciberagresiones van dirigidas hacia el profesorado.

Análisis descriptivo de los ítems “conductas de ciberagresiones realizadas” y comparaciones de grupos

En la tabla 2 se muestran los porcentajes obtenidos en cada opción de respuesta respecto a los ítems que conforman la escala de conductas de ciberagresiones realizadas en el contexto universitario. Además, con la finalidad de ofrecer una información más concreta acerca del porcentaje de estudiantes que han realizado conductas de ciberagresiones, se han agrupado las respuestas de los ítems en dos categorías: 1= nunca he realizado y 2= respuestas del 2 al 4, considerándose que en algún momento la han realizado (pocas veces, algunas veces y muchas veces).

Tabla 2. Distribución porcentual de respuestas sobre conductas realizadas por agresores/as

Ítems	Opciones de respuestas (%)				Nunca (%)	He realizado (%)
	1	2	3	4		
A1. Insultar, amenazar o poner en ridículo a compañeros/as.	85.3	13.3	1	.4	83	17
A2. Criticar burlarse de comentarios, fotos o videos que hayan subido compañeros/as.	60.3	26.2	11.1	2.4	58.4	41.6
A7. Manipular fotos (Stickers, memes, etc.) que habían colgado compañeros/as.	81.8	12.7	3.6	1.8	79.1	20.9
A8. Excluir o ignorar a algún compañero/a.	76.3	19.5	2.6	1.6	74	26
A9. Grabar o fotografiar sin consentimiento a otros compañeros/as.	82.3	11.6	3.8	2.2	80.1	19.9
A10. Difundir rumores o mentiras sobre otros compañeros/as.	92.8	5.4	1.4	.4	90.2	9.8
A11. Chantajear a algún compañero/a con publicar contenido comprometido.	97.6	1.8	.4	.2	94.9	5.1
AP1. Insultar, amenazar o poner en ridículo al profesorado.	81.1	14.5	3.2	1.2	78.7	21.3
AP2. Criticar burlarse de comentarios, fotos o videos que hayan subido el profesorado.	76.5	16.7	5.4	1.4	74.4	25.6
AP5. Grabar o fotografiar sin consentimiento al profesorado.	92	6.2	1.2	.6	89.3	10.7
AP7. Difundir rumores o mentiras sobre el profesorado.	93.4	5	1.2	.4	90.6	9.4
AP8. Chantajear al profesorado con publicar contenido comprometido.	99.6	.2	.2	0	96.5	3.5

Fuente: elaboración propia

Como se puede observar, la mayoría del estudiantado encuestado indica no haber realizado ninguna de las conductas preguntadas. No obstante, en todos los ítems existen opciones de repuestas que revelan que alguna vez han realizado estas conductas. Estos resultados apuntan a que en el contexto universitario los/as estudiantes conviven con ciertas normas de respeto y armonía. Sin embargo, los datos obtenidos no exentan de casos sospechosos de estudiantes agresores/as.

En línea con lo anterior, observamos que hay estudiantes que, si bien no agreden muchas veces, sí reconocen haber realizado pocas y algunas veces estas conductas.

Las ciberagresiones realizadas alcanzan mayores porcentajes cuando van dirigidas hacia los compañeros/as y son de tipo visual, verbal, de manipulación de contenidos y de exclusión social. En este sentido, se evidencian como conductas más prevalentes el criticar, burlarse de comentarios, fotos o videos que hayan subido compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp (41.6%, n=213). De este modo, el 11.1% (n=55) de los/as estudiantes han realizado algunas veces estas agresiones y el 2.4% dicen realizarlas muchas veces (n=12). El 26% del estudiantado (n=133) dicen haber excluido o ignorado a algún compañero/a de una red social o grupo como el WhatsApp, realizándola muchas veces el 1.6% (n=8). El 20.9% (n=107) han manipulado fotos (Stickers, memes, etc.) que habían colgado compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp con intención de burlarse, realizándola muchas veces el 1.8% (n=9). El 19.9% (n= 102) han grabado o fotografiado sin consentimiento a otros compañeros/as con motivo de burla, realizándola muchas veces el 2.2% (n=11). Y el 17% (n= 87) han insultado, amenazado o puesto en ridículo en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp a otros compañeros/as.

Con respecto a las ciberagresiones dirigidas al profesorado, el 21.3% (n=109) de los/as estudiantes expresan haber insultado, amenazado o puesto en ridículo, en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp, al profesorado, reconociendo que lo hacen muchas veces el 1.2% de los/as encuestados/as (n=6). El 25.6% de los/as estudiantes (n=131) han manifestado el haber criticado, burlado de comentarios, fotos o videos que hayan subido el profesorado en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp. El 1.4% de los/as encuestados/as (n=7) dicen hacerlo muchas veces. Y el 10.7% reconocen haber grabado o fotografiado sin consentimiento al profesorado con motivo de burla.

La difusión de rumores y mentiras hacia compañeros/as y hacia el profesorado, y el chantajear al profesorado y a los/as compañeros/as con publicar contenido comprometido, son las conductas que alcanzan menores porcentajes. En cualquier caso, al menos una vez, alguien dice haberlas realizado.

En la tabla 3 se muestran las puntuaciones totales obtenidas en cada tipo de conducta agresora.

Tabla 3. Estadística descriptiva de las puntuaciones totales tipos de conductas agresora

	Rango	Mínimo	Máximo	Media	Desviación típica
Agresión verbal y social entre iguales y hacia el profesorado.	6.00	3.00	9.00	4.01	1.33
Agresión visual/manipulación de contenido.	9.00	3.00	12.00	3.61	1.23
Extorsión entre iguales y profesorado.	5.00	2.00	7.00	2.03	.28
Agresión verbal hacia el profesorado.	6.00	2.00	8.00	2.56	1.02
Hostigamiento entre iguales y hacia el profesorado.	6.00	2.00	8.00	2.18	.59

Fuente: elaboración propia

Estos datos ratifican una baja tendencia hacia la realización de conductas de ciberagresiones, siendo las que más se realizan la agresión verbal y social entre iguales y hacia el profesorado (Media= 4.01; DT=1.33) y la agresión visual/manipulación de contenido (Media= 3.61; DT=1.23).

Análisis de comparaciones de grupos a través de las pruebas U de Mann-Whitney y Kruskal-Wallis

En cuanto al análisis de las comparaciones de grupos, estas se realizan respecto a las puntuaciones totales calculadas de cada tipo de conducta agresora, con la finalidad de estudiar la relación entre algunas características sociodemográficas y académicas y las consideraciones de los roles en las ciberagresiones con los diferentes tipos de ciberagresiones realizadas.

A continuación, se describen los resultados de aquellos grupos donde se han identificado las diferencias estadísticamente significativas y en qué tipo de ciberagresión se dan.

Análisis U de Mann-Whitney

En la tabla 4 se muestran aquellas comparaciones entre grupos que han resultado significativas. Hay que indicar que no se observó diferencias en cuanto a la procedencia del estudiantado. Esto indica que tanto los/as estudiantes de procedencia rural como los/as de procedencia urbana, en este estudio, pueden ser agresores/as de ciberagresiones.

Tabla 4. Resultados de comparaciones de grupos. Pruebas U de Mann-Whitney

Grupos	Ciberagresiones	Rango promedio de muestras (1) y (2)		U	
		Muestra 1 (N)-Muestra 2(N)	Estadístico	Sig.	
Género	Visual	M (203)	F (307)		
	Extorsión	277.25	241.12	26745	.001
Abandono	Sí (136)	No (375)			
	Verbal y social	264.93	249.26	29246	.003
Móvil en clase	Sí (404)	No (108)			
	Verbal y social	277.10	248.35	22630.50	.037
Víctima	Verbal y social	273.52	192.81	14938	.000
	Visual	263.49	230.34	18990.50	.012
Agresor/a	Verbal profesorado	263.40	230.70	19029.50	.015
	Sí (80)	No (432)			
Observador/a	Verbal y social	291.63	249.99	14469.50	.013
	Visual	276.35	247.86	4456	.000
Agresiones profesorado	Verbal y social	334.91	250.20	5568	.000
	Extorsión	248.80	254.32	7532	.018
Hostigamiento	Sí (276)	No (236)			
	Verbal y social	287.42	220.34	24034	.000
Verbal profesorado	Visual	267.18	244.01	29620	.033
	Verbal profesorado	271.62	238.82	28395.50	.003
Verbal y social	Sí (205)	No (307)			
	Visual	314.58	217.71	19560.50	.000
Verbal profesorado	Verbal profesorado	288.43	235.18	24922.50	.000
	Hostigamiento	315.98	216.79	19275	.000
Hostigamiento	Verbal y social	271.01	246.81	28453.50	.003

Fuente: elaboración propia. Nota: U=U de Mann-Whitney; M=masculino, F=femenino

En cuanto al género, se identifican diferencias con respecto a las ciberagresiones de tipo visual y de extorsión, no hallándose diferencias en las ciberagresiones de tipo verbal y social, verbal hacia el profesorado y de hostigamiento. En este sentido, el género masculino es quien alcanza un rango promedio mayor en las ciberagresiones de tipo visual (rango= 277.25, $U=26745$, $p<.001$, g $Heges= 0.2$) y de extorsión (rango= 264.96, $U=29246$, $p< .01$, g $Heges= 0.05$) que el femenino (rango= 241.12 y 249.26 respectivamente), aunque con efecto pequeño.

La intención de abandono de los estudios universitarios mostró diferencias estadísticamente significativas en las ciberagresiones de tipo verbal y social, donde las puntuaciones de los que sí tienen intención de abandonar los estudios universitarios fueron mayores (rango= 277.10) que los que no tienen intención de abandonar los estudios universitarios (rango= 248.35, $U=22630.500$, $p< .05$, g $Heges= 0.1$) con un efecto pequeño. No se hallaron diferencias respecto a las ciberagresiones de tipo verbal y social, verbal hacia el profesorado, de extorsión y de hostigamiento.

El uso del móvil en clase sin un fin educativo mostró diferencias estadísticamente significativas en las ciberagresiones de tipo verbal y social (rango= 273.52, $U=14938$, $p< .001$, g $Heges= 0.6$), visual (rango= 263.49, $U=18990.500$, $p< .05$, g $Heges= 0.8$) y verbal hacia el profesorado (rango= 263.40, $U=19029.500$, $p< .05$, g $Heges= 0.3$), donde las puntuaciones de los/as estudiantes que sí usan el móvil en clase sin un fin educativo fue mayor, en las ciberagresiones mencionadas, que los/as estudiantes que no usan el móvil en clase (verbal y social, rango= 192.81; visual, rango= 230.34 y verbal hacia el profesorado, rango= 230.70). Con tamaños de efectos medianos y grandes. No se identificaron diferencias en cuanto a las ciberagresiones de tipo extorsión y de hostigamiento.

Respecto al rol de víctimas, los/as estudiantes que dicen haber sufrido en alguna ocasión ciberagresiones tienden a realizar más ciberagresiones de tipo verbal y social (rango= 291.63) que los/as estudiantes que no consideran haber sufrido ciberagresiones (rango= 249.99, $U=14469.500$, $p< .05$, g $Heges= 0.3$). No se hallaron diferencias respecto a las ciberagresiones de tipo visual, verbal hacia el profesorado, de extorsión y de hostigamiento.

En cuanto al rol de agresor/a, los/as estudiantes que dicen haber realizado en alguna ocasión ciberagresiones tienden a realizar las de tipo verbal y social (rango= 366.69, $U=4456$, $p< .001$, g $Heges= 0.9$); Visual (rango= 334.91, $U=5568$, $p< .001$, g $Heges= 0.6$); y de extorsión (rango= 254.32, $U=7532$, $p< .05$, g $Heges= 0.7$) que los/as estudiantes que no consideran haber realizado ciberagresiones (Verbal y social, rango= 247.86; Visual, rango= 250.20; Extorsión, rango= 248.80). Con un tamaño del efecto grande. No se hallaron diferencias respecto a las ciberagresiones de tipo verbal hacia el profesorado y de hostigamiento.

En relación con las ciberagresiones observadas, los/as estudiantes que sí han observado ciberagresiones realizan más ciberagresiones de tipo verbal y social (rango= 287.42, $U=24034$, $p< .001$, g $Heges= 0.4$); Visual (rango= 267.18, $U=29620$, $p< .05$, g $Heges= 0.2$); y verbal hacia el profesorado (rango= 271.62, $U=28395.500$, $p< .01$, g $Heges= 0.2$) que los/as estudiantes que no consideran haber realizado ciberagresiones (Verbal y social, rango= 220.34; Visual, rango= 244.01; verbal profesorado, rango= 238.82). Con un tamaño del efecto pequeño. No se hallaron diferencias respecto a las ciberagresiones de extorsión y de hostigamiento.

En cuanto a las ciberagresiones realizadas hacia el profesorado, los/as estudiantes que sí han realizado ciberagresiones muestran diferencias estadísticamente significativas con respecto a los/as que no han realizado ciberagresiones hacia el profesorado. En este sentido, las diferencias se hallan en las ciberagresiones de tipo verbal y social (rango= 314.58, $U=19560.50$, $p< .001$, g $Heges= 0.7$); Visual (rango= 288.43, $U=24922.50$, $p< .001$, g $Heges= 0.4$); verbal profesorado (rango= 315.98, $U=19275$, $p< .001$, g $Heges= 0.5$) y de hostigamiento (rango= 271.01, $U=28453.50$, $p< .01$, g $Heges= 0.3$). Siendo en todas las ciberagresiones mencionadas, las puntuaciones mayores en el estudiantado que sí considera haber realizado agresiones al profesorado. Con tamaños de efectos que oscilan de medio a grande. No se halló diferencias respecto a la ciberagresión de extorsión.

Análisis Kruskal-Wallis

En la tabla 5 se muestran los resultados obtenidos de las comparaciones de grupo a través de la prueba de Kruskal-Wallis.

Tabla 5. Resultados de comparaciones de grupos. Prueba de Kruskal-Wallis

Área de conocimiento			Muestra 1	Muestra 2	Kruskal-Wallis	
Muestra 1 (N)	Muestra 2 (N)					
CCS (91)	CC (30)	Visual	225.91	338.27	-112.360	.000
H (61)	CC (30)		227.66	338.27	-25.794	.001
I (60)	CC (30)		253.45	338.27	84.817	.020
CCSJ(270)	CC (30)		264.92	338.27	73.346	.019
CCS (91)	CC (30)	Verbal profesorado	236.70	316.07	-79.369	.024
Curso			Muestra 1	Muestra 2		
1º (139)	3º (106)	Verbal y social	217.46	267.26	-49.800	.018
1º (139)	2º(125)		217.46	232.75	-21.95	.012
Horas teléfono móvil			Muestra 1	Muestra 2		
2 h. (61)	+ 5 y 10 h.(157)	Verbal y social	237.29	292.01	-54.726	.050
2 y 5 h. (279)	+ 5 y 10 h. (157)		238.30	292.01	-53.715	.001

Fuente: elaboración propia

Nota: CCS=Ciencias de la salud, CC=Ciencias, H=Humanidades, I=Ingenierías, CCSJ=Ciencias Sociales y Jurídicas

La prueba de Kruskal-Wallis encuentra diferencias estadísticamente significativas entre las puntuaciones promedias del área de conocimiento al que pertenece el estudiantado con respecto a las ciberagresiones de tipo visual y verbal hacia el profesorado. Las comparaciones múltiples mostraron que las diferencias estadísticamente significativas encontradas en las ciberagresiones de tipo visual se localizaron entre los/as estudiantes pertenecientes a Ciencias con el resto de los grupos, Ciencias de Salud ($p < .001$); Humanidades ($p < .001$); Ingenierías ($p < .05$); Ciencias Sociales y Jurídicas ($p < .05$). Siendo el estudiantado de Ciencias los que alcanzan las puntuaciones mayores.

Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas en la ciberagresión de tipo verbal hacia profesorado entre los/as estudiantes de Ciencias de la Salud con los de Ciencias ($p < .05$). No se hallaron diferencias para el resto de ciberagresiones.

En cuanto al curso, las diferencias significativas se localizan en las ciberagresiones de tipo verbal y social y de tipo extorsión. Las comparaciones múltiples revelaron que dichas diferencias se encuentran entre el estudiantado perteneciente a 1º con los de 3º, en ciberagresión verbal y social ($p < .05$) y con los de 2º en ciberagresión de tipo extorsión ($p < .05$). El estudiantado de primer curso obtiene puntuaciones más bajas que el estudiantado del resto de cursos. No se hallaron diferencias para el resto de ciberagresiones.

Respecto a las horas al día que el estudiantado dedica al teléfono móvil, las diferencias se encuentran solo en la ciberagresión de tipo verbal y social. Y son significativas entre el grupo que dedica más horas (+5 y 10h), $p < .05$, con respecto a los que dedican menos horas (2 horas, $p < .05$; 2 y 5 horas, $p < .001$). El estudiantado que dedica más horas al teléfono móvil obtiene puntuaciones mayores que el estudiantado que dedica menos horas.

Discusión y conclusiones

Tras la exposición de los resultados, cabe atender a la discusión de estos en relación con los objetivos planteados. Respecto al objetivo general, se evidencia la existencia de ciberagresiones en la universidad, tanto desde la consideración de víctima como de observador/a y agresor/a. Nos encontramos ante una muestra de estudiantado en la que la mayor incidencia recae en las ciberagresiones observadas y en las ciberagresiones realizadas al profesorado, coincidiendo con el trabajo de Williamson *et al.* (2023). Algo menor son los porcentajes encontrados en las ciberagresiones realizadas y sufridas, datos que, aunque no sean alarmantes, sí son preocupantes (Laorden-Gutiérrez *et al.*, 2023). Los datos obtenidos ponen de manifiesto casos de estudiantes universitarios ciberagresores/as, al igual que en investigaciones previas como la de Martínez-Monteagudo *et al.* (2020). Aunque no se haga con cierta frecuencia, sí se reconoce haber realizado esas conductas, las cuales alcanzan mayores porcentajes cuando van dirigidas hacia los/as compañeros/as.

Aludiendo al primer objetivo específico, se han expuesto varios tipos de conductas agresivas a través de Internet, siendo predominantes las ciberagresiones de tipo visual, verbal, de manipulación de contenidos y de exclusión social. Así, se evidencian las ciberagresiones dirigidas hacia los/as compañeros/as como conductas más prevalentes: criticar, burlarse de comentarios, fotos o vídeos que hayan subido compañeros/as en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp. De manera similar, las ciberagresiones dirigidas al profesorado abarcan conductas como insultos, amenazas o ridiculización en Internet, redes sociales o en grupos como el WhatsApp, así como críticas, burlas de comentarios, fotos o vídeos que hayan subido el profesorado en Internet, en la línea del estudio de Hollis (2021). En menor medida, se presenta la difusión de rumores y mentiras hacia compañeros/as y hacia el profesorado, y el chantajear al profesorado y a los/as compañeros/as con publicar contenido comprometido como conducta de ciberagresión (Williamson *et al.*, 2023).

Con relación al segundo objetivo específico, se identifican diferencias respecto al género en las ciberagresiones de tipo visual y de extorsión (Lee *et al.*, 2018). En concreto, podemos establecer que las ciberagresiones de tipo visual se asocian al género masculino, al uso del móvil, a estudiantes de Ciencias y se vivencia desde la perspectiva de agresores, hacia el profesorado y observadores (Domínguez-Alonso y Portela-Pino, 2020). Del mismo modo, la extorsión se asocia con el género masculino, el haber sido en alguna ocasión agresor y con el alumnado de segundo curso, en la línea de lo que expone Lucio (2009).

Por su parte, las ciberagresiones de tipo verbal y social se relacionan con estudiantes que tienen intención de abandonar los estudios universitarios y que usan el móvil en clase sin un fin educativo (Bernardo *et al.*, 2022). Se considera que, en alguna ocasión, han sido tanto víctimas como agresores/as hacia el profesorado y observadores/as de ciberagresiones. Este hecho se relaciona con estudiantes de tercer curso, que pasan entre cinco y 10 horas con el teléfono móvil. En cuanto al hostigamiento, es un tipo de violencia que se asocia únicamente a las agresiones realizadas al profesorado. Por último, la violencia verbal hacia el profesorado se relaciona en nuestro estudio con el uso del teléfono móvil sin un fin educativo, con el haber sido en alguna ocasión observadores/as de ciberagresiones y ser ciberagresores, y con el alumnado que cursa estudios de Ciencias.

Atendiendo a las limitaciones de la investigación, es importante destacar el carácter transversal del estudio, lo que dificulta la contemplación de los cambios en el tiempo. Por su parte, el uso exclusivo del enfoque cuantitativo no ha permitido conocer la visión más íntima del estudiantado universitario respecto a la presente temática. También, hay que mencionar el fenómeno de la deseabilidad social, esto es, posiblemente algunos/as estudiantes no hayan ofrecido respuestas objetivas, evitando así ser juzgados/as por el resto de las personas, de acuerdo con lo que se supone que es correcto en la sociedad en la que vivimos. Asimismo, es necesario seguir profundizando en las propiedades psicométricas del instrumento propuesto, que permita mejorar la confiabilidad, ya que algunos de los indicadores han resultados débiles, y que se indague en la estructura factorial propuesta. En definitiva, las ciberagresiones en el ámbito universitario es un fenómeno que requiere atención inmediata, puesto que las tecnologías son omnipresentes y han provocado la realización de prácticas poco apropiadas (problemas de convivencia, agresiones, etc.) y las consecuencias negativas que ello conlleva (problemas de salud mental, abandono universitario, etc.). Así, este fenómeno se ha convertido en una prioridad para las instituciones universitarias, dando lugar al diseño, implementación y evaluación de algunas medidas de detección, prevención e intervención, como protocolos de actuación en casos de ciberacoso (Xu y Trzaskawka, 2021); servicios de apoyo psicológico a víctimas; talleres sobre el uso responsable de las tecnologías y las consecuencias del ciberacoso; formación al profesorado y estudiantado respecto a la identificación y gestión de casos de ciberacoso (Smith *et al.*, 2014); desarrollo de un software en los sistemas informáticos que restrinjan las conductas de ciberacoso (Williamson *et al.*, 2023); y promoción de proyectos de investigación que abarquen el fenómeno del ciberacoso en la Educación Superior.

Agradecimientos

Este estudio deriva del Proyecto de Investigación titulado *Convivencia universitaria. Identificando problemas y propuestas para su mejora*, financiado por el Vicerrectorado de Formación y Desarrollo Profesional de la Universidad de Huelva (España), para el curso académico 2024/2025.

Referencias

- Avilés, J. (2013). Análisis psicosocial del ciberbullying: claves para una educación moral. *Papeles del Psicólogo*, 34(1), 65-73. <https://bit.ly/36llm4H>
- Bernardo, A., Galve-González, C., Cervero, A. y Herrero, E. (2022). Cyberbullying in first-year university students and its influence on their intentions to drop out. *Higher Education Research and Development*, 42(2), 275-289. <https://doi.org/10.1080/07294360.2022.2057447>
- Caurcel, M. y Crisol, E. (2022). Ciberacoso en estudiantes universitarios antes y durante el confinamiento por la COVID-19. *Educación XXI*, 25(1), 67-91. <https://doi.org/10.5944/educXXI.30525>
- Carmona, F. (2014). *Un ejemplo de ACP paso a paso*. Departament d'Estadística. Universitat de Barcelona. <https://eprints.uani.mx/17411/1/273.pdf>
- Cassidy, W., Faucher, C. y Jackson, M. (2015). The Dark Side Of The Ivory Tower: Cyberbullying Of University Faculty And Teaching Personnel. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 279-299. <https://doi.org/10.11575/ajer.v60i2.55807>
- Domínguez-Alonso, J. y Portela-Pino, I. (2020). Violencia a través de las TIC: comportamientos diferenciados por género. *RIED. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 23(2), 273-286. <https://doi.org/10.5944/ried.23.2.25916>
- Ferrando, P., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A. y Muñiz, J. (2022). Decálogo para el Análisis Factorial de los Ítems de un Test. *Psicothema*, 34(1), 7-17. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.456>
- Finn, J. (2004). A survey of online harassment at a university campus. *Journal of Interpersonal Violence*, 19(4), 468-483. <https://doi.org/10.1177/0886260503262083>
- Ghada, M. (2020). Cyberbullying on social media platforms among university students in the United Arab Emirates. *International Journal of Adolescence and Youth*, 25(1), 407-420. <https://doi.org/10.1080/02673843.2019.1669059>
- Giménez-Fita, E., Martí-Parreño, J. y Mayordomo-Rodríguez, T. (2023). Cibervictimización e inteligencia emocional: el papel de los estados de ánimo. *Revista Complutense de Educación*, 34(3), 679-689. <https://dx.doi.org/10.5209/rced.80017>

- Gönültaş, M. (2022). Cyber bullying and victimization among university students. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 9(2), 297-307. <https://dx.doi.org/10.52380/ijpes.2022.9.2.441>
- Hinduja, S. y Patchin, J. (2009). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin Press.
- Hollis, L. (2021). High – Tech Harassment: A Chi-Squared Confirmation That workplace Cyberbullying Disproportionally Affects People of Color and the LGBQ Community in Higher Education. *SSRN Electronic Journal*. <https://doi.org/10.2139/ssrn.3885326>
- Hu, L. y Bentler, P. (1999). Cutoff criteria for fit indexes in covariance structure analysis: Conventional criteria versus new alternatives. *Structural Equation Modeling: A Multidisciplinary Journal*, 6(1), 1-55. <http://doi.org/10.1080/10705519909540118>
- Khine, A., Saw, Y., Htut, Z., Khaing, C., Soe, H., Swe, K., Thike, T., Htet, H., Saw, T., Cho, S., Kariya, T., Yamamoto, E. y Hamajima, N. (2020). Assessing risk factors and impact of cyberbullying victimization among university students in Myanmar: A crosssectional study. *PLoS ONE*, 15(1), 1-16. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0227051>
- Kowalski, R., Giumetti, G. y Feinn, R. (2023). Is Cyberbullying An Extension of Traditional Bullying or a Unique Phenomenon? A Longitudinal Investigation Among College Students. *International Journal of Bullying Prevention*, 5, 227-244. <https://doi.org/10.1007/s42380-022-00154-6>
- Laorden-Gutiérrez, C., Serrano-García, C., Royo-García, P., Giménez-Hernández, M. y Escribano-Barreno, C. (2023). La relación entre bullying y ciberbullying en el contexto universitario. *Pulso. Revista de Educación*, 46, 127-145. <https://dx.doi.org/10.58265/pulso.5935>
- Lee, J., Hong, J., Yoon, J., Peguero, A. y Seok, H. (2017). Correlates of Adolescent Cyberbullying in South Korea in Multiple Contexts: A Review of the Literature and Implications for Research and School Practice. *Deviant Behavior*, 39(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/01639625.2016.1269568>
- Lindsay, M. y Krysik, J. (2012). Online harassment among college students: A replication incorporating new Internet trends. *Information, Communication & Society*, 15(5), 703-719. <https://doi.org/10.1080/1369118X.2012.674959>
- Lucio, L. (2009). *Agresores escolares en el ciberespacio; el cyberbullying en preparatorias mexicanas*. XI Asamblea General de ALAFEC.
- Martínez-Monteagudo, M., Delgado, B., García-Fernández, J. y Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the university setting. Relationship with emotional problems and adaptation to the university. *Frontiers in Psychology*, 10, 3074. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Martínez-Ramón, J., Méndez, I., Ruiz-Esteban, C. y Cerezo-Ramírez, F. (2020). Validación y fiabilidad del Cuestionario sobre Acoso entre Estudiantes Universitarios (QAEU). *Revista Fuentes*, 22(1), 88-104. <https://doi.org/10.12795/revistafuentes.2020.v22.i1.08>
- Méndez, I., Ruiz-Esteban, C., Martínez, J. y Cerezo, F. (2019). Ciberacoso según características sociodemográficas y académicas en estudiantes universitarios. *Revista Española de Pedagogía*, 77(273), 261-276. <https://doi.org/10.22550/REP77-2-2019-06>
- Nunnally, J. y Bernstein, Y. (1995). *Teoría psicométrica*. McGrawHill.
- Polo, M., Mendo, S., León, B. y Castaño, E. (2017). Abuso del móvil en estudiantes universitarios y perfiles de victimización y agresión. *Adicciones*, 29(4), 245-255. <https://www.adicciones.es/index.php/adicciones/article/view/837>
- Romero, S. y Ordoñez, X. (2015). *Psicometría*. COYVE S.A.
- Schumacker, R. y Lomax, R. (2015). *A beginner's guide to structural equation modeling*. Routledge.
- Smith, G., Minor, M. y Brashen, H. (2014). Cyberbullying in higher education: Implications and solutions. *Journal of Educational Research and Practice*, 4(1), 50-60. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1118457.pdf>
- Souza, S., Ferreira, P., Veiga, A. y Falla, D. (2022). The dynamic of cyberbullying in university students: moderating effects of gender and culture. *Multidisciplinary Journal of Educational Research*, 12(3), 322-347. <https://dx.doi.org/10.447/remie.8999>
- Tomczyk, Ł., Guillén-Gámez, F. D., Mascia, M. L. y Llorent, V. J. (2024). How are teachers being attacked online? On cyberbullying and cyberaggression that targets school educators from the student's perspective. *Online Journal of Communication and Media Technologies*, 14(3), e202431. <https://doi.org/10.30935/ojcmt/14602>
- Valdés, A., Carlos, E. y Torres, G. (2018). Propiedades psicométricas de una escala para medir cibervictimización en universitarios. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(4), 36-48. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.4.1841>
- Vallés, A. (2014). Emociones y sentimientos en el acoso escolar. *Revista Digital EOS Perú*, 3(1), 7-17. <https://bit.ly/33dBDQz>
- Vergel, M., Martínez, J. y Zafra, S. (2016). Factors associated with bullying in higher education institutions. *Revista Criminalidad*, 58(2), 197-208. <https://bit.ly/36dQdjh>
- Williamson, J., Sell, K., Weiss, A. y Ramos, L. (2023). Cyberbullying and the Faculty Victim Experience: Perceptions and Outcomes. *International Journal of Bullying Prevention*. <https://doi.org/10.1007/s42380-023-00173-x>
- Xu, Y. y Trzaskawka, P. (2021). Towards descriptive adequacy of cyberbullying: Interdisciplinary studies on features, cases and legislative concerns of cyberbullying. *International Journal for the Semiotics of Law*, 34(4), 929-943. <https://doi.org/10.1007/s11196-021-09856-4>