

Dinámicas y gestión de ciberconductas agresivas en estudiantes: análisis en redes sociales

Dynamics and management of aggressive cyber behaviors in students: an analysis on social media

César Augusto Hernández Suárez¹

Doctor en Ciencias de la Educación
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Correo electrónico cesaraugusto@ufps.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-7974-5560>

Janz Elías Jaramillo Benítez²

Magíster en Práctica Pedagógica
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Correo electrónico janzeliasjb@ufps.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5988-2699>

Luisa Stella Paz Montes³

Doctor en Educación
Universidad Francisco de Paula Santander, Colombia
Correo electrónico luisastellapm@ufps.edu.co
ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8887-3441>

Recibido: 30/08/2024

Evaluated: 07/07/2025

Aprobado: 01/08/2025

1 CRediT: Conceptualización, metodología, investigación, análisis formal, recolección de datos, administración del proyecto, redacción – borrador original, redacción – revisión y edición.

2 CRediT: Conceptualización, investigación, redacción – revisión y edición.

3 CRediT: Conceptualización, investigación, redacción – revisión y edición.

Para citar este artículo: Hernández-Suárez, C. A., Jaramillo-Benítez, J. E. y Paz-Montes, L. S. (2025). Dinámicas y gestión de ciberconductas agresivas en estudiantes: análisis en redes sociales. *Revista Informes Psicológicos*, 25(1), 233-249. <https://doi.org/10.18566/infpsic.v25n1a14>

Resumen

El ciberacoso representa un desafío creciente para la convivencia en los entornos escolares digitales. El objetivo fue explorar las ciberconductas agresivas en cinco estudiantes de una escuela en Cúcuta, Colombia, mediante un estudio cualitativo de caso múltiple, con análisis de contenido como principal técnica de investigación. Se examinaron mensajes en WhatsApp y Facebook para identificar patrones de amenazas, insultos y exclusión, considerando las dinámicas de poder y factores contextuales del entorno familiar y escolar. Los resultados evidenciaron que las ciberconductas agresivas están influenciadas por el contexto y la variabilidad en las respuestas institucionales, demostrando la falta de protocolos eficaces. En conclusión, se destaca la necesidad de intervención temprana, capacitación docente en ciberseguridad, y programas educativos para fomentar el uso responsable de las TIC y el desarrollo de habilidades sociales, a favor de un ambiente escolar seguro, especialmente en comunidades con limitaciones socioeconómicas.

Palabras clave:
Ciberacoso, violencia en línea, estudiantes, educación básica y media, redes sociales.

Abstract

Cyberbullying represents a growing challenge for coexistence in digital school environments. This study aimed to explore aggressive cyber behaviors among five students from a school in Cucuta, Colombia, through a qualitative multiple case study, using content analysis as the main research technique. Messages exchanged on WhatsApp and Facebook were examined to identify patterns of threats, insults, and exclusion, considering the power dynamics as well as contextual factors related to the family and school environment. The results showed that aggressive cyber behaviors are influenced by context and variability in institutional responses, demonstrating the absence of effective protocols. In conclusion, the study underscores the need for early intervention, teacher training in cybersecurity, and educational programs that promote responsible use of ICTs and the development of social skills, in favor of a safe school environment, especially in communities with socioeconomic limitations.

Keywords:
Cyberbullying, online violence, students, primary and secondary education, social media.

Introducción

En la última década, las tecnologías digitales han transformado las interacciones juveniles. Redes sociales y mensajería instantánea, como Facebook y WhatsApp, facilitan conexiones más allá de los límites físicos y temporales (Boyd, 2014). Sin embargo, esta conectividad también genera desafíos, como la aparición de ciberconductas agresivas que preocupan a educadores y padres. En este estudio, se entiende el término ciberconductas agresivas como un concepto amplio que abarca comportamientos hostiles en línea, siendo el ciberacoso (*cyberbullying*) su manifestación más sistemática y repetitiva, caracterizada por la intencionalidad y el desequilibrio de poder (Smith et al., 2006). Estudios estiman que los adolescentes son víctimas de ciberacoso (Kowalski et al., 2014; Patchin y Hinduja, 2013), con afectaciones a su salud mental, agravadas por la facilidad de difundir mensajes hostiles, a menudo de forma anónima (Slonje et al., 2013).

En Colombia, el ciberacoso afecta al 18,7 % de los adolescentes, lo que resalta la gravedad del problema y la necesidad de abordarlo mediante la educación y la legislación (Herrera-López et al., 2017). El acoso tradicional se ha trasladado al entorno virtual, donde la agresión es más persistente y anónima (Ybarra y Mitchell, 2004) y las redes sociales amplifican este fenómeno al permitir que el contenido dañino alcance a un amplio público y permanezca disponible indefinidamente (Vandebosch y Van Cleemput, 2008), lo que agrava su alcance y repercusiones (Betts, 2016).

El ciberacoso se ha consolidado como un desafío crítico para la juventud en Colombia. Informes recientes señalan que la prevalencia es alarmante, afectando a un 34,6 % de los estudiantes de secundaria, con picos de hasta 43,2 % en el rango de 12 a 14 años (Antonio Ortega et al., 2024). Estudios cuantitativos en regiones como Santander confirman que el rol de ciberobservador es el de mayor incidencia (Úsuga Jerez et al., 2023), lo que sugiere una cultura de pasividad que permite la normalización de la violencia en línea. A pesar de la existencia de un marco legal (Ley 1620 de 2013) y las sanciones establecidas en el Código Penal que promueven el uso responsable de las TIC en el ámbito escolar (MB, 2024), las revisiones sistemáticas de la literatura en Latinoamérica evidencian una notable escasez de investigación cualitativa (solo un 9 % del total) que explore las dinámicas y percepciones detrás de estas cifras (Herrera-López et al., 2018). Asimismo, otros informes comparativos, como el de Clemente Soriano (2017), destacan la necesidad de realizar más investigaciones con muestras representativas e instrumentos de medición estandarizados para hacer análisis fiables en la región.

Aunque el marco legal y los datos sobre la prevalencia ofrecen un panorama general del problema en Colombia, persisten vacíos en la comprensión de cómo estas dinámicas operan en la cotidianidad de las comunidades escolares. Este vacío justifica la necesidad de investigaciones cualitativas que, como la presente, profundizan en las manifestaciones del fenómeno y las respuestas que se dan desde la propia comunidad educativa.

Este estudio cualitativo investiga cómo se manifiestan y gestionan las ciberconductas agresivas entre estudiantes de secundaria en una institución pública de Cúcuta, Colombia,

principalmente de estratos socioeconómicos bajos. Utilizando un diseño de caso múltiple y análisis de mensajes en WhatsApp y Facebook, se identifican patrones de comportamiento, dinámicas de poder y factores contextuales que contribuyen a la escalada de estas conductas. Se examinan, además, factores individuales, sociales y contextuales que facilitan dichas conductas, a través de entrevistas a estudiantes, padres y docentes, junto con el análisis de registros disciplinarios y documentos institucionales.

También se evalúan las respuestas institucionales y su efectividad en la mitigación de las ciberconductas agresivas, con especial atención a las percepciones de los actores involucrados (Cassidy et al., 2012). El estudio, además de ayudar a entender mejor la ciberagresión en el contexto escolar, también proporciona recomendaciones prácticas que favorecen la gestión de estas conductas en pro de un entorno escolar más seguro, especialmente en comunidades con limitaciones socioeconómicas (Livingstone y Smith, 2014).

La literatura especializada ha definido las ciberconductas agresivas y el ciberacoso diferenciándolos del acoso tradicional. Autores como Smith et al. (2006) destacan la intencionalidad, el anonimato y la repetición como características clave del ciberacoso en los entornos digitales. Aunque Betts (2016) se centró en las intervenciones y consecuencias del ciberacoso, su enfoque es clave para comprender las dinámicas de las ciberconductas agresivas. Suler (2004), con su teoría de la desinhibición *online*, explica cómo el anonimato en los entornos digitales facilita comportamientos agresivos. La teoría del aprendizaje social de Bandura (1977) se ha adaptado para entender cómo los estudiantes imitan conductas agresivas en línea, mientras que la teoría del comportamiento planificado de Ajzen (1991) analiza las intenciones detrás de estas conductas, considerando actitudes, normas subjetivas y control percibido.

Kowalski et al. (2014) realizaron una revisión crítica y metanálisis que evidenció la alta prevalencia del *cyberbullying* en contextos educativos. Hinduja y Patchin (2014a) documentaron ampliamente la frecuencia y el impacto del ciberacoso en estudiantes de secundaria, resaltando la relación con el acoso tradicional. Ajzen (1991) exploró las creencias y actitudes y su influencia en el comportamiento relacionado con el ciberacoso, mientras que Bandura (1977) abordó el aprendizaje en la replicación de comportamientos agresivos en línea. Hinduja y Patchin (2014b) identificaron factores de riesgo individuales, familiares y escolares que incrementan la vulnerabilidad. Boyd (2014) exploró cómo las dinámicas sociales y el uso de redes sociales pueden ser tanto factores de riesgo como de protección, y Li (2006) analizó el papel del género en la vulnerabilidad y las estrategias de afrontamiento.

Englander (2013) propuso estrategias prácticas para prevenir y responder al *cyberbullying* en las escuelas, enfatizando la importancia de la educación en habilidades digitales. Campbell y Bauman (2017) discutieron prácticas internacionales basadas en evidencia para reducir el *cyberbullying*. Bandura (1977) promovió un enfoque integral que involucra la colaboración entre escuela y familia para abordar el acoso escolar y *cyberbullying*. Pero, a pesar de los avances en la investigación, persisten brechas importantes. Bastiaenssens et al.

(2015) destacaron la necesidad de estudios longitudinales y multiculturales para comprender mejor el *cyberbullying*, y Betts (2016) señaló vacíos en el estudio del *cyberbullying* en redes sociales y sugirió explorar la interacción entre plataformas digitales y ciberconductas.

Las TIC facilitan la aparición de conductas de ciberagresión, como el *cyberbullying*, caracterizadas por comportamientos agresivos y repetitivos a través de medios electrónicos que trascienden límites espaciales y temporales (Kowalski et al., 2014). Plataformas como WhatsApp y Facebook permiten el hostigamiento persistente y discreto, favorecido por el anonimato, un factor que desinhibe y promueve conductas más agresivas (Vandebosch y Van Cleemput, 2008). Además, redes como Facebook amplifican el impacto de la agresión al hacer visibles los ataques ante una audiencia más amplia (Livingstone y Smith, 2014).

La accesibilidad constante a las tecnologías intensifica el impacto emocional en las víctimas, ya que los ataques pueden ocurrir en cualquier momento (Smith et al., 2006). La cultura de la *viralidad* propaga rápidamente los ataques, lo que puede desencadenar problemas graves como depresión, ansiedad y, en casos extremos, conductas suicidas (Kowalski et al., 2014). Bastiaensens et al. (2015) mostraron la influencia de la presión social en el ciberacoso, una relación que incrementa el riesgo de problemas de salud mental en las víctimas. Para mitigar este problema, se han implementado políticas educativas y leyes antibullying que promueven tanto la penalización como la concienciación sobre el uso responsable de las TIC (Hinduja y Patchin, 2014b; Kowalski et al., 2012).

Para que las políticas sean efectivas, Bandura (1977) recomienda promover la ciudadanía digital y la enseñanza de resolución de conflictos en línea, basado en su teoría del aprendizaje social, que destaca la influencia de modelos y el entorno en el comportamiento. Betts (2016) sugiere un enfoque integral que, además de proteger a las víctimas, fomente la reconciliación y el respeto mutuo a través de intervenciones educativas. Estudios recientes, como el de Cassidy et al. (2013), indican que las intervenciones más eficaces combinan sanciones con programas educativos centrados en la empatía y la responsabilidad digital. Slonje et al. (2013) subrayan la importancia de adaptar las respuestas disciplinarias a la plataforma donde ocurre la agresión.

Si bien estas recomendaciones internacionales proporcionan una valiosa hoja de ruta, la mayoría de los estudios se han centrado en la prevalencia y en estrategias a gran escala, dejando un vacío en el análisis cualitativo y profundo de las dinámicas interpersonales que subyacen a las ciberconductas agresivas. Se sabe menos sobre la interpretación de los estudiantes sobre sus propias acciones, cómo los docentes manejan estos incidentes con recursos a menudo limitados y la manera como las familias perciben el rol de la institución frente a un problema que trasciende los muros de la escuela.

En respuesta a esta necesidad de profundización, el presente estudio propone realizar un análisis cualitativo de caso múltiple para comprender sus manifestaciones y la gestión de las ciberconductas agresivas en la comunidad escolar. Las voces de sus protagonistas aproximarán el conocimiento hacia recomendaciones prácticas y contextualizadas.

Método

Diseño

Su enfoque cualitativo, con un diseño de estudio de caso múltiple, busca comprender fenómenos complejos como las ciberconductas agresivas entre estudiantes, profundizando en experiencias individuales y grupales en su contexto natural (Bandura, 1977). El estudio de caso, según Braun y Clarke (2006), es ideal en la investigación educativa por su capacidad de ofrecer una visión integral del fenómeno, al considerar diversas perspectivas y contextos. La combinación de fuentes de datos, como entrevistas y análisis de documentos institucionales, fortalece la validez de los hallazgos mediante una triangulación efectiva (Creswell y Creswell, 2018). Además, el estudio permite comparar las dinámicas de ciberconductas en múltiples casos dentro de un mismo entorno, reconociendo patrones comunes y diferencias significativas (Merriam y Tisdell, 2015).

Participantes

Los participantes fueron cinco estudiantes de secundaria, seleccionados intencionalmente por su implicación en procesos disciplinarios relacionados con ciberconductas agresivas. Los criterios de inclusión fueron: que el proceso disciplinario por sus conductas fuera reciente, y contar con el consentimiento de los padres para participar; también se buscó una diversidad de casos que reflejaran los distintos patrones de agresión observados en la institución.

Este muestreo por criterio es común en estudios cualitativos para elegir casos relevantes (Patton, 2014). Los estudiantes, codificados como E1, E2, E3, E4 y E5, tienen entre 13 y 17 años; la participaron de sus padres (P1, P2, P3, P4 y P5) y de dos docentes (D1 y D2), ofrecieron una perspectiva más amplia sobre las percepciones y experiencias en torno a las ciberconductas.

Consideraciones éticas

El estudio se llevó a cabo con los estrictos principios éticos que corresponden a una investigación con menores, obteniendo el consentimiento informado de padres y docentes. Los datos se anonimizaron mediante códigos, sin mencionar la institución, y se almacenaron de forma segura. Al concluir el estudio, se aplicó un protocolo de eliminación de datos, de acuerdo con las directrices éticas (British Psychological Society, 2021).

Técnicas de recolección de datos

En esta investigación se emplearon tres técnicas cualitativas. La primera fue la revisión de contenido digital, que consistió en un análisis de mensajes en WhatsApp y publicaciones

en Facebook para identificar patrones de agresión digital (Smith et al., 2008). Para esta revisión, se obtuvo el consentimiento informado de padres y estudiantes, siguiendo las directrices éticas pertinentes (Livingstone y Smith, 2014). El método para examinar estos datos fue el análisis temático, que permitió detectar categorías como amenazas, insultos y exclusión (Braun y Clarke, 2006). La segunda técnica fue la entrevista semiestructurada, utilizada para explorar las percepciones de estudiantes, padres y docentes sobre las ciberconductas agresivas, lo que resulta clave para comprender sus dinámicas interpersonales (Mishna et al., 2009). Estas entrevistas abordaron tanto las experiencias de los participantes con el fenómeno como su visión sobre las medidas institucionales, asegurando en todo momento la privacidad de los involucrados (Creswell, 2013). Finalmente, el análisis de documentos institucionales permitió revisar registros disciplinarios e informes de orientación para evaluar la respuesta formal de la escuela ante el ciberacoso (Prior, 2003; Shariff, 2008).

Procedimiento y análisis de datos

Para revisar el contenido digital se siguió un estricto protocolo ético: tras obtener el consentimiento informado de los padres y el asentimiento de los estudiantes, se solicitó a los participantes que mostraran voluntariamente, en sus propios dispositivos, las conversaciones de WhatsApp y Facebook pertinentes a los incidentes investigados. El investigador transcribió textualmente únicamente los mensajes relevantes, asegurando la eliminación inmediata de cualquier dato identificatorio y cumpliendo con los principios éticos generales (American Psychological Association, 2017).

Una vez recopilados, los datos fueron analizados mediante un proceso de codificación temática, donde se asignaron códigos a cada participante para identificar patrones y temas recurrentes (Braun y Clarke, 2006). Por ejemplo, ante un testimonio como *“me sentí horrible, como si no existiera”*, se aplicaron códigos como ‘impacto emocional’ y ‘sentimiento de exclusión’. Este análisis inductivo permitió que los códigos emergieran directamente de las experiencias de los participantes, y la información obtenida se utilizó para contextualizar los incidentes y las respuestas institucionales, facilitando así la comparación con la literatura existente.

Resultados

Análisis patrones de ciberconductas

El análisis de mensajes de WhatsApp y publicaciones en Facebook reveló tres patrones principales de ciberconductas agresivas: amenazas, insultos y exclusión social. Dentro de la primera categoría, las amenazas se caracterizaron por un lenguaje intimidatorio que buscaba coaccionar a la víctima. Por ejemplo, en una conversación analizada, un estudiante (E1) amenazó a un compañero (E2) con divulgar una foto para silenciarlo, evidenciando un claro uso del poder: *“Ojo donde lo vea hablando de más, chino. Si usted abre esa boca, yo*

publico en el grupo del salón la foto que le tomé el sábado con [nombre de otra persona]" (mensaje de WhatsApp, E1).

Esta acción se convierte la información personal en una herramienta para ejercer poder y control, que produce miedo y tensión en la víctima, un hallazgo consistente con la literatura sobre el tema en las interacciones digitales (Redondo Pacheco et al., 2016).

En Facebook, los insultos se materializaron en publicaciones que buscaban ridiculizar a ciertos estudiantes. Un caso analizado fue la creación y difusión de un meme en un grupo privado: la imagen mostraba una fotografía de un estudiante (E4) durante una exposición en clase, con un texto superpuesto que decía: *"Cuando expones y ni tú mismo te crees lo que estás diciendo"*. Debajo de la imagen, un comentario de otro participante (E2) añadía: *"Siempre de charlatán el man"* (publicación y comentario en Facebook). Esta combinación de imagen y texto sarcástico facilitó la difusión rápida del contenido ofensivo y contribuyó a normalizar la agresión verbal en línea (Slonje et al., 2013).

Paralelamente, la exclusión social fue un patrón recurrente y deliberado. Esta no solo consistió en la eliminación de estudiantes de grupos de WhatsApp, sino en la creación de grupos paralelos para aislarlos. El impacto de esta conducta se refleja en el testimonio de un estudiante (E5) durante su entrevista:

Teníamos el grupo del salón para las tareas. Un día vi que ya no estaba. Después me di cuenta de que habían hecho otro grupo nuevo con el mismo nombre, pero sin mí. Me sentí horrible, como si no existiera para ellos. (Entrevista, E5)

Este testimonio evidencia la exclusión digital como una forma insidiosa de ciberacoso, que resulta en profundos sentimientos de marginación y afecta la salud mental (Pabian y Vandebosch, 2015). Además, se observó que la falta de interacción deliberada en las publicaciones de ciertos estudiantes intensificó su aislamiento, afectando negativamente su autoestima y sentido de pertenencia (Bastiaenssens et al., 2015).

Análisis de casos individuales

Tras haber delineado los patrones generales de las ciberconductas agresivas, es fundamental examinar su materialización en las experiencias vividas por los estudiantes. A continuación, se desglosan los cinco casos de estudio para ofrecer una visión contextualizada y profunda de cada situación. Este análisis individualizado permite apreciar las conductas en acción y también comprender la interacción específica entre las dinámicas de poder, el impacto emocional en los involucrados y la efectividad de la gestión institucional aplicada en cada circunstancia.

E1: Un estudiante de 15 años ejecutó un patrón de hostigamiento sostenido que combinaba la agresión directa en WhatsApp con la exclusión social planificada en Facebook. Durante su entrevista, E1 describió con claridad tanto la motivación como la mecánica de sus acciones para marginar a un compañero:

La verdad, [la víctima] me caía mal, era muy creído. Con [nombre de otro compañero] creamos el grupo de Facebook 'Anti-[nombre de la víctima]' para que la gente del salón que pensaba como nosotros pudiera hablar sin que él viera. Ahí subíamos memes de él y nos burlábamos de las cosas que decía en clase. (Entrevista, E1)

Este testimonio es revelador, pues no solo confirma la creación de un espacio digital para la exclusión, sino que también detalla las conductas denigrantes (memes y burlas) que se llevaban a cabo. Esta estrategia se alinea con la definición de ciberacoso indirecto (Slonje et al., 2013), donde el objetivo es manipular la percepción social de la víctima y aislarla del grupo sin necesidad de una confrontación directa. La respuesta institucional incluyó talleres de concienciación y una suspensión temporal; sin embargo, la literatura advierte que estas medidas, sin un componente restaurativo que fomente la mediación y la reconciliación, a menudo son insuficientes (Betts, 2016).

E2: Un estudiante de 14 años participó en un acto de ciberacoso visual a través de Facebook, que tuvo un marcado componente racista. El incidente consistió en la publicación de una imagen de la víctima que había sido digitalmente alterada para exagerar sus rasgos faciales. Debajo de esta imagen, E2 escribió el comentario: *"Parece un mono el man"* (publicación y comentario en Facebook, E2). Esta agresión, que combina la humillación visual con un insulto de carácter racista, intensificó el daño percibido por la víctima (Nocentini et al., 2010). Como consecuencia, los informes de orientación escolar y las entrevistas confirmaron que la autoestima y la salud mental de la víctima se vieron significativamente afectadas (Patchin y Hinduja, 2013). La respuesta de la institución fue suspender al estudiante y ofrecer apoyo psicológico a ambas partes; no obstante, como sugiere la literatura, las intervenciones más efectivas son aquellas que combinan medidas disciplinarias con programas para el desarrollo de la empatía y las habilidades sociales (Bastiaenssens et al., 2015).

E3: Un estudiante de 16 años utilizó WhatsApp y Facebook para difundir rumores falsos sobre una compañera. La agresión se materializó en una publicación de Facebook visible para sus contactos mutuos, donde E3 escribió: *"Algunas por aquí se creen muy santas pero todos sabemos que a [nombre de la víctima] le pasaron las respuestas del examen"* (publicación de Facebook, E3).

Este tipo de rumor, diseñado para dañar la reputación de la víctima, se ve agravado por la rápida difusión y la permanencia del contenido en redes sociales, lo que aumenta el daño psicológico (Li, 2006). La escuela tomó medidas disciplinarias e implementó un programa sobre el uso responsable de redes, pero incluir mediación escolar podría haber mejorado los resultados (Bastiaenssens et al., 2015).

E4: Un estudiante de 13 años creó un grupo de WhatsApp con el propósito explícito de insultar a un compañero, invitando activamente a otros a participar. La naturaleza de este acoso grupal fue descrita en una entrevista por otro de los participantes: *"Sí, [E4] me metió al grupo. Se llamaba 'Anti-[nombre de la víctima]'. Ahí subían memes y fotos de él y todos le escribían cosas, que era un bobo, cosas de la familia de él..."* (entrevista, E1).

Este tipo de ciberacoso grupal, donde múltiples agresores actúan de forma coordinada, agrava significativamente el impacto psicológico en la víctima (Bastiaenssens et al., 2015; Betts, 2016). La institución suspendió al agresor, disolvió el grupo y organizó reuniones con los padres, subrayando la importancia de la intervención parental para frenar estas dinámicas (Hinduja y Patchin, 2013).

E5: Un estudiante de 17 años lideró una campaña de acoso de alto riesgo en Facebook al publicar información privada de un compañero sin su consentimiento (*doxing*). En una publicación con la foto de la víctima, E5 escribió: *“Si alguien quiere ‘saludar’ a este sapo, vive en el barrio [nombre del barrio] y este es su número: [número de teléfono]. Para que le hagan una visita”* (publicación de Facebook, E5).

Esta acción, que expone deliberadamente a la víctima a un potencial daño físico, representa una de las formas más peligrosas de ciberacoso (Douglas, 2016) y puede derivar en un impacto traumático prolongado (Livingstone y Smith, 2014). La escuela respondió con una expulsión temporal e involucró a las autoridades locales, además de recomendar intervenciones preventivas y educación digital (Campbell y Bauman, 2017).

Percepciones y experiencias de los estudiantes, padres de familia y docentes

Durante las entrevistas, los estudiantes expresaron diversas percepciones sobre las ciberconductas agresivas. Por un lado, E1 minimizó inicialmente la gravedad de sus actos: *“No pensé que fuera tan grave, solo era un chiste entre amigos, pero luego vi cómo afectó a mi compañero y me sentí mal”*. Este testimonio refleja una falta de conciencia sobre el impacto emocional, lo que es consistente con los hallazgos de Slonje et al. (2013), quienes señalan que los jóvenes suelen ver el ciberacoso como entretenimiento. Por otro lado, E2 reconoció el poder que le otorgaba el entorno digital: *“A veces me siento más fuerte detrás de la pantalla, es más fácil decir cosas que no me atrevería a decir en persona”*. Su afirmación ilustra claramente el efecto de desinhibición en línea descrito por Suler (2004), donde el anonimato facilita las conductas agresivas. Finalmente, en la perspectiva de la víctima, E3 revela el profundo daño emocional: *“Sentía que todos se reían de mí. Me dejó sintiéndome solo, como si no tuviera a nadie en quien confiar”*. Esta vivencia subraya el impacto psicológico del ciberacoso, que puede intensificar los sentimientos de soledad, como lo documentaron Kowalski et al. (2012).

Los padres expresaron una clara preocupación sobre su capacidad para supervisar el comportamiento en línea de sus hijos. Por un lado, P1 admitió su desconocimiento sobre la situación: *“No tenía idea de lo que estaba pasando hasta que la escuela me llamó. Pensé que mi hijo solo jugaba videojuegos”*. Esta declaración evidencia la brecha de conocimiento parental sobre las actividades digitales de los jóvenes, un hallazgo consistente con estudios que indican que los padres a menudo subestiman los riesgos en línea (Livingstone y Haddon, 2009). Por su parte, P2 expresó su frustración con la respuesta de la institución: *“Sentí que la escuela no hizo lo suficiente. Solo nos dijeron que controláramos más a nuestros hijos,*

pero no ofrecieron herramientas concretas". Esta crítica subraya la necesidad de una mejor y más proactiva coordinación entre la escuela y los padres para enfrentar el ciberacoso, una idea apoyada por la literatura especializada (Campbell, 2005).

Los docentes compartieron los enormes desafíos que enfrentan para gestionar estas situaciones. D1, por ejemplo, describió la frustrante desconexión entre el entorno escolar y la vida digital de los estudiantes:

El problema es que el bullying ya no es en el patio, es en el celular. Uno se entera de las cosas cuando el problema ya es gigante... lo que pasa en sus teléfonos está totalmente fuera de nuestro radar hasta que explota en el salón. (Entrevista, D1)

Los docentes carecen de la visibilidad necesaria para una intervención oportuna, un punto que Smith et al. (2008) confirman al señalar que el ciberacoso a menudo solo se detecta por sus consecuencias.

Por su parte, D2 expresó un sentimiento de impotencia debido a la falta de preparación institucional para encaminar una ruta con estos nuevos conflictos:

A nosotros nos dicen que debemos intervenir, pero ¿cómo? En la universidad nadie nos enseñó a ser 'policías digitales'. No tenemos ni las herramientas ni la capacitación para manejar una pelea que ocurrió en Facebook el domingo por la noche. (Entrevista, D2)

La percepción de D2 subraya la necesidad urgente de capacitar a los docentes en la gestión del ciberacoso, una recomendación clave en la literatura especializada (Cassidy et al., 2012).

Las entrevistas revelaron tanto convergencias como divergencias entre las percepciones de estudiantes, padres y docentes. Padres y docentes reconocieron la dificultad de supervisar el comportamiento en línea y la necesidad de mejores herramientas, mientras que los estudiantes minimizaron sus acciones, viéndolas como "bromas". Los adultos, en cambio, expresaron preocupación por las consecuencias emocionales y sociales a largo plazo. Esta divergencia ha sido documentada por Mishna et al. (2009), quienes encontraron que los estudiantes ven sus conductas en línea como inofensivas, mientras los adultos las perciben como dañinas.

Análisis de documentos institucionales

El análisis de los documentos institucionales, incluidos registros disciplinarios e informes de orientación escolar revelaron respuestas variadas ante las ciberconductas agresivas, dependiendo de la gravedad y frecuencia del incidente. En casos graves, como amenazas de violencia o divulgación de información privada, las medidas incluyeron suspensiones y la intervención de autoridades locales. En incidentes menores, como insultos esporádicos o exclusión social en plataformas digitales, se optó por advertencias, reuniones con los padres y mediación entre estudiantes. Aunque estas medidas atendían las situaciones

a corto plazo, carecían de seguimiento, lo que permitía la reincidencia. La efectividad de las respuestas dependía de su coherencia. Las entrevistas con docentes y actas reflejaron preocupación por la falta de políticas claras y consistentes, percibiéndose las respuestas institucionales como insuficientes en algunos casos. Se destacó la necesidad de revisar las políticas escolares, implementar formación continua en ciberseguridad y crear un protocolo estándar, además de involucrar a la comunidad educativa mediante talleres y seminarios sobre los riesgos del ciberacoso.

Evaluación de las medidas disciplinarias implementadas y su efectividad percibida

El análisis de los documentos institucionales, como los registros del observador del estudiante y las actas del comité de convivencia, reveló que la institución implementó un rango de medidas disciplinarias para abordar las ciberconductas agresivas, incluyendo advertencias formales, procesos de mediación y suspensiones temporales.

La percepción sobre la efectividad de estas medidas fue mixta. La mediación, por ejemplo, fue vista por los docentes como una solución de corta duración. En palabras de un profesor (D1): *“Hacíamos la mediación, se pedían disculpas y a la semana todo volvía a empezar en el chat. Era como poner una curita en una herida grande”*. Esta visión es consistente con la advertencia de Betts (2016) sobre cómo estas intervenciones pueden ser insuficientes para prevenir la recurrencia.

Las suspensiones temporales, aunque interrumpían el comportamiento a corto plazo, generaron efectos negativos en los estudiantes. Un alumno suspendido (E4) expresó su resentimiento y la sensación de exclusión que sintió tras la sanción: *“Me suspendieron tres días. No aprendí nada, solo me dio más rabia. Cuando volví, mis supuestos amigos ni me hablaban. Me sentí peor, como si yo fuera el único malo de todo”* (entrevista, E4). Este testimonio sustenta la crítica de que las suspensiones pueden agravar el aislamiento social en lugar de resolver el problema de fondo (Waasdorp et al., 2012).

En contraste, el programa educativo sobre el uso responsable de las TIC fue percibido más positivamente por los propios estudiantes, debido a su enfoque en la reflexión. Un participante (E1) lo describió así: *“Lo de la suspensión fue feo. Pero el taller que nos dieron después sí me puso a pensar. Entender cómo se sentía [la víctima] fue diferente. Eso sí me sirvió más que quedarme en la casa”* (entrevista, E1). Esta percepción apoya la idea de que combinar el castigo con programas de aprendizaje reflexivo es una estrategia más efectiva (Hinduja y Patchin, 2014a), aunque su éxito a largo plazo depende de la continuidad (Slonje et al., 2013).

Las percepciones sobre la efectividad de las medidas disciplinarias difirieron: los educadores las consideraron útiles a corto plazo, mientras que los estudiantes mostraron sentimientos mixtos, entre resentimiento y comprensión. Esto coincide con Nansel et al. (2001), quienes destacan que la percepción de justicia y eficacia influye en la aceptación de dichas medidas.

Discusión

El análisis de los mensajes de WhatsApp y publicaciones en Facebook de cinco estudiantes involucrados en ciberconductas agresivas reveló patrones de insultos, amenazas y exclusión social. Estos comportamientos amplifican el impacto emocional en las víctimas debido a su persistencia y visibilidad, afectando significativamente su salud mental. La difusión de rumores y la humillación mediante la edición de imágenes son formas de ciberacoso que causan daños psicológicos profundos (Cassidy et al., 2013). Se identificaron también prácticas de alto riesgo como el *doxing*, es decir, la publicación deliberada de información privada de la víctima (como su dirección o número de teléfono) con el fin de exponerla al acoso, lo que requiere respuestas institucionales firmes. La aplicación coherente de las leyes que regulan el ciberacoso en Colombia (MB, 2024) es fundamental para proteger a las víctimas y prevenir futuras incidencias. Estos comportamientos han sido ampliamente documentados en la literatura (Kowalski et al., 2014; Pabian y Vandebosch, 2015).

Aunque los hallazgos de este estudio en Cúcuta no pueden generalizarse, adquieren relevancia cuando se contrastan con la alta prevalencia del ciberacoso en Colombia, la cual, según informes comparativos, oscila entre el 40 % y el 70 % (Clemente Soriano, 2017). Los testimonios de los participantes en este estudio ofrecen una cara humana a las estadísticas nacionales. Por ejemplo, la experiencia de exclusión relatada por E5 (*"me di cuenta de que habían hecho otro grupo nuevo... sin mí"*) ilustra el profundo impacto emocional que se esconde detrás de las cifras que posicionan el rol de ciberobservador como el más frecuente, según Úsuga Jerez et al. (2023). De igual manera, la frustración de los docentes de Cúcuta (D1, D2) ante la falta de herramientas, contrasta con el panorama de políticas y programas nacionales descritos por Antonio Ortega et al. (2024), sugiriendo una brecha significativa entre la política pública y la implementación práctica en el aula.

El estudio subraya la necesidad de un enfoque coordinado para manejar las ciberconductas agresivas en las instituciones educativas. Al igual que en el estudio de Redondo Pacheco et al. (2016) sobre universitarios, la presente investigación encontró que las agresiones verbales y la exclusión social son patrones prevalentes en el contexto escolar. Este problema se ve agravado por la falta de protocolos claros y la inconsistencia en las respuestas institucionales, lo que, como se evidenció en las entrevistas, debilita la confianza en el sistema y puede aumentar la sensación de impunidad (Campbell, 2005; Smith et al., 2008). En este sentido, la formación continua de los docentes en ciberacoso y ciberseguridad emerge como un pilar fundamental para una gestión eficaz de estas conductas (Cassidy et al., 2012).

Para construir una respuesta integral, es crucial ir más allá de las sanciones. Se deben implementar programas educativos sobre el uso responsable de las TIC y crear protocolos estandarizados. Estos podrían incluir, por ejemplo, la implementación de círculos de diálogo restaurativo post-conflicto o la creación de un comité de convivencia digital liderado por estudiantes. El aporte de estos protocolos sería garantizar una respuesta predecible, justa y coherente ante cualquier incidente, proporcionando una hoja de ruta clara para estudiantes, docentes y familias. Este enfoque integral debe educar, sancionar y prevenir la recurrencia (Hinduja y Patchin, 2014a). Medidas como las suspensiones —a veces necesarias— deben

aplicarse con prudencia y siempre acompañarse de programas de reintegración y apoyo psicológico para evitar agravar el aislamiento del estudiante (Waasdorp et al., 2012).

La percepción de justicia y coherencia en las medidas disciplinarias es fundamental para su éxito. Es necesario que las instituciones educativas involucren a los estudiantes en el proceso, asegurando que comprendan las razones detrás de las decisiones y sientan que sus opiniones son consideradas (Nansel et al., 2001), abordando así la sensación de exclusión y resentimiento expresada por algunos participantes del estudio. La integración de programas de educación digital y prevención del ciberacoso en el currículo escolar, con enfoque en habilidades como la empatía y la resolución de conflictos, ha demostrado ser una estrategia efectiva para reducir conductas agresivas (ver, p. ej., Hinduja y Patchin, 2014a), siempre que se implemente de manera sostenida.

Además, la participación de los padres es esencial para que comprendan el mundo digital de sus hijos —cerrando la brecha de conocimiento que padres como P1 manifestaron en sus testimonios— y puedan apoyar la prevención desde el hogar. En definitiva, la colaboración activa entre la escuela y las familias es un factor clave para crear un entorno genuinamente seguro (Campbell, 2005; Livingstone y Haddon, 2009).

Para contextualizar adecuadamente los hallazgos, es fundamental considerar el alcance y las delimitaciones del presente estudio. Su diseño cualitativo, basado en un estudio de caso múltiple con cinco estudiantes de una única institución pública en Cúcuta, fue elegido para lograr una comprensión profunda y situada del fenómeno, en lugar de buscar la generalización estadística. Por tanto, los hallazgos ofrecen una rica descripción contextual que puede ser de relevancia para entornos con características similares, reconociendo su anclaje local. Adicionalmente, se debe tener en cuenta que el análisis se basó en datos auto-reportados durante las entrevistas y en la selección voluntaria de conversaciones por parte de los participantes, lo que puede introducir sesgos de deseabilidad social o de memoria. Finalmente, el diseño transversal del estudio ofrece una *fotografía* del momento, pero no permite analizar la evolución de las conductas ni el impacto a largo plazo de las intervenciones.

Estas limitaciones abren la puerta a futuras investigaciones. Se sugiere, por tanto, realizar estudios que amplíen la muestra para incluir diversos contextos educativos y socioeconómicos, así como estudios longitudinales que evalúen la efectividad de las intervenciones a lo largo del tiempo. Adicionalmente, una línea de investigación prometedora sería explorar el uso de tecnologías emergentes, como la inteligencia artificial, para desarrollar herramientas que ayuden a detectar y prevenir las ciberconductas agresivas en tiempo real.

Financiación: Este artículo es un producto derivado del proyecto Integración de robots pedagógicos en la enseñanza matemática de primer grado: un enfoque innovador para la formación tecnológica y computacional, avalado por la Universidad Francisco de Paula Santander, con código: FINU 029-2023.

Referencias

- Ajzen, I. (1991). The theory of planned behavior. *Organizational Behavior and Human Decision Processes*, 50(2), 179-211. [https://doi.org/10.1016/0749-5978\(91\)90020-T](https://doi.org/10.1016/0749-5978(91)90020-T)
- American Psychological Association. (2017). *Ethical principles of psychologists and code of conduct*. <https://www.apa.org/ethics/code/ethics-code-2017.pdf>
- Antonio Ortega, V., Taborda Serna, S. M. y Parra Bermeo, J. D. (2024). Ciberbullying: La nueva frontera de la violencia en Colombia. *Estudios y Perspectivas Revista Científica y Académica*, 4(3), 3074–3114. <https://estudiosyperspectivas.org/index.php/EstudiosyPerspectivas/article/view/598>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. y De Bourdeaudhuij, I. (2015). From Normative Influence to Social Pressure: How Relevant Others Affect Whether Bystanders Join in Cyberbullying. *Social Development*, 25(1), 193-211. <https://doi.org/10.1111/sode.12134>
- Betts, L. R. (2016). Cyberbullying: Approaches, Consequences and Interventions. *Palgrave Pivot London*. <https://doi.org/10.1057/978-1-137-50009-0>
- Braun, V. y Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- British Psychological Society (2021, 08 de december). *Code of ethics and conduct*. <https://www.bps.org.uk/guideline/code-ethics-and-conduct>
- Boyd, D. (2014). *It's complicated. The social lives of networked teens*. Yale University Press.
- Campbell, M. A. (2005). Cyber bullying: An old problem in a new guise? *Australian Journal of Guidance and Counselling*, 15(1), 68-76. <https://doi.org/10.1375/ajgc.15.1.68>
- Campbell, M. y Bauman, S. (Eds.). (2017). *Reducing cyberbullying in schools: International evidence-based best practices*. Academic Press, an imprint of Elsevier.
- Cassidy, W., Brown, K. y Jackson, M. (2012). 'Under the radar': Educators and cyberbullying in schools. *School Psychology International*, 33(5), 520-532. <https://doi.org/10.1177/0143034312445245>
- Cassidy, W., Faucher, C. y Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575-612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Clemente Soriano, A. (2017, 26 de julio). *Ciberacoso. Aproximación a un estudio comparado: Latinoamérica y España*. Universidad Internacional de Valencia. https://www.universidadviu.com/sites/universidadviu.com/files/media_files/Informe-Ciberacoso.pdf
- Creswell, J. W. (2013). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (3rd ed.). Sage Publications.
- Creswell, J. W. y Creswell, J. D. (2018). *Research Design: Qualitative, Quantitative, and Mixed Methods Approaches* (5th ed.). Sage Publications.
- Douglas, D. M. (2016). Doxing: a conceptual analysis. *Ethics and Information Technology*, 18, 199–210. <https://doi.org/10.1007/s10676-016-9406-0>
- Englander, E. K. (2013). *Bullying and cyberbullying: What every educator needs to know*. Harvard Education Press.
- Herrera-López, M., Romera, E. y Ortega-Ruiz, R. (2017). Bullying y cyberbullying en Colombia; coocurrencia en adolescentes escolarizados. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 49(3), 163-172. <https://doi.org/10.1016/j.rlp.2016.08.001>

- Herrera-López, M., Romera, E. M. y Ortega-Ruiz, R. (2018). Bullying y Cyberbullying en Latinoamérica. Un estudio bibliométrico. *Revista Mexicana de Investigación Educativa*, 23(76), 125-155. http://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1405-66662018000100125&lng=es&tlng=es
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2013). Social influences on cyberbullying behaviors among middle and high school students. *Journal of Youth and Adolescence*, 42, 711-722. <https://doi.org/10.1007/s10964-012-9902-4>
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2014a). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.
- Hinduja, S. y Patchin, J. W. (2014b). *Cyberbullying identification, prevention, and response*. Cyberbullying Research Center. <https://cyberbullying.org/Cyberbullying-Identification-Prevention-Response.pdf>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kowalski, R. M., Limber, S. P. y Agatston, P. W. (2012). *Cyberbullying: Bullying in the digital age* (2nd ed.). Wiley-Blackwell.
- Li, Q. (2006). Cyberbullying in Schools: A Research of Gender Differences. *School Psychology International*, 27(2), 157-170. <https://doi.org/10.1177/0143034306064547>
- Livingstone, S. y Haddon, L. (2009). *EU Kids Online: Final report 2009*. EU Kids Online, The London School of Economics and Political Science.
- Livingstone, S. y Smith, P. K. (2014). Annual research review: Harms experienced by child users of online and mobile technologies: The nature, prevalence and management of sexual and aggressive risks in the digital age. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 55(6), 635-654. <https://doi.org/10.1111/jcpp.12197>
- MB, C. (2024). *Ciberacoso en Colombia: Aspectos legales*. Miconsultoriolegal. <https://www.miconsultoriolegal.com/ciberacoso-en-colombia-aspectos-legales>
- Mishna, F., Saini, M. y Solomon, S. (2009). Ongoing and online: Children and youth's perceptions of cyber bullying. *Children and Youth Services Review*, 31(12), 1222-1228. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2009.05.004>
- Merriam, S. B. y Tisdell, E. J. (2015). *Qualitative research: A guide to design and implementation* (4th ed.). Jossey-Bass.
- Nansel, T. R., Overpeck, M., Pilla, R. S., Ruan, W. J., Simons-Morton, B. y Scheidt, P. (2001). Bullying behaviors among US youth: Prevalence and association with psychosocial adjustment. *JAMA: Journal of the American Medical Association*, 285(16), 2094-2100. <https://doi.org/10.1001/jama.285.16.2094>
- Nocentini, A., Calmaestra, J., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Ortega, R. y Menesini, E. (2010). Cyberbullying: Labels, behaviors, 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>
- Pabian, S. y Vandebosch, H. (2015). Short-term longitudinal relationships between adolescents' (cyber)bullying perpetration and bonding to school and teachers. *International Journal of Behavioral Development*, 40(2), 162-172. <https://doi.org/10.1177/0165025415573639>
- Patchin, J. W. y Hinduja, S. (2013). Cyberbullying among adolescents: Implications for empirical research. *Journal of Adolescent Health*, 53(4), 431-432. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2013.07.030>
- Patton, M. Q. (2014). *Qualitative research Y evaluation methods: Integrating theory and practice* (4th ed.). SAGE Publications, Inc.

- Prior, L. (2003). *Using documents in social research*. SAGE Publications.
- Redondo Pacheco, J., Luzardo Briceño, M. y Rangel Noriega, K. J. (2016). Ciberagresión: un estudio sobre la prevalencia en estudiantes universitarios colombianos. *Informes Psicológicos*, 16(1), 85–99. <https://doi.org/10.18566/infpsicv16n1a05>
- Shariff, S. (2008). *Cyber-bullying: Issues and solutions for the school, the classroom and the home*. Routledge.
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisén, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Smith, P. y Great Britain. Department for Education and Skills. (2006). *An investigation into cyberbullying, its forms, awareness and impact, and the relationship between age and gender in cyberbullying: A report to the Anti-Bullying Alliance*. DfES.
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology y Behavior*, 7(3), 321-326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Úsuga Jerez, A. J., Lemos Ramírez, N. V., Gómez Camargo, M. F. y Adarme López, E. M. (2023). Ciberbullying durante la pandemia por covid-19: un estudio en adolescentes de Santander, Colombia. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 19(1), 72–83. <https://doi.org/10.15332/22563067.9169>
- Vandebosch, H. y Van Cleemput, K. (2008). Defining cyberbullying: A qualitative research into the perceptions of youngsters. *CyberPsychology y Behavior*, 11(4), 499-503. <https://doi.org/10.1089/cpb.2007.0042>
- Waasdorp, T. E., Bradshaw, C. P. y Leaf, P. J. (2012). The impact of schoolwide positive behavioral interventions and supports on bullying and peer rejection: A randomized controlled effectiveness trial. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 166(2), 149–156. <https://doi.org/10.1001/archpediatrics.2011.755>
- Ybarra, M. L. y Mitchell, K. J. (2004). Online aggressor/targets, aggressors, and targets: A comparison of associated youth characteristics. *The Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 45(7), 1308-1316. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2004.00328.x>