

Acoso cibernético y autoconcepto académico en la educación superior: implicaciones para la convivencia digital y el desarrollo curricular

Cyberbullying and Academic Self Concept in Higher Education: Implications for Digital Coexistence and Curriculum Development

Roberto Rodríguez Rivera¹

¹Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico, r.rodriquezrivera526@gmail.com, <https://orcid.org/0009-0001-2308-5874>, Puerto Rico

Información del Artículo

Trazabilidad:

Recibido 12-02-2025

Revisado 13-02-2026

Aceptado 15-03-2026

Palabras Clave:

Acoso cibernético

Autoconcepto académico

Educación superior

Convivencia digital

Currículo universitario

RESUMEN

Este artículo analiza la influencia del acoso cibernético sobre el autoconcepto académico en estudiantes de una universidad privada de Puerto Rico. Su objetivo es explicar cómo las interacciones digitales hostiles afectan la percepción de competencia, el sentido de pertenencia, la seguridad para participar y la valoración del propio desempeño, así como justificar una respuesta curricular transversal. Se utilizó un enfoque cualitativo con diseño fenomenológico. La información se obtuvo mediante cinco grupos focales con estudiantado de distintas facultades y análisis documental del protocolo institucional para el manejo del acoso. El análisis temático organizó los datos en códigos, subcategorías y categorías. Los resultados muestran que el acoso cibernético debilita la confianza académica, incrementa la autocrítica, afecta la pertenencia y evidencia vacíos en el apoyo institucional percibido. Se concluye que el fenómeno debe abordarse no solo desde la denuncia, sino también desde la formación en convivencia digital y fortalecimiento del autoconcepto académico.

Keywords:

Cyberbullying

Academic self-concept

Higher education

Digital coexistence

University curriculum

ABSTRACT

This article examines the influence of cyberbullying on academic self-concept among students at a private university in Puerto Rico. Its main objective is to explain how hostile digital interactions affect perceived competence, sense of belonging, safety to participate, and interpretations of academic performance, while also justifying a transversal curricular response. A qualitative phenomenological design was used. Data were gathered through five focus groups with students from different academic faculties and through document analysis of the institutional protocol for handling bullying. Thematic analysis organized the material into codes, subcategories, and categories. Results show that cyberbullying weakens academic confidence, increases self-criticism, affects belonging, and reveals gaps in perceived institutional support. The study concludes that the phenomenon should be addressed not only through reporting mechanisms, but also through educational action focused on digital coexistence and the strengthening of academic self-concept.

INTRODUCCIÓN

El acoso cibernético se ha consolidado como una de las problemáticas más complejas de la vida educativa contemporánea. Aunque con frecuencia se le describe como una extensión digital del acoso tradicional, su alcance, permanencia, velocidad de circulación y potencial de visibilidad pública le otorgan características propias que intensifican el daño y alteran la experiencia de quienes participan en entornos académicos mediados por tecnología (Kowalski et al., 2014; Hinduja & Patchin, 2015; UNESCO, 2019). En el nivel universitario, este problema no puede ser tratado como un asunto marginal, porque las redes sociales, las aplicaciones de mensajería, el correo institucional y las plataformas académicas forman parte de la ecología cotidiana de la vida estudiantil y del trabajo intelectual.

La disertación doctoral que sirve de base a este artículo partió de una pregunta todavía insuficientemente atendida en la literatura: cómo influye el acoso cibernético en el autoconcepto académico del estudiantado

universitario de una institución privada de Puerto Rico (Rodríguez Rivera, 2026). La pregunta es relevante porque el autoconcepto académico no es una variable periférica. Se refiere a la percepción que el estudiante construye sobre su capacidad, su valor y su desempeño dentro del contexto educativo, y guarda relación con la motivación, el rendimiento, la participación y la persistencia universitaria (Broc, 2000; Marsh & Martin, 2011; Gargallo et al., 2012).

La literatura internacional ha mostrado que el acoso cibernético puede asociarse con ansiedad, inseguridad, retraimiento, sentimientos de vulnerabilidad y afectación del bienestar general (Carter & Wilson, 2015; Al Qudah et al., 2020; Giumetti et al., 2022). Sin embargo, en educación superior el problema requiere una lectura más fina. La universidad no es solo un espacio de transmisión de contenidos; es también un escenario de pertenencia, reconocimiento, exposición pública del pensamiento, negociación de prestigio y construcción de identidad académica. Por eso, las interacciones digitales hostiles pueden afectar no solo el bienestar emocional, sino la manera en que el estudiantado se interpreta a sí mismo como sujeto académico legítimo (Strayhorn, 2019; Tinto, 2017).

Desde este punto de partida, el presente artículo persigue cuatro propósitos articulados. Primero, fundamentar conceptualmente el fenómeno del acoso cibernético en educación superior a partir de la literatura especializada. Segundo, analizar cómo ese fenómeno influye en el autoconcepto académico desde las percepciones del estudiantado participante. Tercero, explicar cómo el proceso cualitativo de codificación permitió organizar la experiencia estudiantil en códigos, subcategorías y categorías interpretativas. Cuarto, mostrar por qué los resultados permiten recomendar un modelo curricular transversal, en lugar de limitar la respuesta institucional a protocolos de denuncia o medidas reactivas (Rodríguez, 2026).

Acoso cibernético y autoconcepto académico: bases conceptuales y teóricas

La literatura define el acoso cibernético como una conducta intencional y repetida, realizada mediante dispositivos electrónicos, orientada a causar daño, humillación, intimidación o exclusión a otra persona (Hinduja & Patchin, 2015; Kowalski et al., 2014). Sus manifestaciones incluyen mensajes hostiles, difusión de rumores, exposición pública, manipulación de imágenes o información personal, exclusión de grupos virtuales y circulación de contenido humillante. En contextos universitarios, estas prácticas se desplazan entre redes sociales, chats, plataformas de clase, correo electrónico y otros espacios híbridos donde la interacción académica y social se superpone (Carter & Wilson, 2015; Giumetti et al., 2022).

Investigaciones recientes han advertido que, aunque parte de la investigación sobre ciberacoso se ha concentrado en niños y adolescentes, el fenómeno también afecta a la población universitaria y puede repercutir en variables centrales para el aprendizaje, como la participación, la asistencia, la integración y la autopercepción del desempeño (Al Qudah et al., 2020; Giumetti et al., 2022). La universidad, por tanto, no debe concebirse como un espacio inmune al problema, sino como un entorno en el que las agresiones digitales pueden alterar la experiencia académica, la confianza intelectual y la vinculación institucional.

Para comprender esa relación, el autoconcepto académico resulta un constructo especialmente útil. Broc (2000) lo describe como una representación que el estudiante construye sobre sí mismo en el plano escolar o universitario, mientras que Marsh y Martin (2011) subrayan su estrecha relación con el rendimiento y la motivación. Gargallo et al. (2012) añaden que el autoconcepto académico no depende solo de las calificaciones o de la habilidad individual, sino también de la percepción de reconocimiento, apoyo y valor dentro del contexto educativo. En otras palabras, el estudiante no construye su imagen académica en aislamiento; la construye en interacción con otros.

La disertación se apoyó además en dos marcos teóricos para interpretar esta relación. Desde la jerarquía de necesidades de Maslow (1943), el acoso cibernético puede entenderse como una experiencia que amenaza la seguridad, la afiliación y el reconocimiento, tres condiciones necesarias para que el estudiante pueda sostener un sentido positivo de sí mismo y desplegar su potencial académico. Desde la teoría ecológica de Bronfenbrenner (1979), el problema se sitúa dentro del microsistema universitario y de sus conexiones con otros entornos, incluyendo los espacios digitales que hoy forman parte de la vida cotidiana del estudiante. Esta articulación teórica permite comprender por qué una interacción hostil en un chat, una red social o una plataforma académica no es un evento externo al aprendizaje, sino parte de la experiencia universitaria que puede afectar la interpretación del desempeño, la participación y la pertenencia (Rodríguez, 2026).

A esta lectura se suma la teoría de la autoeficacia de Bandura (1997), útil para explicar por qué las experiencias de humillación, invalidación o ridiculización pública pueden erosionar la confianza con la que el estudiante participa, comparte ideas o se expone académicamente. Del mismo modo, las investigaciones sobre sentido de pertenencia destacan que el estudiantado necesita sentirse aceptado y valorado para comprometerse con su proceso de formación (Strayhorn, 2019; Tinto, 2017). Así, la relación entre acoso cibernético y autoconcepto académico no es accesorio: es un punto de convergencia entre bienestar, reconocimiento social, motivación y aprendizaje.

MATERIALES Y MÉTODOS

El artículo se fundamenta en una investigación cualitativa con diseño fenomenológico, orientada a comprender las percepciones del estudiantado acerca de la influencia del acoso cibernético sobre el autoconcepto académico en una universidad privada de Puerto Rico (Creswell, 2007; Rodríguez, 2026). La elección de este diseño respondió a la necesidad de acceder a la experiencia vivida y a los significados que los participantes atribuían al fenómeno, en lugar de medir prevalencias o establecer relaciones causales de tipo estadístico.

La recolección de información se realizó mediante cinco grupos focales, uno por facultad, con entre seis y ocho estudiantes por grupo, lo cual es consistente con la literatura metodológica sobre esta técnica (Bloor et al., 2001; Kitzinger, 1995). Los participantes fueron estudiantes de las facultades de Ciencias, Artes y Humanidades, Educación, Ciencias de la Conducta y Asuntos de la Comunidad, y Arquitectura y Diseño. No fueron seleccionados por haber sido víctimas identificadas, sino por su capacidad de reflexionar sobre las dinámicas de interacción digital y su influencia sobre la vida académica. La investigación incluyó además análisis documental del protocolo institucional para el manejo del acoso en el ámbito educativo, con el propósito de contrastar la política formal con las percepciones estudiantiles sobre apoyo, orientación y respuesta universitaria (Rodríguez, 2026).

El procedimiento de campo siguió criterios éticos básicos. La investigación recibió aprobación institucional, se obtuvo consentimiento informado y se protegió la confidencialidad mediante la asignación de códigos numéricos a los participantes. Los grupos focales se realizaron de forma presencial y fueron transcritos para su análisis posterior (Rodríguez, 2026).

Proceso de análisis: de los códigos a las categorías

Uno de los aportes metodológicos más importantes de la disertación fue la organización del análisis a través de un proceso de interrelación entre códigos, subcategorías y categorías. Las transcripciones fueron leídas de forma reiterada y luego codificadas temáticamente con apoyo de ATLAS.ti. En una primera fase se identificaron unidades de significado asociadas con expresiones recurrentes del estudiantado, como inseguridad, ansiedad, autocrítica, miedo a participar, exclusión de grupos, falta de apoyo, reconocimiento positivo, desconocimiento del protocolo y necesidad de empatía institucional (Rodríguez, 2026).

Posteriormente, esos códigos se agruparon en subcategorías que permitían darles mayor densidad interpretativa. Por ejemplo, códigos como ansiedad, inseguridad y destrucción interna convergieron en subcategorías de afectación emocional; códigos como exclusión, rechazo y pérdida de ganas de estudiar se integraron en subcategorías de deterioro del sentido de pertenencia; códigos como duda, retraimiento y cohibición para participar se vincularon con debilitamiento de la confianza académica; y códigos como desconocimiento, falta de difusión y ausencia de aplicación se agruparon en subcategorías relacionadas con la debilidad del apoyo institucional (Rodríguez, 2026).

A partir de ahí, la investigación organizó categorías centrales que estructuraron la interpretación del fenómeno. Entre ellas destacaron la influencia del acoso cibernético sobre el autoconcepto académico, las modalidades y plataformas del acoso, la importancia del reconocimiento entre pares, la percepción del protocolo institucional y, finalmente, la necesidad de una respuesta curricular y formativa. Este procedimiento permitió que la propuesta de modelo curricular no surgiera como una adición externa o intuitiva, sino como una derivación analítica de patrones recurrentes identificados tanto en los grupos focales como en el análisis documental (Aguilar & Barroso, 2015; Rodríguez, 2026).

La disertación representó visualmente este proceso analítico mediante diagramas de interrelación entre categorías, subcategorías y códigos, lo que permitió hacer explícito cómo cada núcleo interpretativo emergió de las voces de los participantes y se fue refinando hasta estructurar la lectura final del fenómeno (Rodríguez, 2026). La investigación incorporó, además, triangulación de información y triangulación metodológica. La primera comparó convergencias y divergencias entre los cinco grupos focales. La segunda contrastó la voz del estudiantado con el análisis del protocolo institucional. Esta estrategia fortaleció la credibilidad de la investigación al no depender de una única fuente de datos ni de una sola lógica interpretativa (Aguilar & Barroso, 2015; Rodríguez, 2026).

RESULTADOS

El acoso cibernético como experiencia que hiere el bienestar y la confianza académica

Los resultados muestran de manera consistente que el estudiantado percibe el acoso cibernético como una experiencia que trasciende el daño relacional inmediato y se proyecta sobre su bienestar emocional y su autoconcepto académico. En el plano subjetivo, las narrativas aluden a inseguridad, ansiedad, estrés, autocrítica y pérdida de confianza en las propias capacidades. Un participante afirmó que “si te acosan en línea y no tienes una mente fuerte, puede corromperte y hacer que te sientas destruido por dentro” (P15),

mientras otro señaló que “el acoso cibernético influye mucho en tu bienestar. Puede generar ansiedad, estrés y depresión” (P10) (Rodríguez, 2026). Estas expresiones sugieren que el fenómeno no queda confinado al espacio virtual, sino que penetra la autoimagen del estudiante y afecta su manera de situarse dentro del entorno universitario.

La literatura respalda esta lectura. Carter y Wilson (2015) explican que el ciberacoso puede convertirse en un problema de salud integral, y Al Qudah et al. (2020) encontraron relaciones significativas entre ciberacoso, soledad psicológica e inseguridad. En el caso de la presente investigación, la particularidad está en que ese impacto emocional se asocia, además, con una relectura negativa de la propia capacidad académica. Así, los resultados permiten sostener que la afectación emocional no es un efecto paralelo, sino una vía a través de la cual el acoso cibernético influye sobre el autoconcepto académico (Rodríguez, 2026).

La exclusión digital debilita el sentido de pertenencia y la motivación

Uno de los núcleos más claros de los grupos focales fue la exclusión social digital. Los participantes describieron que quedar fuera de chats, grupos o dinámicas virtuales de pares produce una vivencia de rechazo que no se experimenta solo como malestar interpersonal, sino también como erosión de la pertenencia universitaria. Un estudiante expresó que “si te alejan de un grupo de compañeros, puedes perder las ganas de estudiar” (P12), lo que evidencia que la exclusión puede debilitar el vínculo con el trabajo académico y con la vida universitaria misma (Rodríguez, 2026).

En otra intervención, un participante explicó que “cuando en los grupos empiezan a burlarse o a hacer comentarios sobre alguien, uno siente que también podría pasarle a uno” (P5). Esta observación es importante porque muestra que el daño no solo alcanza a la víctima directa, sino que también crea un clima de amenaza para los observadores. El grupo, entonces, se convierte en un espacio donde la exposición pública y la burla modelan normas implícitas de participación. Desde la perspectiva del sentido de pertenencia, esto resulta especialmente grave: el estudiante aprende que su presencia puede ser deslegitimada en cualquier momento, y esa posibilidad reduce su sensación de seguridad para involucrarse (Strayhorn, 2019; Tinto, 2017).

En esta investigación, la exclusión no fue leída como una mera descortesía digital. Fue interpretada como una dimensión concreta del acoso cibernético que afecta la necesidad de afiliación descrita por Maslow (1943) y altera las condiciones relacionales dentro del microsistema universitario de Bronfenbrenner (1979). Por ello, el deterioro del sentido de pertenencia aparece como uno de los mecanismos centrales mediante los cuales el acoso cibernético influye en el autoconcepto académico (Rodríguez, 2026).

De la agresión digital a la autocrítica: la interpretación del desempeño se vuelve frágil

Los grupos focales también revelaron que el acoso cibernético puede alterar la forma en que el estudiante interpreta su propio desempeño. Un participante indicó que “muchos estudiantes pasamos mucho tiempo en redes sociales y, al ver comentarios negativos, comenzamos con la autocrítica” (P6), mientras otro expresó que este tipo de acoso “podía resultar en una falta de confianza; uno se cohibía de participar en clases” (P4) (Rodríguez, 2026). Estas expresiones vinculan directamente la experiencia digital negativa con dos consecuencias académicas concretas: la duda respecto de la propia competencia y la inhibición de la participación.

Esa lectura coincide con la literatura sobre autoconcepto académico, que subraya su carácter relacional. Broc (2000) y Marsh y Martín (2011) señalan que la imagen académica no depende únicamente del rendimiento formal, sino también de la forma en que el estudiante interpreta las valoraciones y respuestas del entorno. En esa misma línea, Gargallo et al. (2012) muestran que la percepción de reconocimiento y legitimidad dentro del contexto educativo es fundamental para sostener una autoimagen académica positiva. La disertación recoge otro testimonio esclarecedor: “aunque uno sepa que hizo el trabajo bien, si empiezan a comentar cosas negativas, uno se queda pensando si realmente estuvo bien o si uno se equivocó” (P4). Otra participante añadió que “la duda no siempre sale de uno, a veces sale de lo que los demás dicen o dejan ver” (P9) (Rodríguez, 2026). Estas citas son especialmente potentes porque evidencian que el autoconcepto académico puede verse afectado incluso cuando el desempeño objetivo no cambia. Lo que cambia es la interpretación de ese desempeño bajo el peso del juicio ajeno y de la visibilidad digital.

Reconocimiento entre pares: factor protector frente al daño

Aunque gran parte de los resultados se concentró en el impacto negativo del fenómeno, la investigación también permitió identificar factores protectores. El más consistente fue el reconocimiento positivo entre pares. Una participante comentó que “si estás rodeado de personas que te aportan cosas positivas, eso aumenta tu confianza” (P1). Otra señaló que “era súper importante tener un grupo de pares que te hiciera sentir cómodo y seguro” (P4). A su vez, un participante afirmó que “la motivación que provenía del reconocimiento era clave; generaba confianza en uno mismo” (P5), y otro añadió que “cuando compartías tus ideas y los demás te aplaudían, eso te impulsaba a seguir compartiendo” (P8) (Rodríguez, 2026).

Estos testimonios muestran que la experiencia universitaria no está determinada solo por el daño, sino también por la calidad del apoyo y la validación que circula entre pares. García y Musitu (2001) destacan precisamente que la aceptación y la estima de los compañeros constituyen dimensiones centrales del autoconcepto académico. Wentzel y Miele (2016), por su parte, enfatizan que el clima relacional influye de manera importante en la motivación y en la disposición a participar. En esta investigación, el reconocimiento entre pares funciona como evidencia empírica de que el autoconcepto académico puede fortalecerse o debilitarse en función de la experiencia social que el estudiantado vive dentro y fuera del aula.

Plataformas y modalidades: la vida digital es parte de la vida universitaria

Los resultados también identificaron las plataformas que el estudiantado percibe como más relevantes para la manifestación del acoso cibernético. Se mencionaron TikTok, Facebook, Instagram, WhatsApp, Discord, Twitter, correo institucional y plataformas académicas. Un participante afirmó que “TikTok, Facebook e Instagram creo que son las más influyentes en este momento, en ese orden” (P1), mientras otro comentó que “WhatsApp había sustituido a Messenger; también Discord y Twitter, y poco a poco TikTok” (P11) (Rodríguez, 2026). Estas referencias muestran que la agresión digital no ocurre en un único canal, sino en una constelación de espacios donde el estudiante se informa, se comunica, comparte trabajos y se posiciona públicamente.

La importancia de este resultado radica en que confirma la tesis central del artículo: el entorno digital no es un margen privado sin implicaciones académicas. Es una extensión real de la experiencia universitaria. Por ello, las modalidades del acoso cibernético, como exclusión, burlas, comentarios humillantes o difusión de contenido no consentido, deben entenderse como prácticas que atraviesan la convivencia educativa y afectan la construcción del autoconcepto académico (Kowalski et al., 2014; Hinduja & Patchin, 2015; Rodríguez, 2026).

Apoyo institucional percibido y lectura del protocolo

Otro resultado decisivo fue la tensión entre apoyo institucional formal y apoyo institucional percibido. El protocolo institucional existe, pero su presencia documental no se traduce automáticamente en una experiencia de respaldo por parte del estudiantado. Ante preguntas sobre el protocolo, un participante respondió “no tengo conocimiento” (P1). Otros indicaron “sí, estoy de acuerdo en que no conozco el protocolo” (P13) y “desconozco totalmente” (P23). A ello se sumaron expresiones como “es muy importante asumir ese rol como líder. Hay que actuar desde la empatía” (P2), “la universidad debe estar disponible para apoyar al estudiante” (P5) y “nosotros como estudiantes no estamos siempre pendientes a las leyes ni protocolos” (P10) (Rodríguez, 2026).

Estos testimonios fueron codificados y reorganizados en subcategorías de falta de difusión, debilidad de implementación y ausencia de empatía institucional, de las cuales emergió la categoría de cumplimiento deficiente del protocolo institucional frente a la Ley 85 de 2017 (Rodríguez, 2026). El punto no es afirmar que la universidad carece de normativa, sino mostrar que, desde la percepción del estudiantado, la protección formal no se convierte necesariamente en un recurso visible, comprensible y utilizable.

Esta brecha entre norma escrita y experiencia vivida ayuda a explicar por qué el apoyo institucional debe ser entendido como un factor mediador. Cuando el estudiante percibe que no sabe a quién acudir, qué se considera acoso cibernético o qué ruta de apoyo existe, la inseguridad se intensifica. Así, el problema no se limita a la conducta dañina entre pares; se amplifica cuando el entorno institucional no logra transmitir claridad, confianza y capacidad de respuesta.

DISCUSIÓN

La integración de la literatura, del análisis temático y de las voces estudiantiles permite sostener una tesis más robusta: el acoso cibernético influye en el autoconcepto académico del estudiantado universitario porque altera condiciones relacionales y simbólicas centrales para la experiencia educativa. En esta investigación, esa influencia no se manifestó únicamente como malestar emocional aislado, sino como debilitamiento de la confianza académica, disminución del sentido de pertenencia, fragilidad en la interpretación del desempeño y retraimiento en la participación (Rodríguez, 2026).

Este planteamiento se alinea con la literatura sobre autoconcepto académico, pertenencia y motivación. Broc (2000), Marsh y Martin (2011) y Gargallo et al. (2012) coinciden en que el estudiante construye su autoimagen en interacción con el contexto. Strayhorn (2019) y Tinto (2017) muestran que sentirse aceptado y valorado es crucial para la vida universitaria. Wentzel y Miele (2016) recuerdan que el clima social forma parte de las condiciones del aprendizaje. Desde esta perspectiva, el acoso cibernético deja de ser solo una conducta agresiva mediada por tecnología y pasa a ser una experiencia que hiere la legitimidad académica del estudiante dentro de la comunidad universitaria.

La lectura teórica de los resultados refuerza esta interpretación. Desde Maslow (1943), los datos muestran afectación de las necesidades de seguridad, afiliación y reconocimiento. Desde Bronfenbrenner (1979), el entorno digital aparece como parte del microsistema donde se construye la experiencia académica. Desde Bandura (1997), las experiencias de validación o invalidación pública ayudan a explicar por qué la autoeficacia académica puede fortalecerse o debilitarse según la calidad del clima relacional. Así, la influencia del acoso cibernético sobre el autoconcepto académico no se presenta aquí como intuición interpretativa aislada, sino como una conclusión apoyada por teoría, literatura y datos cualitativos.

A la vez, los resultados obligan a matizar una lectura exclusivamente centrada en la victimización. El reconocimiento positivo entre pares emergió como factor protector consistente. Este hallazgo es importante porque desplaza el enfoque desde una lógica meramente sancionadora hacia otra que también considera la construcción de cultura de apoyo. El problema no se resuelve únicamente castigando la interacción dañina; requiere fortalecer las condiciones que hacen posible interacción respetuosa, apoyo mutuo y legitimación positiva del estudiante dentro de la comunidad académica (García & Musitu, 2001; Wentzel & Miele, 2016).

Otro aporte de la investigación es mostrar que el apoyo institucional no puede reducirse a la existencia de documentos. La literatura sobre convivencia universitaria y permanencia estudiantil ha subrayado la importancia de estructuras visibles de apoyo (Strayhorn, 2019; Tinto, 2017). En esta investigación, sin embargo, la distancia entre protocolo y experiencia percibida evidenció que la universidad necesita comunicar mejor, orientar mejor y actuar con mayor empatía. El análisis cualitativo permitió inferir que la debilidad institucional percibida no solo limita la denuncia, sino que también envía un mensaje simbólico sobre la capacidad de la universidad para proteger la dignidad académica de su estudiantado.

Del resultado empírico a la recomendación curricular

Una de las exigencias más importantes al revisar este manuscrito es evitar que la propuesta curricular parezca un salto argumentativo. En la versión fortalecida del artículo, la recomendación del modelo curricular transversal se justifica directamente desde los resultados. No surge por preferencia del autor, sino por la convergencia de tres patrones empíricos observados en la investigación: primero, el acoso cibernético afecta confianza académica, pertenencia y participación; segundo, el reconocimiento entre pares funciona como factor protector; y tercero, el apoyo institucional formal no siempre se traduce en apoyo institucional percibido (Rodríguez, 2026).

Desde esta evidencia, la universidad necesita una respuesta que articule prevención, formación y acompañamiento. El currículo aparece entonces como una vía legítima porque el problema incide sobre condiciones centrales del aprendizaje. Si las interacciones digitales afectan la interpretación del desempeño, la disposición a participar, la seguridad emocional y el sentido de pertenencia, entonces la convivencia digital y el fortalecimiento del autoconcepto académico deben convertirse en objetos de atención formativa. La disertación propuso un módulo curricular transversal titulado “Convivencia Digital y Autoconcepto Académico”, pensado para cursos de Vida Universitaria o espacios introductorios del primer año (Rodríguez, 2026). El módulo integra componentes de alfabetización digital crítica, uso ético y responsable de redes sociales, reconocimiento de modalidades de acoso cibernético, legislación vigente, autorregulación emocional, estrategias para fortalecer el autoconcepto académico, conocimiento de canales institucionales de apoyo y dinámicas colaborativas para promover empatía entre pares. Esta organización resulta coherente con los resultados porque cada componente responde a una necesidad identificada en los grupos focales y en el análisis documental.

Desde el punto de vista pedagógico, la propuesta también se sostiene en la literatura. UNESCO (2019) ha insistido en la necesidad de respuestas educativas integrales frente a la violencia y el acoso. Wentzel y Miele (2016) muestran que el clima social es formativo. Tinto (2017) y Strayhorn (2019) recuerdan que la permanencia y el éxito estudiantil dependen en gran medida de la calidad del vínculo con la institución y con los pares. En esa línea, curricularizar la convivencia digital no significa moralizar la educación superior, sino reconocer que la experiencia académica ocurre en ecosistemas híbridos donde aprender a convivir, reconocer el impacto de las acciones y pedir apoyo también forma parte de la formación universitaria.

En términos operacionales, el módulo puede desarrollarse de forma presencial, virtual o híbrida durante el primer año académico. La disertación sugiere una evaluación basada en reflexiones escritas, participación en dinámicas y aplicación práctica de los contenidos, junto con una medición diagnóstica antes y después de la intervención para valorar cambios en el clima institucional y en la percepción del autoconcepto académico. Esta recomendación fortalece la lógica de la propuesta, porque no se limita a prescribir contenidos, sino que también contempla estrategias para observar su impacto educativo (Rodríguez, 2026). La lógica pedagógica del módulo parte de una inferencia fundamentada: si los resultados mostraron que el acoso cibernético hiere la seguridad emocional, debilita la pertenencia, vuelve frágil la interpretación del desempeño y exige apoyos claros, entonces la respuesta universitaria debe incluir experiencias formativas que trabajen justamente esas áreas. Por ello, la propuesta no aparece como un añadido externo, sino como

una traducción curricular de las categorías analíticas obtenidas en la investigación. En otras palabras, de los códigos y subcategorías vinculados con ansiedad, exclusión, autocrítica, apoyo entre pares y desconocimiento del protocolo emergió una recomendación educativa estructurada y pertinente para la vida universitaria (Rodríguez, 2026).

La estructura del módulo se organiza en cuatro ejes principales. El primero es la alfabetización digital crítica, dirigida a promover el uso ético de plataformas virtuales, el reconocimiento de conductas de acoso cibernético y la comprensión de la legislación y de las normas institucionales aplicables. El segundo eje atiende el fortalecimiento del autoconcepto académico y la autorregulación emocional, con actividades orientadas a desarrollar una autoimagen positiva como estudiante, estrategias de afrontamiento y recursos para responder al malestar que generan la humillación, la exclusión y la exposición digital. El tercer eje se centra en los canales institucionales de apoyo y denuncia, con énfasis en el conocimiento del protocolo, de las oficinas de apoyo estudiantil y de las rutas de acompañamiento. El cuarto eje fomenta la empatía y la convivencia digital mediante análisis de casos, dinámicas colaborativas y discusión de situaciones reales o verosímiles del contexto universitario (Rodríguez, 2026).

La disertación no se limitó a recomendar en términos generales la incorporación del tema al currículo, sino que propuso un módulo curricular transversal titulado “Convivencia Digital y Autoconcepto Académico”, pensado para integrarse en cursos introductorios de Vida Universitaria o espacios equivalentes del primer año. Su propósito es promover la convivencia digital responsable y fortalecer el autoconcepto académico desde el comienzo de la trayectoria universitaria, con una orientación preventiva y formativa a la vez. Este módulo constituye la materialización pedagógica de los resultados de la investigación porque responde directamente a las necesidades identificadas en las percepciones estudiantiles y en el análisis del protocolo institucional (Rodríguez, 2026).

Descripción del módulo curricular propuesto

El módulo curricular propuesto surge directamente del análisis cualitativo de la investigación. A partir de los códigos, subcategorías y categorías construidos desde las percepciones del estudiantado, se identificó la necesidad de una respuesta formativa que atendiera, de manera integrada, la alfabetización digital crítica, la autorregulación emocional, la empatía en los entornos virtuales y el conocimiento de los canales institucionales de apoyo y denuncia (Rodríguez, 2026).

La figura presenta la organización del módulo y muestra cómo los resultados de la investigación se traducen en una propuesta curricular transversal para el primer año universitario. Su estructura responde a los patrones interpretativos obtenidos en el proceso analítico, particularmente a las categorías relacionadas con afectación emocional, debilitamiento del autoconcepto académico, exclusión social digital, apoyo entre pares y necesidad de orientación institucional.

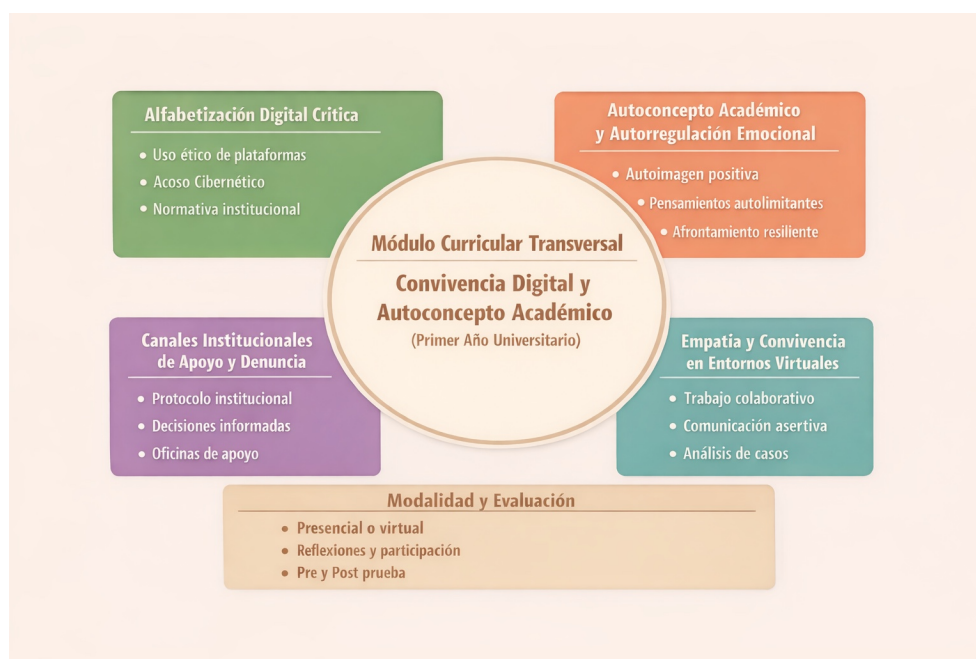


Fig. 1: Módulo curricular transversal “Convivencia Digital y Autoconcepto Académico” para estudiantes de primer año universitario

Nota. El módulo integra cuatro ejes de formación: alfabetización digital crítica; autoconcepto académico y autorregulación emocional; canales institucionales de apoyo y denuncia; y empatía y convivencia en entornos virtuales. También incorpora una modalidad flexible, presencial o virtual, y una evaluación mediante reflexiones, participación y pre y post prueba. Elaboración propia a partir de Rodríguez Rivera (2026).

Implicaciones curriculares e institucionales

Las implicaciones de la investigación son institucionales y curriculares a la vez. En el plano institucional, el primer desafío consiste en fortalecer la visibilidad y la legibilidad del apoyo disponible. El estudiantado debe conocer qué se considera acoso cibernético, a quién puede acudir, qué ruta de apoyo existe y cómo se implementa el protocolo. Esto exige estrategias activas de orientación, divulgación, acompañamiento y empatía, no solo la existencia del documento (Rodríguez, 2026).

El segundo desafío es la formación del profesorado y del personal universitario. Los docentes no tienen que convertirse en terapeutas ni vigilantes, pero sí necesitan reconocer señales de retraimiento, exclusión o inseguridad vinculadas a experiencias digitales negativas y saber cómo canalizar apoyo oportuno. Cuando el profesorado entiende que la vida digital del estudiante puede afectar su participación y su autoconcepto académico, la respuesta universitaria se vuelve más humana y pedagógicamente pertinente.

En el plano curricular, la principal implicación es integrar de manera explícita la convivencia digital y el autoconcepto académico en espacios de transición a la vida universitaria. El primer año constituye una etapa crítica para la construcción de pertenencia, redes de apoyo y legitimidad académica. Por ello, un módulo transversal como el propuesto permite abordar de forma preventiva aquello que los grupos focales revelaron como especialmente vulnerable: la seguridad emocional, la pertenencia, la interpretación del desempeño y el conocimiento de recursos institucionales (Rodríguez, 2026).

Finalmente, la investigación invita a comprender que el currículo también es clima, vínculo y reconocimiento. No se limita a la selección de contenidos disciplinares, sino que expresa qué dimensiones de la experiencia universitaria la institución considera dignas de atención formativa. Si el acoso cibernético hiere condiciones centrales para aprender, la convivencia digital no puede quedar fuera del proyecto educativo universitario.

CONCLUSIÓN

La investigación tiene limitaciones que deben ser reconocidas. Se realizó en una universidad privada de Puerto Rico y, por tanto, sus resultados remiten a un contexto institucional específico. Los participantes no fueron seleccionados como víctimas identificadas, sino como estudiantes capaces de reflexionar sobre las dinámicas digitales universitarias. En consecuencia, el artículo no debe leerse como informe de prevalencia, sino como interpretación cualitativa fundada de percepciones estudiantiles (Rodríguez, 2026).

Aun con esas limitaciones, la integración del artículo y la disertación permite sostener una conclusión fuerte: el acoso cibernético influye en el autoconcepto académico porque afecta condiciones emocionales, relacionales e institucionales decisivas para la experiencia universitaria. Las percepciones de los participantes muestran que la agresión digital puede generar inseguridad, autocrítica, retraimiento, pérdida de ganas de estudiar y debilitamiento del sentido de pertenencia. También muestran que el reconocimiento positivo entre pares y la percepción de apoyo institucional pueden funcionar como factores protectores.

La principal aportación del manuscrito es, por tanto, doble. En el plano analítico, demuestra que el vínculo entre acoso cibernético y autoconcepto académico puede comprenderse rigurosamente a partir de literatura, teoría y voces estudiantiles. En el plano propositivo, muestra que el modelo curricular transversal recomendado no es una ocurrencia externa, sino una respuesta derivada de los patrones identificados en la investigación. Si la vida universitaria se construye hoy en interacción entre aulas, plataformas, chats y redes, la formación universitaria no puede ignorar la convivencia digital ni el derecho del estudiantado a construir su identidad académica en un entorno seguro, respetuoso y pedagógicamente humano.

REFERENCIAS

- Aguilar Gavina, S., & Barroso Osuna, J. (2015). La triangulación de datos como estrategia en investigación educativa. *Pixel-Bit. Revista de Medios y Educación*, 47, 73-88.
- Al Qudah, M. F., Al-Barashdi, H. S., Hassan, E. M. A. H., Albursan, I. S., Heilat, M. Q., Bakhiet, S. F. A., & Al-Khadher, M. A. (2020). Psychological security, psychological loneliness, and age as the predictors of cyber-bullying among university students. *Community Mental Health Journal*, 56(3), 393-403. <https://doi.org/10.1007/s10597-019-00455-z>
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman.
- Bloor, M., Frankland, J., Thomas, M., & Robson, K. (2001). *Focus groups in social research*. Sage.

- Broc, M. A. (2000). Autoconcepto, autoestima y rendimiento académico en alumnos de 4.º de ESO: Implicaciones psicopedagógicas en la orientación y tutoría. *Revista de Investigación Educativa*, 18(1), 119-146.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of human development: Experiments by nature and design*. Harvard University Press.
- Carter, J. M., & Wilson, F. L. (2015). Cyberbullying: A 21st-century health care phenomenon. *Pediatric Nursing*, 41(3), 115-125.
- Creswell, J. W. (2007). *Qualitative inquiry and research design: Choosing among five approaches* (2nd ed.). Sage.
- Garaigordobil, M., Mollo-Torrico, J. P., & Larrain, E. (2018). Prevalencia de bullying y cyberbullying en Latinoamérica: Una revisión. *Revista Iberoamericana de Psicología y Salud*, 9(1), 1-11.
- García, F., & Musitu, G. (2001). AF5: Autoconcepto forma 5. TEA Ediciones.
- Gargallo López, B., García-Félix, E., Sauquillo, P., & Suárez, J. (2012). Autoconcepto en estudiantes universitarios excelentes y en estudiantes medios. *Revista Iberoamericana de Educación*, 60(1), 1-16.
- Giumetti, G. W., Kowalski, R. M., & Feinn, R. S. (2022). Predictors and outcomes of cyberbullying among college students: A two-wave study. *Aggressive Behavior*, 48(1), 40-54. <https://doi.org/10.1002/ab.22000>
- Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2015). *Bullying beyond the schoolyard: Preventing and responding to cyberbullying* (2nd ed.). Corwin.
- Kitzinger, J. (1995). Qualitative research: Introducing focus groups. *BMJ*, 311(7000), 299-302. <https://doi.org/10.1136/bmj.311.7000.299>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & 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>
- Marsh, H. W., & Martin, A. J. (2011). Academic self-concept and academic achievement: Relations and causal ordering. *Educational Psychologist*, 46(2), 59-77. <https://doi.org/10.1080/00461520.2011.538221>
- Maslow, A. H. (1943). A theory of human motivation. *Psychological Review*, 50(4), 370-396. <https://doi.org/10.1037/h0054346>
- Rodríguez Rivera, R. V. (2026). *El acoso cibernético en las universidades y su influencia sobre el autoconcepto académico: Percepciones de los estudiantes* [Disertación doctoral, Pontificia Universidad Católica de Puerto Rico].
- Strayhorn, T. L. (2019). *College students' sense of belonging: A key to educational success for all students* (2nd ed.). Routledge.
- Tinto, V. (2017). Through the eyes of students. *Journal of College Student Retention: Research, Theory & Practice*, 19(3), 254-269. <https://doi.org/10.1177/1521025115621917>
- UNESCO. (2019). *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. UNESCO.
- Wentzel, K. R., & Miele, D. B. (Eds.). (2016). *Handbook of motivation at school* (2nd ed.). Routledge