

Artículos de investigación



Espectadores de *cyberbullying*: respuestas de adolescentes ante el fenómeno y variables explicativas

Belén García-Fernández*

Olga Jiménez-Díaz**

Ana Alcántara-Lázaro***

Joaquín Mora-Merchán****

Rosario Del Rey-Alamillo*****

Recibido: 30/04/2024

Aceptado: 04/06/2024



Resumen

El *cyberbullying* es un fenómeno psicosocial en el cual, el comportamiento de los espectadores, es crucial en la dinámica; sin embargo, aún se sabe poco sobre cómo y por qué éstos responden ante el fenómeno. El estudio busca identificar las respuestas de los espectadores ante el *cyberbullying*; analizar diferencias entre testigos y no testigos de episodios de *cyberbullying*; y explorar si la necesidad de popularidad, la autoeficacia percibida y las normas sociales, predicen las respuestas. Participaron 835 adolescentes entre 11 y 18 años de edad. Los resultados mostraron que la respuesta defensora fue la más común, aunque con diferencias entre quienes habían presenciado episodios de *cyberbullying* (predominantemente pasivas) y quienes no (mayormente defensivas). Estas respuestas fueron explicadas por las variables mencionadas: pasiva (autoeficacia y normas de amigos); defensora (autoeficacia, normas de profesores y necesidad de popularidad); reforzadora (normas de amigos, familia y profesores y, necesidad de popularidad). Los hallazgos son relevantes para el desarrollo de futuros programas psicoeducativos de prevención.

Palabras clave

cyberbullying, espectadores, autoeficacia, necesidad de popularidad, normas sociales.

Spectators of Cyberbullying: Answers of Adolescents Facing the Phenomenon and Explanatory Variables

Abstract

Cyberbullying is a psychosocial phenomenon in which, the behavior of the spectators, is crucial in the dynamic; however, it is known little about how and why these respond to the phenomenon. The study pretends to identify the answers of the spectators in front of cyberbullying; analyze the differences between witnesses and non-witnesses, of episodes of cyberbullying; and to explore if the need of popularity, perceived self-sufficiency and the social standards predict the answers. 835 adolescents between 11 to 18 years old participated. The results showed that the defending answer was the most common, although with differences among the ones that had witnessed cyberbullying episode (predominantly passive) and who did not (mainly defensive). These answers were explained by the variables already mentioned: passive (self-sufficiency and standards of friends); defenders (self-efficacy, standards of teachers and the need of popularity; reinforcers (standards of friends, family and teachers and, the need of popularity). The findings are relevant for the development of psychoeducational prevention programs.

Key Words

Cyberbullying, spectators, self-efficiency, need of popularity, social standards.

* Adecco Formación-Sevilla, España. Correo electrónico: belgarfer1@alum.us.es

** Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: ojimenez@us.es

*** Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: aalcantara2@us.es

**** Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: merchan@us.es

***** Universidad de Sevilla, España. Correo electrónico: delrey@us.es

1. Introducción

El *ciberbullying* es un fenómeno psicosocial complejo (García-Fernández et al., 2017), definido como un acoso producido a través de Internet, con agresiones que se repiten en el tiempo y en el que la relación entre la víctima y el perpetrador, está definida por un desequilibrio de poder (Kowalski et al., 2014). Como resultado de la inclusión de las TIC en la vida diaria de los y las adolescentes, el *ciberbullying* surge como una nueva forma de acoso escolar y, por ello, comparte características con el *bullying* tradicional. No obstante, las características inherentes del contexto *online* otorgan al *ciberbullying* rasgos propios como, por ejemplo, la posibilidad de anonimato de las personas agresoras, un mayor alcance de audiencia que en el acoso cara a cara (Del Rey et al., 2012; Smith, 2016) y la posibilidad de que las agresiones pueden ocurrir en cualquier momento. Asimismo, las vías por las que puede darse este fenómeno son múltiples, incluyendo mensajes de texto, correos electrónicos, foros de Internet, redes sociales como *Instagram* o *WhatsApp* (Giumetti & Kowalski, 2022) páginas *web* a la que se pueden subir vídeos como *YouTube* (Kumar & Goldstein, 2020).

Los estudios más recientes sobre prevalencia revelan que las tasas de cibervictimización oscilan entre el 10% y el 60% (Andrade et al., 2021; Gohal et al., 2023; Wang et al., 2019; Zhu et al., 2021). Con relación a los resultados de ciberagresión, las cifras oscilan entre el 0,9% y el 32% según estudios recientes (Álvarez-García et al., 2017; Andrade et al., 2021; Rodríguez-Hidalgo et al., 2020; Zhu et al., 2021). Varios estudios señalan que los porcentajes de prevalencia de espectadores varían entre el 22,6% y el 86% (António et al., 2023; González-Calatayud & Prendes, 2021; Iñiguez-Berrozpe et al., 2024; Olenik-Shemesh et al., 2017; Van Cleemput et al., 2014). Considerando estos porcentajes de prevalencia, se hace necesario comprender quiénes se encuentran directamente implicados en el fenómeno y qué factores facilitan la implicación en uno u otro rol.

La mayor parte de las investigaciones se ha centrado principalmente en comprender la implicación de las víctimas y de las personas que agreden (Bitar et al., 2023; Martínez-Montegudo et al., 2023; Maurya et al., 2023; Tomé-Fernández et al., 2022). No obstante, los espectadores también tienen un papel importante, ya que su intervención en situaciones de ciberacoso podría contribuir al aumento o debilitación del propio fenómeno (Aliberti et al., 2023). Los espectadores, es decir, aquellas personas que presencian agresiones de *ciberbullying*, pueden adoptar distintas respuestas: defensora, con la cual defienden a la víctima; reforzadora, que animan a la persona agresora; o pasiva, que se alejan o deciden no intervenir en la dinámica (Sarmiento et al., 2019).

Según investigaciones previas, aproximadamente el 55% de los espectadores se comportaría de forma pasiva (Olenik-Shemesh et al., 2017; Van Cleemput et al., 2014), entre el 44% y el 51% responderían de forma defensora (António et al., 2023; Olenik-Shemesh et al., 2017; Van Cleemput et al., 2014) y entre el 4% y el 10% actuaría como espectador reforzador (Iñiguez-Berrozpe et al., 2024; Van Cleemput et al., 2014). Considerando las acciones concretas, un informe publicado en el UK Safer Internet Centre (2016) sobre las experiencias de los jóvenes en entornos virtuales, la forma más común de actuación de los y las adolescentes, al presenciar situaciones de *ciberbullying*, es ignorar el suceso (53%), seguido por denunciarlo a la página *web* o red social (20%), contarlo a algún amigo (16%), bloquear a la persona agresora (15%) o decirselo a algún familiar u otro adulto (11%). Actuaciones como responder, en público o en privado, a la persona que agrede, contárselo al profesorado u otros profesionales y denunciarlo a la policía son los comportamientos menos comunes.

Otras investigaciones sugieren que si las y los adolescentes, deciden intervenir, suelen optar más por contárselo a un amigo o a ayudar a la víctima antes que informar a algún adulto (Mackay, 2019). No obstante, informar a adultos del círculo social de la víctima para defenderla sigue siendo una respuesta que dan los espectadores que intervienen (Domínguez-Hernández et al., 2018). Además de las respuestas que usan los espectadores de *ciberbullying*, se constató que la respuesta pasiva sería la más común entre alumnado que no

había sido testigo directo de algún episodio (Álvarez-García, 2021). No obstante, aunque la actuación de los espectadores se considera un componente importante para la intervención y la prevención del ciberacoso, existe poca investigación acerca de lo que motiva a que los y las adolescentes sean más propensos a intervenir o no (Aliberti et al., 2023).

Una de las teorías que se está utilizando para ello es la Teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977a), desde la que se identifican algunos factores que influyen sobre el comportamiento humano, como la autoeficacia, las normas sociales y las motivaciones hacia el comportamiento (Bandura, 1977b). Bajo esta teoría, la autoeficacia percibida se ha definido como la confianza de uno mismo en la capacidad personal para planificar y llevar a cabo las acciones o tareas necesarias para abordar de manera exitosa distintas situaciones. En el ámbito del *ciberbullying*, se ha constatado que existe una relación entre la percepción de autoeficacia para defender a las víctimas y una mayor intención de actuar como defensor de las mismas (Clark & Bussey, 2020; DeSmet et al., 2016). En un estudio sobre espectadores de *ciberbullying*, aquellos que se identificaron como espectadores pasivos, manifestaron que no tenían las habilidades o la autoeficacia para ayudar a la víctima, ya que no sabían cómo hacerlo o consideraban que no podían ayudarla (Van Cleemput et al., 2014).

Por otro lado, las normas sociales son las creencias, actitudes y valores del grupo que guían sus acciones y, aunque no sean similares a las creencias de cada individuo, influyen en las experiencias y comportamientos sociales de los miembros del grupo (Cuevas & Marmolejo, 2016). Se sostiene que el ser humano es más propenso a involucrarse en un comportamiento si va en concordancia con las normas de comportamiento establecidas por el grupo de referencia (Terry & Hogg, 1996), por lo que las respuestas de los espectadores pueden ser influenciadas por las normas del grupo en que ocurren las agresiones (Allison & Bussey, 2017). Las normas sociales se refieren a la percepción que tiene un individuo de que las personas que son importantes para él piensan que debe o no realizar un determinado comportamiento (Hayasi & Tahmasbi, 2021), centrándonos en tres de los contextos sociales más relevantes en la socialización de los adolescentes: amistades, profesorado y familia (Silva, 2007).

Existen estudios en los que se ha constatado que las normas sociales se ven relacionadas con una mayor intención de intervenir en situaciones de *ciberbullying* para ayudar a la víctima (Hayasi & Tahmasbi, 2021; Leung, 2021). Si los espectadores consideran que sus iguales o sus familiares están de acuerdo con que adopten el comportamiento de ayudar a las víctimas, es más probable que cumplan con esas normas sociales (Leung, 2021). Por el contrario, cuando las familias no esperan que sus hijos e hijas intervengan o el profesorado no está involucrado en esta práctica, es menos probable que los y las jóvenes intervengan para defender a las víctimas (Lambe et al., 2019).

La motivación por realizar alguna conducta tiene un papel importante en la repetición de ésta y uno de los incentivos para hacerlo es ver cómo otros la realizan y resultan recompensados (Rodríguez-Rey & Cantero-García, 2020). Traspasando esto al contexto *online*, contemplamos la necesidad de popularidad como motivación personal para involucrarse en la realización de dichas conductas (Santor et al., 2000), lo que puede predecir la realización de distintos comportamientos en Internet o en redes sociales (Utz et al., 2012). En los entornos virtuales, los adolescentes empiezan a encontrar necesidades de popularidad y, a veces, adoptan ciertos comportamientos para alcanzarla (Longobardi et al., 2020). Así, es probable que la implicación en las agresiones aumente en el acoso, cara a cara, cuando las personas tienden a centrarse mucho en su necesidad de popularidad (Romera et al., 2021). Otros resultados revelan que los y las adolescentes que defienden a los iguales son populares y queridos por los demás y que la popularidad podría ser un requisito para adoptar el comportamiento de espectador defensor o, simplemente, que esta conducta fuese utilizada para incrementar su estatus social (Lambe et al., 2019). Cuando la persona agresora es popular, se puede esperar que los espectadores se sitúen a su favor y adquieran un comportamiento

de espectador reforzador, siendo esta actitud más característica en las personas *pro-bullying* que en los espectadores defensores y pasivos (Hong & Lee, 2022).

Dada la relevancia del papel de los espectadores, esta investigación persigue los siguientes objetivos: 1) conocer cuáles son las respuestas más frecuentes de los espectadores ante episodios de *ciberbullying*, 2) analizar las posibles diferencias en las respuestas al haber presenciado o no episodios de *ciberbullying* y, 3) explorar si la necesidad de popularidad, la autoeficacia percibida o las normas sociales de amigos, familia y profesorado, predicen un tipo de respuesta u otro ante situaciones de *ciberbullying*.

2. Metodología

2.1. Participantes

En el presente estudio participaron 835 adolescentes de edades comprendidas entre los 11 y los 18 años ($M=13,91$; $DT=1,35$) de cinco institutos de la provincia de Sevilla, España. El 51,1% de la muestra se identificó como chicos, el 47% como chicas y el 1,9% con otro género. El 20,2% ($n = 161$) de los participantes pasaba más de cinco horas al día conectado a Internet y las RRSS y el 36,7% ($n = 289$) pasaba más de 5 cinco horas diarias en Internet durante los fines de semana. La red social más utilizada era *WhatsApp* (96,3%; $n = 771$), seguida de *TikTok* (86,1%; $n = 690$) e *Instagram* (80%; $n = 641$).

2.2. Instrumentos

Las respuestas de los espectadores se evaluaron con la adaptación del Student Bystander Behaviour Scale (SBBS; Thornberg & Jungert, 2013) validada por Álvarez-García y otros (2021). La escala está compuesta por diez ítems para dar respuesta a la pregunta “*Si lo viste, ¿qué hiciste? Y si no, ¿qué crees que harías?*”, es de tipo Likert de 0 a 4 (0= Nunca; 4= Siempre) y mide tres dimensiones: espectador pasivo (α de Cronbach = ,69), espectador defensor (α de Cronbach = ,75) y espectador reforzador (α de Cronbach = ,69). Previamente, se planteó una pregunta de control de respuesta dicotómica (Sí/No) (“*Ahora piensa en este curso, ¿has visto algún caso de ciberacoso?*”).

La autoeficacia percibida ante situaciones de ciberviolencia se midió con el Adolescent Self-efficacy Questionnaire to Solve Cyberbullying Situations traducido al español (Ferreira et al., 2020). Esta escala evalúa las creencias acerca de la capacidad para ayudar a resolver alguna situación de ciberviolencia y está compuesta por nueve ítems de respuesta tipo Likert de 0 (Totalmente en desacuerdo) a 4 (Totalmente de acuerdo) (α de Cronbach = ,93).

Para evaluar las normas sociales sobre el comportamiento de riesgo *online*, se utilizaron instrumentos *ad hoc* compuestos por cinco ítems: cuatro de la escala sobre las normas sociales ante el comportamiento de riesgo *online* de Sasson y Mesch (2016) y uno construido por Bastiaensens y otros (2016). Las tres escalas son de respuesta tipo Likert de 5 puntos (0= Totalmente en desacuerdo; 4= Totalmente de acuerdo). En el caso de las normas sociales de los amigos, el índice Alpha de Cronbach tuvo un valor bueno ($\alpha = ,77$), al igual que para las normas sociales de la familia ($\alpha = ,84$) y para las normas sociales del profesorado ($\alpha = ,85$). La necesidad de popularidad en redes sociales se evaluó utilizando la versión reducida de la escala de Necesidad de popularidad de Santor et al. (2000). El instrumento final estuvo compuesto por 4 ítems de respuesta tipo Likert de 5 puntos, siendo 0= Totalmente en desacuerdo y 4= Totalmente de acuerdo (α de Cronbach = ,71).

2.3. Procesamiento y análisis de datos

La selección de la muestra se hizo a través de un muestreo accidental por accesibilidad. En primer lugar, se contactó con los centros escolares para explicar en qué consistía el proyecto y cuáles eran sus objetivos. Tras ello, se solicitó el consentimiento informado de las familias para la participación del alumnado. La recogida de datos se llevó a cabo en una hora, a excepción de dos centros en los que se realizó en dos días diferentes. Los cuestionarios fueron completados de manera presencial durante una hora, manteniendo siempre el anonimato

de los participantes. Una vez codificados los datos, se entregó un informe de resultados a cada centro educativo. La investigación contó con informe favorable del Comité de Ética 2563-N-20.

Para el análisis de datos, se crearon ocho variables, a partir de las puntuaciones medias de los ítems que componen las escalas: espectador pasivo, espectador defensor y espectador reforzador de la escala de respuestas de los espectadores, y autoeficacia percibida, necesidad de popularidad, las normas sociales de los amigos, de la familia y del profesorado. Se realizaron análisis descriptivos de frecuencias y medias para comprobar cuáles fueron o serían las respuestas más usadas por los participantes ante episodios de *ciberbullying*. Para conocer las diferencias en el modo de respuesta entre personas que sí habían sido testigos de ciberacoso y personas que no lo habían sido se realizó la prueba no paramétrica U de Mann-Whitney, ya que, previamente se comprobó, que los supuestos de normalidad y homocedasticidad no se cumplían para las distintas respuestas de los espectadores. Para la interpretación del tamaño de efecto, se consideró el criterio de Cohen, siendo «pequeño» a partir del valor 0,2, «mediano» a partir del 0,5 y «grande» a partir del 0,8. Por último, para analizar si la autoeficacia percibida, la necesidad de popularidad y las normas sociales de amigos, de familia y de profesorado, predicen un tipo de respuesta u otro, se realizó una regresión lineal múltiple por pasos. Para el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS v26.

3. Resultados

Los resultados relativos a las respuestas ante episodios de *ciberbullying* mostraron que la respuesta más común, entre el alumnado, es la defensora ($M = 2,05$; $DT = 1,08$), seguida por la pasiva ($M = 1,45$; $DT = 1,10$) y por la reforzadora ($M = 0,32$; $DT = 0,61$). En términos generales, los resultados revelan que estrategias como “Animé a la víctima para que se lo contara a una persona adulta (p. ej., familia o profesorado)” ($n = 262$; 34,7%) y “Se lo dije a una persona adulta de confianza (p. ej., familia, hermana mayor de edad, profesorado) o lo denuncié en la red social” ($n = 262$; 34,7%) son las que más suelen usar. Por el contrario, hay estrategias que son las menos usadas, como “Me uní al hilo de mensajes o comentarios y comencé yo también a meterme con la persona” ($n = 8$; 1,1%) y “Me reí e intervine en el hilo de mensajes o comentarios para animar a la persona agresora a que siguiera haciéndolo” ($n = 9$; 1,2%) (ver Tabla 1). Específicamente, de la respuesta defensora, la estrategia más utilizada fue “Animé a la víctima a que se lo contara a una persona adulta (p. ej., familia o profesorado)” ($M = 2,47$; $DT = 1,51$). De la respuesta pasiva, la más usada fue “Evité meterme, no apoyo ni a unos ni a otros” ($M = 1,66$; $DT = 1,41$) y de la respuesta reforzadora, “Leí el resto de los mensajes o comentarios, porque es divertido y entretenido” ($M = 0,54$; $DT = 0,96$).

Tabla 1

Frecuencias de las distintas respuestas de los espectadores ante episodios de ciberbullying

	Nunca				Siempre	M	DT
	0 0% (n)	1 0% (n)	2 0% (n)	3 0% (n)	4 0% (n)		
Respuesta pasiva						1,45	1,08
Evité meterme, no apoyo ni a unos ni a otros.	27,5 (208)	22,5 (170)	22,3 (168)	11,3 (85)	16,4 (124)	1,66	1,41
Nada: seguí tranquilo/a con lo que estaba haciendo, porque la cosa no iba conmigo.	36,5 (176)	25,7 (194)	16,5 (125)	11,1 (87)	9,8 (74)	1,32	1,33
Me alejé de lo que estaba ocurriendo (p. ej., silenciar la conversación o el contenido, dejar de seguir el contenido, etc.).	36,5 (274)	22,2 (167)	17,2 (129)	13,0 (98)	11,1 (83)	1,40	1,38

	Nunca				Siempre	M	DT
	0 0% (n)	1 0% (n)	2 0% (n)	3 0% (n)	4 0% (n)		
Respuesta defensora						2,05	1,10
Hablé con la persona agresora en otro momento para que dejara de hacerlo (p. ej., a través de su muro, el chat o mensajes privados).	22,9 (172)	17,4 (131)	22,1 (166)	22,9 (172)	14,8 (111)	1,89	1,38
Se lo dije a una persona adulta de confianza (p. ej., familia, hermano/a mayor de edad, profesorado) o lo denuncié en la red social.	27,4 (208)	14,2 (108)	17,4 (132)	18,3 (139)	22,7 (172)	1,95	1,53
Animé a la víctima para que se lo contara a una persona adulta (p. ej., familia o profesorado).	18,9 (143)	9,3 (70)	12,6 (95)	24,6 (186)	34,7 (262)	2,47	1,51
Contacté con gente que conozco para intentar que dejara de ocurrir.	23,5 (177)	18,4 (139)	22,3 (168)	20,6 (155)	15,3 (115)	1,86	1,39
Respuesta reforzadora						0,32	0,71
Me uní al hilo de mensajes o comentarios y comencé yo también a meterme con la persona.	86,2 (654)	7,1 (54)	3,7 (28)	2,0 (15)	1,1 (8)	0,25	0,71
Leí el resto de los mensajes o comentarios, porque es divertido y entretenido.	69,3 (258)	15,9 (121)	8,9 (68)	3,7 (28)	2,2 (17)	0,54	0,96
Me reí e intervine en el hilo de mensajes o comentarios para animar a la persona agresora a seguir haciéndolo.	88,8 (671)	6,0 (45)	2,9 (22)	1,2 (9)	1,2 (9)	0,20	0,66

En relación al segundo objetivo se identificaron diferencias, significativas, en el uso de estrategias, dependiendo de si fueron o no testigos directos de *ciberbullying*. Las respuestas pasivas fueron más utilizadas por quienes habían sido testigos de *ciberbullying* ($U = 38523.50$; $p = ,022$; g de Hedges = ,21). En el caso de las respuestas defensoras, éstas fueron significativamente más seleccionadas entre quienes no habían sido testigos de episodios de *ciberbullying* ($U = 31911.00$; $p < ,001$; g de Hedges = ,41); sin embargo, haber presenciado o no alguna situación de *ciberbullying* no mostró diferencias en el uso de la respuesta reforzadora ($U = 42535.00$; $p = ,199$).

Tabla 2

Diferencias en las respuestas entre testigos y no testigos de ciberbullying.

	Sí testigo (n = 161)	No testigo (n = 603)	u	p	g de Hedges
	RP	RP			
Respuesta Pasiva	390,63	348,16	38523,50	,022	,21
Respuesta Defensora	287,33	373,31	31911,00	< ,001	,41
Respuesta Reforzadora	379,48	359,02	42535,00	,199	

Nota. RP = Rango promedio.

Los resultados de la regresión lineal múltiple revelaron que los modelos presentaron valores estadísticamente significativos para los estilos de respuesta pasivo, defensor y reforzador. Para la respuesta pasiva, el modelo obtuvo una $R^2 = ,04$. Las variables incluidas en el modelo mostraron una relación positiva con las normas sociales de los amigos ($\beta = ,13$, $p = ,024$) y negativa con la autoeficacia percibida ($\beta = -,14$, $p < ,001$).

Para la respuesta defensora, el modelo mostró una $R^2 = ,12$. Las variables predictoras incluidas en el modelo señalaron relaciones positivas con la autoeficacia percibida ($\beta = ,24$, $p < ,001$), las normas sociales del profesorado ($\beta = ,17$, $p < ,001$) y, de forma inversa, con la necesidad de popularidad ($\beta = -,15$, $p = ,005$).

Considerando la respuesta reforzadora, el modelo obtuvo una $R^2 = ,08$. Las variables predictoras, incluidas en el modelo, mostraron asociaciones positivas con las normas sociales de los amigos ($\beta = ,10$, $p = ,001$), la necesidad de popularidad ($\beta = ,08$, $p = ,005$), negativas con las normas sociales de la familia ($\beta = -,08$, $p = ,012$) y las normas sociales del profesorado ($\beta = -,06$, $p = ,022$).

4. Discusión y conclusiones

El presente estudio tuvo como objetivo explorar las respuestas más comunes de los adolescentes como espectadores de *ciberbullying*, tanto las provenientes de los testigos directos de agresiones como las que optarían si vieran alguna situación, y conocer si la teoría del Aprendizaje Social de Bandura (1977a), que incluye variables como la necesidad de popularidad, la autoeficacia percibida y las normas sociales, resulta de utilidad de cara a explicar cada tipo de respuesta.

Los resultados sobre las respuestas de los espectadores revelaron que, en general, los y las adolescentes tienden a adoptar un comportamiento de defensa y apoyo a la víctima frente al *ciberbullying*, siendo la respuesta más común el alentar a la víctima a que revele su situación a un adulto de confianza. Estos hallazgos contrastan con estudios previos que indican que más de la mitad de los espectadores tienden a responder de manera pasiva (Olenik-Shemesh et al., 2017; Van Cleemput et al., 2014), prefiriendo informar a amigos, o ayudar directamente a la víctima, en lugar de recurrir a adultos (Mackay, 2019). En este estudio, la respuesta pasiva fue la segunda más común, caracterizada por la falta de intervención y apoyo tanto a la víctima como a la persona agresora. Una posible explicación de la prevalencia de esta respuesta pasiva podría ser la difusión de responsabilidad, ya que algunas investigaciones han demostrado una relación positiva entre el número de espectadores y la respuesta pasiva (Brody & Vangelisti, 2016).

No obstante, cabe resaltar que, aunque no sea la respuesta más frecuente, existe una parte del alumnado que manifestó haber apoyado a la persona agresora, principalmente leyendo los mensajes o comentarios porque les resultó divertido. Estos últimos resultados coinciden con otras investigaciones en las que se demuestra que el comportamiento reforzador del espectador es el menos común de los tres (Íñiguez-Berrozpe et al., 2024; Van Cleemput et al., 2014). Dichos resultados evidencian que la respuesta más común no fue la pasiva, como la literatura científica indicaba, aunque la reforzadora sí fue la menos utilizada.

Por otro lado, en relación con el segundo objetivo, haber sido testigo directo de *ciberbullying* influyó de forma significativa en el tipo de respuesta que se ofreció como espectador. Más concretamente, entre los que señalaban haber dado una respuesta pasiva, destacaban quienes habían presenciado episodios de *ciberbullying*. Por el contrario, entre los que mostraron un rol defensor, destacaban quienes no habían sido testigos de ciberacoso. Esto sugiere que, no haber presenciado este tipo de episodios, tiende a asociarse a respuestas más deseables socialmente, mientras que quienes han sido testigos de ciberacoso tienden a no involucrarse, quizá intentando evitar verse implicados en episodios similares.

Los resultados apuntan en la dirección contraria a estudios previos, donde la tendencia a responder de forma pasiva era mayor en estudiantes que no habían sido testigos de *ciberbullying* que en los que sí habían sido testigos (Álvarez-García, et al., 2021). Esto podría deberse a que los espectadores tienen la libertad de ignorar los sucesos de *ciberbullying* y comportarse de manera pasiva bajo el anonimato (Beavon et al., 2022; Brody & Vangelisti, 2016) o, como se ha mencionado, al temor a verse involucrado.

El último objetivo de este estudio se centró en explorar si los tipos de respuesta se podían explicar a partir de las variables incluidas en el modelo de Bandura (1977b), incluyendo la autoeficacia percibida, la necesidad de popularidad y las normas sociales de los amigos, de la familia y del profesorado. Los resultados obtenidos nos muestran que este modelo explica de forma diferencial cada uno de los roles de espectadores que hemos considerado. Así, los modelos obtenidos para las respuestas pasiva, defensora y reforzadora explicaron un 4%, un 12% y un 8%, respectivamente.

Específicamente, los hallazgos sobre la respuesta pasiva indicaron que esta podría predecirse por las normas sociales de los amigos y la autoeficacia percibida. Aunque el modelo sólo explicaba el 4% de la variabilidad en el estilo de respuesta, se observó que la autoeficacia percibida influía inversamente en la respuesta pasiva: a medida que aumentaba, disminuían los niveles de respuesta pasiva. Estos resultados coinciden con estudios anteriores que encontraron que los espectadores pasivos no intervenían para defender a la víctima debido a una falta de autoeficacia para hacerlo (Van Cleemput et al., 2014). Por otro lado, las normas sociales de los amigos sí predijeron la respuesta pasiva, lo que resalta la importancia que los adolescentes otorgan a sus iguales (Domínguez-Hernández et al., 2018).

Con respecto a la respuesta defensora, el 12% pudo ser explicado por el modelo. Tanto la autoeficacia percibida como las normas sociales del profesorado explicaron los niveles de respuesta defensora, mientras que la necesidad de popularidad tuvo un efecto inverso: un aumento en la necesidad de popularidad se asoció con niveles más bajos de respuesta defensora. Estos resultados apoyan la evidencia de una relación entre una mayor percepción de autoeficacia y una mayor disposición a actuar como espectador defensor (Clark & Bussey, 2020; DeSmet et al., 2016). Del mismo modo, los hallazgos sobre las normas sociales concuerdan con estudios previos que han demostrado que la percepción de los espectadores sobre la aceptación del comportamiento por parte de las personas importantes para ellos influye en su decisión de actuar como defensor (Hayasi & Tahmasbi, 2021; Leung, 2021).

En el caso de la respuesta reforzadora, se encontró que las normas sociales de los amigos, de la familia y la del profesorado, así como la necesidad de popularidad, resultaron ser parte del modelo, explicando el 8% del cambio en el estilo de respuesta. Las variables de las normas sociales de la familia y del profesorado actuaron sobre la respuesta reforzadora de manera inversa, ya que, al aumentar sus niveles, disminuían los de la respuesta reforzadora. Las normas sociales de los amigos y la necesidad de popularidad mostraron; por el contrario, una relación directa con el estilo de respuesta reforzadora. Esto se puede deber a que los espectadores tienden a actuar más como reforzadores cuando la persona agresora es popular y es por ello que se sitúan a su favor (Hong & Lee, 2022). Sin embargo, no es posible sacar conclusiones a raíz de esto porque se desconoce la popularidad de las personas agresoras de los episodios de *ciberbullying* en los que están basadas las respuestas de los y las adolescentes.

Como conclusión es posible sostener que resulta evidente, que la intervención de los espectadores para defender a las víctimas, juega un importante papel en el aumento o disminución del fenómeno del *ciberbullying* (Aliberti et al., 2023) y los datos revelan que la respuesta pasiva sigue siendo predominante entre los espectadores (Olenik-Shemesh et al., 2017; UK Safer Internet Centre, 2016; Van Cleemput et al., 2014). A pesar de que haya evidencia sobre qué variables o factores hacen que los espectadores intervengan para defender a las vícti-

mas, sigue siendo necesario indagar con más profundidad en esta temática. Conociendo los motivos por los que, ciertos espectadores defienden a las víctimas, se podrían hacer esfuerzos por empoderar a los y las adolescentes con conocimientos y habilidades y, la confianza necesaria, para resolver agresiones de *ciberbullying* (UK Safer Internet Centre, 2016). Además, los resultados obtenidos nos llevan a señalar que, pese a que la teoría de Bandura ha permitido identificar factores que ayudan explicar la respuesta de los espectadores ante los episodios de ciberacoso, en esta muestra su capacidad explicativa es limitada. Esto nos lleva a pensar que hacen falta estudios más amplios en los que podamos contrastar la potencialidad de este marco teórico o, en su caso, identificar factores que nos permitan alcanzar una mejor comprensión de las variables asociadas a estas respuestas.

No obstante, es necesario admitir que este estudio cuenta con ciertas limitaciones. Pese a que la muestra abarca un número considerable de participantes, existen factores personales que no se han tenido en cuenta de cara a los análisis. Todos los sujetos de la muestra pertenecen a una misma provincia, lo cual limita un poco la variedad de la muestra en cuanto a lugares de procedencia o factores contextuales que podrían aportar información interesante a la investigación.

Asumiendo estas limitaciones, la investigación permite avanzar en futuros estudios, aportando los primeros resultados para un análisis más profundo de los factores que se encuentran asociados a las respuestas de los adolescentes ante la ciberviolencia. Se podría continuar explorando qué variables, junto con las estudiadas en este trabajo, pueden provocar que el alumnado opte por una actitud de defensa de las víctimas ante situaciones de *ciberbullying*. Además, realizar análisis similares, o más profundos a los de este trabajo, haciendo diferenciaciones por rangos de edad o género, o incluyendo la experiencia previa de los espectadores en el fenómeno, podría aportar información interesante y útil de cara a futuros proyectos.

Referencias bibliográficas

- Aliberti, M., Jenkins, L. & Monk, M. (2023). Precitors of Cyberbystander Intervention Among Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 38(9–10), 6454–6479. <https://doi.org/10.1177/08862605221132784>
- Allison, K. R. & Bussey, K. (2017). Individual and Collective Moral Influences on Intervention in Cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 74, 7–15. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.04.019>
- Álvarez–García, D., Barreiro–Collazo, A. & Núñez, J.–C. (2017). Ciberagresión entre adolescentes: prevalencia y diferencias de género. *Comunicar*, 25(50), 89–97. <https://doi.org/10.3916/C50-2017-08>
- Álvarez–García, D., Thornberg, R. & Suárez–García, Z. (2021). Validation of a Scale for Assessing Bystander Responses in Bullying. *Psicothema*, 33(4), 623–630. <https://doi.org/10.7334/psicothema2021.140>
- Andrade, B., Guadix, I., Rial, A. & Suárez, F. (2021). *Impacto de la tecnología en la adolescencia: relaciones, riesgos y oportunidades*. Unicef España. https://www.unicef.es/sites/unicef.es/files/comunicacion/Informe_estatal_impacto-tecnologia-adolescencia.pdf
- António, R., Guerra, R. & Moleiro, C. (2023). Cyberbullying During covid–19 Lockdowns: Prevalence, Predictors, and Outcomes for Youth. *Current Psychology: A Journal for Diverse Perspectives on Diverse Psychological Issue*, 43(2), 1067–1083. <https://doi.org/10.1007/s12144-023-04394-7>

- Bandura, A. (1977a). *Social Learning Theory*. Prentice–Hall Inc.
- Bandura, A. (1997b). *Self–Efficacy: The Exercise of Control*. W. H. Freeman and Company.
- Bastiaensens, S., Pabian, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A. & De Bourdeaudhuij, I. (2016). 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>
- Beavon, E., Jenkins, L., Bradley, M. & Verma, K. (2022). Understanding Adolescents' Bystander Intervention in Cyberbullying. *Contemporary School Psychology*, 28, 270–281. <https://doi.org/10.1007/s40688-022-00437-1>
- Bitar, Z., Elias, M. B., Malaeb, D. & Obeid, S. (2023). Is Cyberbullying Perpetration Associated with Anxiety, Depression and Suicidal Ideation Among Lebanese Adolescents? Results from a Cross–Sectional Study. *BMC Psychology*, 11(53). <https://doi.org/10.1186/s40359-023-01091-9>
- Brody, N. & Vangelisti, A. L. (2016). Bystander Intervention in Cyberbullying. *Communication Monographs*, 83(1), 94–119. <https://doi.org/10.1080/03637751.2015.1044256>.
- Clark, M. & Bussey, K. (2020). The Role of Self–Efficacy in Defending Cyberbullying Victims. *Computers in Human Behavior*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106340>
- Cuevas, M.–C. & Marmolejo, M.–A. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.11144/Javerianacali.PPSI14-1.orda>
- Del Rey, R., Casas, J.–A. & Ortega–Ruiz, R. (2012). El programa ConRed, una práctica basada en la evidencia. *Comunicar: Revista Científica de Educomunicación*, 20(39), 129–138. <https://doi.org/10.3916/C39-2012-03-03>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, V., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G. & De Bourdeaudhuij, I. (2016). Deciding Whether to Look After Them, to Like it, or leave it: A Multidimensional Analysis of Predictors of Positive and Negative Bystander Behavior in Cyberbullying Among Adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57(4), 398–415. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- Domínguez–Hernández, F., Bonell, L. & Martínez–González, A. (2018). A Systematic Literature Review of Factors that Moderate Bystanders' Actions in Cyberbullying. *Cyberpsychology: Journal of Psychosocial Research on Cyberspace*, 12(4). <http://dx.doi.org/10.5817/CP2018-4-1>
- Ferreira, P.–C., Simão, A., Paiva, A. & Ferreira, A. (2020). Responsive Bystander Behaviour in cyberbullying: a Path Through Self–Efficacy. *Behaviour & Information Technology*, 39(5), 511–524. <http://dx.doi.org/10.1080/0144929X.2019.1602671>
- García–Fernández, C., Romera–Félix, E. & Ortega–Ruiz, R. (2017). Cyberbullying en Educación Primaria: factores explicativos relacionados con los distintos roles de implicación. *Psychology, Society & Education*, 9(2), 251–262. <https://doi.org/10.25115/psye.v9i2.697>
- Giumetti, G. W. & Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying Via social media and Well–Being. *Current Opinion in Psychology*, 45. <https://doi.org/10.1016/j.copsyc.2022.101314>

- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A. & Mahfouz, M. (2023). Prevalence and Related Risks of Cyberbullying and its Effects on Adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(39), 1–10. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>
- González–Calatayud, V. & Prendes, M.–P. (2021). Role–Based Cyberbullying Situations: Cybervictims, Cyberaggressors and Cyberbystanders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16). <https://doi.org/10.3390/ijerph18168669>
- Hayasi, Y. & Tahmasbi, N. (2021). Psychological Predictors of Bystanders’ Intention to Help Cyberbullying Victims Among College Students: An Application of Theory of Planned Behavior. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(13–14). <https://doi.org/10.1177/0886260521992158>
- Hong, Y.–J. & Lee, K. (2022). Adolescent Bystanders’ Moral Emotions in Cyberbullying. *School Psychology International*, 43(3), 271–295. <https://doi.org/10.1177/01430343221088186>
- Íñiguez–Berrozpe, T., Cano–Escoriaza, J., Cortés–Pascual, A. & Elboj–Saso, C. (2024). Modelo estructural de concurrencia entre bullying y cyberbullying: víctimas, agresores y espectadores. *Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, (171), 63–84. <http://dx.doi.org/10.5477/cis/reis.171.63>
- 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>
- Kumar, V. L. & Goldstein, M. A. (2020). Cyberbullying and Adolescents. *Current Pediatrics Reports*, 8(3), 86–92. <https://doi.org/10.1007/s40124-020-00217-6>
- Lambe, L. J., Cioppa, V. D., Hong, I. K. & Craig, W. M. (2019). Standing up to Bullying: A Social Ecological Review of Peer Defending in Offline and Online Contexts. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 51–74. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.05.007>
- Leung, A. N. M. (2021). To Help or Not to Help: Intervening in Cyberbullying Among Chinese Cyber–Bystanders. *Frontiers in Psychology*, 12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250>
- Longobardi, C., Settanni, M., Fabris, M. A. & Marengo, D. (2020). Follow or be Followed: Exploring the Links Between Instagram Popularity, Social Media Addiction, Cybervictimization, and Subjective Happiness in Italian Adolescents. *Children and Youth Services Review*, 113. <https://doi.org/10.1016/j.childyouth.2020.104955>
- Mackay, Y. O. C. (2019). *Teens Who Intervene: Identifying Factors Related to Adolescent Cyber–Bystander Intervention in Cyberbullying* [Tesis doctoral, Canterbury Christ Church University]. https://repository.canterbury.ac.uk/download/719013bd898a8614e931f6f5606173a9872f8dea3394955dc742ade34e17af34/1778088/Yasmin_Mackay_MRP_2019.pdf
- Martínez–Monteagudo, A., Martínez–Monteagudo, M. C. & Delgado, B. (2023). School Bullying and Cyberbullying in Academically Gifted Students: A Systematic Review. *Aggression and Violent Behavior*, 71. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101842>

- Maurya, C., Muhammad, T., Das, A., Fathah, A. & Dhillon, P. (2023). The Role of Self-Efficacy and Parental Communication in the Association Between Cyber Victimization and Depression Among Adolescents and Young Adults: A Structural Equation Model. *BMC Psychiatry*, 23(1), Art. 337. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04841-6>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T. & Eden, S. (2017). Bystanders' Behavior in Cyberbullying Episodes: Active and Passive Patterns in the Context of Personal-SocioEmotional Factors. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(1), 23–48. <https://doi.org/10.1177/0886260515585531>
- Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero, O., Solera, E., Herrera-López, M. & Calmaestra, J. (2020). Prevalence and Psychosocial Predictors of Cyberaggression and Cybervictimization in Adolescents: A Spain-Ecuador Transcultural Study on Cyberbullying. *PLoS ONE*, 15(11), e0241288. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0241288>
- Rodríguez-Rey, R. & Cantero-García, M. (2020). Albert Bandura: impacto en la educación de la teoría cognitiva social del aprendizaje. *Padres y Maestros*, (384), 72–76. <https://doi.org/10.14422/pym.i384.y2020.011>
- Romera, E. M., Ortega-Ruiz, R., Runions, K. & Camacho, A. (2021). Bullying Perpetration, Moral Disengagement and Need for Popularity: Examining Reciprocal Associations in Adolescence. *Journal of Youth and Adolescence*, 50(10), 2021–2035. <https://doi.org/10.1007/s10964-021-01482-4>
- Santor, D. A., Messervey, D. & Kusumakar, V. (2000). Measuring Peer Pressure, Popularity, and Conformity in Adolescent Boys and Girls: Predicting School Performance, Sexual Attitudes, and Substance Abuse. *Journal of Youth and Adolescence*, 29(2), 163–182. <https://doi.org/10.1023/A:1005152515264>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M. & Zych, I. (2019). Is cyberbullying a Group Process? Online and Offline Bystanders of Cyberbullying act as Defenders, Reinforcers and Outsiders. *Computers in Human Behavior*, 99, 328–334. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2019.05.037>
- Sasson, H., & Mesch, G. (2016). Gender Differences in the Factors Explaining Risky Behavior Online. *Journal of Youth and Adolescence*, 45(5), 973–985. <https://doi.org/10.1007/s10964-016-0465-7>
- Silva, I. (2007). *La adolescencia y su interrelación con el entorno*. Injuve. https://www.injuve.es/sites/default/files/adjuntos/2022/06/la_adolescencia_y_su_interrelacion_con_el_entorno.pdf
- Smith, P. K. (2016). School-Based Interventions to Address Bullying. *Estonian Journal of Education*, 4(2), 142–164. <https://doi.org/10.12697/eha.2016.4.2.06a>
- Terry, D. J. & Hogg, M. A. (1996). Group Norms and the Attitude-Behavior Relationship: A Role for Group Identification. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 22(8), 776–793. <https://doi.org/10.1177/0146167296228002>
- Thornberg, R. & Jungert, T. (2013). Bystander Behavior in Bullying Situations: Basic Moral Sensitivity, Moral Disengagement and Defender Self-Efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475–483. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>

- Tomé-Fernández, M., Ortiz-Marcos, J.- M. & Fernández-Leyva, C. (2022). Correlational Study on Cyberbullying and Social Abilities in Intercultural Teenagers. *Frontiers in Psychology*, 13. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.848678>
- UK Safer Internet Centre (2016). *Safer Internet Day 2016 – Impact Report*. <https://d1xsi6mgo-67kia.cloudfront.net/uploads/2021/10/safer-internet-day-2016-impact-report.pdf>
- Utz, S., Tanis, M. & Vermeulen, I. (2012). It is All About Being Popular: The Effects of Need for Popularity on Social Network Site Use. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 15(1), 37–42. <https://doi.org/10.1089/cyber.2010.0651>
- Van Cleemput, K., Vandebosch, H. & Pabian, S. (2014). Personal Characteristics and Contextual Factors That Determine «Helping», «Joining In» and «Doing Nothing» When Witnessing Cyberbullying. *Aggressive Behavior*, 40(5), 383–396. <https://doi.org/10.1002/ab.21534>
- Wang, M.-J, Yogeewaran, K., Andrews, N. P., Hawi, D.R. & Sibley, C. G. (2019). How Common is Cyberbullying Among Adults? Exploring Gender, Ethnic and Age Differences in the Prevalence of Cyberbullying. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 22(11), 736–741. <https://doi.org/10.1089/cyber.2019.0146>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R. & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>