

EL ROL DE LOS OBSERVADORES SITUACIONES DE CIBERACOSO

EN UNA INSTITUCIÓN EDUCATIVA PARTICULAR DE MANTA



PASIVOS

- NO HACEN NADA
- IGNORAN LA SITUACIÓN

ACTIVOS

- INTERVIENEN DE MANERA SEGURA
- AVISAN A LOS ADULTOS



El rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso en una institución educativa particular de Manta

The role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta

Mercedes Cedeño Giler - Juan Pablo Trámpuz

El rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso en una institución educativa particular de Manta

The role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta

Mercedes Cedeño Giler

<https://orcid.org/0009-0007-3387-6059>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Ecuador

e1309544417@live.ulead.edu.ec

Juan Pablo Trámpuz

<https://orcid.org/0000-0001-9999-177X>

Universidad Laica Eloy Alfaro de Manabí,
Ecuador

juan.trampuz@uleam.edu.ec

Declaración de autoría:

Análisis formal, 95394cbd-4dc8-4735-b589-7e5f9e622b3f; Investigación, 2451924d-425e-4778-9f4c-36c848ca70c2; Metodología, f21e2be9-4e38-4ab7-8691-d6f72d5d5843; Redacción – borrador original, 43ebbd94-98b4-42f1-866b-c930cef228ca

Declaración de autoría:

Conceptualización, 8b73531f-db56-4914-9502-4cc4d4d8ed73; Supervisión, 0c8ca7d4-06ad-4527-9cea-a8801fcb8746; Redacción – revisión y edición, d3aead86-f2a2-47f7-bb99-79de6421164d

DOI: <https://doi.org/10.54753/eac.v15i1.2543>

RECIBIDO: 30/07/2025

ACEPTADO: 21/11/2025

RESUMEN

Esta investigación analiza el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso en una institución educativa de Manta. Con este propósito, se realizó una investigación de campo y se empleó un enfoque cuantitativo con diseño descriptivo-correlacional. Se aplicó un cuestionario Likert de 17 preguntas a 238 estudiantes de bachillerato y los datos se analizaron con SPSS mediante la prueba Tau-b de Kendall. Los resultados indican que los estudiantes perciben el ciberacoso con la misma gravedad que el acoso cara a cara y lo consideran un problema; sin embargo, aunque la mayoría cree que los observadores deberían involucrarse, menos de la mitad asume una responsabilidad individual. Los análisis correlacionales revelaron que la inacción del observador se asocia con la falta de conocimiento sobre cómo actuar y con la creencia de que otro podría asumir la defensa de la víctima. Se concluye que el rol del observador en el ciberacoso está mediado por factores cognitivos, relacionales y por la difusión de la responsabilidad.

Palabras clave: adolescentes, ciberacoso, educación, inacción, observadores.

ABSTRACT

This research analyzes the role of observers in cyberbullying situations in an educational institution in Manta. To this end, field research was conducted using a quantitative approach with a descriptive-correlational design. A 17-question Likert questionnaire was administered to 238 high school students, and the data were analyzed with SPSS using Kendall's Tau-b test. The results indicate that students perceive cyberbullying as being as serious as face-to-face bullying and consider it a problem; however, although most believe that observers should get involved, less than half assume individual responsibility. Correlational analyses revealed that observer inaction is associated with a lack of knowledge about how to act and with the belief that someone else could defend the victim. It is concluded that the role of the observer in cyberbullying is mediated by cognitive and relational factors and by the diffusion of responsibility.

Keywords: adolescents, cyberbullying, education, inaction, observers.

INTRODUCCIÓN

El creciente avance de la era digital y el fortalecimiento de las redes sociales han transformado radicalmente la interacción humana, brindando innumerables maneras de conexión y aprendizaje (Romero et al., 2025; Bates et al., 2020). No obstante, esta expansión tecnológica ha provocado la propagación del ciberacoso (Cordón et al., 2019; Aguirre Gamboa y Casco López, 2024), una forma de violencia que, al trascender el espacio físico, adquiere una capacidad de escalar en intensidad y alcance sin precedentes (Zhu et al., 2021). Incluso, la reciente integración de la Inteligencia Artificial (IA) introduce una complejidad adicional, ofreciendo herramientas para la detección (García et al., 2025; Martín, 2024), pero también nuevos riesgos al automatizar el hostigamiento o generar contenido falso (Martínez, 2024; Ochoa et al., 2022).

El ciberacoso es conocido como una forma de intimidación o agresión intencional y repetida que se lleva a cabo a través de medios digitales (Zhu et al., 2021). Cañas (2021) profundiza en esta definición señalándolo como una conducta de acoso que se realiza a través del uso de la tecnología de la información y la comunicación. Afecta significativamente la salud mental de las víctimas (Ngo et al., 2021), causando ansiedad, depresión y deterioro de la autoestima, lo que las sumerge en sentimientos de soledad y vulnerabilidad (Cayo y Peña, 2021). Sin embargo, el ciberacoso no se limita a la víctima directa, sino que también incide en el clima escolar, incluyendo a los observadores quienes, al no intervenir, experimentan impotencia o culpa (Arévalo 2015). En definitiva, el ciberacoso no se restringe a un solo ámbito, sino que alcanza todos los ambientes, incluyendo de manera crítica, el escolar (Mojica, 2023; Quezada, 2020). Por lo tanto, es fundamental una aproximación multidimensional al ciberacoso, que una el contexto social, cultural y las dinámicas entre todos los actores involucrados para conseguir mitigar, su impacto y a fomentar entornos educativos saludables (Ngo et al., 2021; Redondo et al., 2020).

Dentro de esta problemática surge una figura de gran importancia: el observador. Se entiende a este como el testigo que presencia o tiene conocimiento

de una situación de ciberacoso sin ser la víctima directa ni el agresor, cuya inacción aumenta el conflicto (Arévalo, 2025; Calatayud et al., 2020). En Ecuador, la perspectiva sobre el papel de los observadores del ciberacoso en unidades educativas particulares es aún limitada (Borbor, 2019; Mendoza-García et al., 2024). A pesar de que uno de cada diez estudiantes adolescentes ecuatorianos ha sido víctima de ciberacoso (El Comercio, 2022) y de que existen protocolos como el del Ministerio de Educación (2023), es fundamental comprender las percepciones, actitudes y acciones de los estudiantes, así como el conocimiento docente sobre dichos protocolos, para desarrollar estrategias de prevención adaptadas a la realidad local.

La presente investigación tiene como objetivo analizar el rol de los observadores frente a situaciones de ciberacoso y determinar aspectos que determinen la decisión de no actuar frente a esta problemática entre los estudiantes de una institución educativa. Este objetivo general se complementa con los siguientes objetivos específicos: i) Describir las percepciones y actitudes de los estudiantes respecto al ciberacoso y el rol de los observadores y ii) Establecer correlaciones entre las actitudes y los factores que influyen en la decisión de inacción o intervención frente a situaciones de ciberacoso en los estudiantes.

BASES TEÓRICAS

Una aproximación conceptual al ciberacoso

La evolución de la comunicación digital desde sus inicios con el correo electrónico y plataformas tempranas como GeoCities y Classmates (Blanco et al., 2012) ha transformado radicalmente la interacción humana, diversificando la comunicación y potenciando la creación de comunidades con vastas oportunidades de aprendizaje y desarrollo. Sin embargo, esta expansión digital ha traído consigo la contracara oscura del ciberacoso, un fenómeno que se manifiesta desde el hostigamiento por mensajes hasta la suplantación de identidad en plataformas masivas (Espelage et al., 2023; Marín y Linne 2021). La reciente emergencia de la IA ofrece herramientas prometedoras para la detección y moderación proactiva del acoso (Ochoa et al., 2022); no obstante,

la misma IA también puede ser utilizada para generar contenido falso o automatizar el hostigamiento, exacerbando la intensidad del ciberacoso (Martínez, 2024); esto exige el desarrollo de marcos éticos y legales que protegen los derechos digitales, especialmente en los adolescentes (Núñez, 2012).

En este contexto de constante transformación digital y desafíos emergentes, se hace indispensable precisar los conceptos clave que sustentan esta investigación. El ciberacoso como fenómeno central de este estudio y de creciente relevancia en el ámbito educativo, se define como “cualquier comportamiento agresivo, intencional y repetitivo que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación.” (Cardoso, 2020, p. 48).

Esta definición concuerda con la perspectiva de De Stefano et al. (2020), quienes sostienen que el ciberacoso habitualmente se le considera una extensión del acoso. Asimismo, López y López (2022), definen el ciberacoso como un acto agresivo e intencional que se lleva a cabo a través de las tecnologías de la información y la comunicación, generando un desequilibrio de poder entre la víctima y el agresor.

Para ampliar esta comprensión, según Marín y Linne (2021), el ciberacoso abarca un espectro amplio de conductas, desde la obtención engañosa de información personal hasta la publicación no consentida de contenido íntimo. Estos autores destacan la diversidad de tácticas utilizadas por

los ciberacosadores, incluyendo la difamación, la suplantación de identidad y el hostigamiento constante. En un sentido similar, aunque enfocándose en el medio utilizado para esta práctica, Zhu et al. (2021), definen al ciberacoso como una forma de acoso que ocurre a través de medios electrónicos, como teléfonos móviles, computadoras y otros dispositivos digitales, el cual puede manifestarse por mensajes de textos, aplicaciones en redes sociales, foros en líneas o juegos, donde el contenido puede ser visto, compartido o en el que se puede participar.

Para comprender mejor la complejidad del ciberacoso, es importante examinar sus diversas manifestaciones. Álvarez (2022), identifica una amplia gama de tipos, que van desde el acoso inmobiliario, hasta formas más conocidas como el ciberbullying. Además, esta misma investigadora advierte que la ciberviolencia de género se refleja en prácticas como el grooming, la bofetada feliz, el fraping, el sexting y la sextorsión. Por su parte, en su tipología de ciberacoso de jóvenes Marín y Linne (2021) también resaltan la importancia de distinguir entre estas formas, ya que cada una debe tener diferentes maneras de visibilidad y generar distintas reacciones en los observadores. La identificación temprana y la comprensión de estas tipologías por parte de los testigos son fundamentales para fomentar una intervención efectiva y crear un entorno digital más seguro. Siguiendo el criterio de estos autores, se sintetizan los principales tipos de ciberacoso, facilitando su comparación en la siguiente tabla:

Tabla 1
Tipos de Ciberacoso

Tipos de Ciberacoso		Marín y Linne (2021)	
Ciberbullying	Acoso sistemático a través de medios electrónicos.	Sonsacamiento de datos	Sustraer datos, información, imágenes o videos de la víctima por medio de la seducción, el halago o la generación de confianza e intimidad.
Ciberviolencia de género	Violencia ejercida en línea basada en el género de la víctima.	Difamación online	Difundir rumores, calumnias, historias o datos sensibles con el propósito de humillar a la víctima, dañar su imagen y prestigio en sitios web, redes sociales.
Grooming	Engaño a menores en línea con fines de abuso sexual.	Suplantación de identidad digital	Crear perfiles falsos similares al de la víctima con el fin de dañarla.

Continuación

Tabla 1
Tipos de Ciberacoso

Tipos de Ciberacoso		Marín y Linne (2021)	
Bofetada feliz	Humillación pública a través de la difusión de videos o imágenes vergonzosas.	Ciberhostigamiento	Asediar a la víctima por redes sociales o mensajería instantánea. Una variante común es el envío reiterado de porno no consentido, es decir, de imágenes eróticas no deseadas.
Sextorsión	Extorsión a través de la amenaza de difundir contenido sexual de la víctima.	Sextorsión	Amenazar a la víctima con que, si no manda dinero, información o imágenes eróticas, se enviará material sexual suyo a conocidos o se publicará en Internet.
Fraping	Suplantación de la identidad de una persona en redes sociales para publicar contenido inapropiado.	Porno venganza	Difundir o publicar sin el consentimiento de la víctima imágenes suyas en poses eróticas o manteniendo relaciones sexuales.
Sexting	Envío o recepción de contenido sexual		
Acoso inmobiliario	Acoso a inquilinos por parte de propietarios a través de medios digitales.		

El ciberacoso en contextos educativos

Actualmente, la digitalización en el campo educativo está estrechamente vinculada al ciberacoso con la vida cotidiana de los adolescentes, presentando problemáticas significativas como la ciberadicción y el cyberbullying (Martínez, 2024). Esta realidad, donde el espacio físico y virtual se difuminan, no solo extiende las dinámicas de acoso más allá de las aulas (Cañas, 2021), sino que también convierte a las instituciones educativas en un espacio importante para la observación e intervención frente a estas situaciones.

Por otro lado, diversas investigaciones resaltan la influencia del contexto educativo en la manifestación y el impacto del ciberacoso, específicamente el clima familiar (Cardoso, 2020). Adicionalmente, las estrategias de afrontamiento y el apoyo social en el bienestar psicológico de las víctimas (Ngo et al., 2021), ofrecen perspectivas valiosas para el diseño de intervenciones en el ámbito escolar.

Desde una mirada sociológica, Coleman (2011) señala que las normas y recursos disponibles en la comunidad educativa influyen en la conducta de los observadores. Cuando el entorno promueve la intervención positiva y ofrece apoyo institucional, es más probable que los estudiantes actúen a favor de la víctima. Por tanto, no basta con educar, sino que se deben transformar las estructuras sociales escolares para generar respuestas efectivas frente al ciberacoso. En este contexto, el rol de los observadores es fundamental para la prevención e intervención efectiva. Para ello, es esencial comprender los factores de riesgo asociados a los testigos (López y López, 2022), y cómo el ciberacoso se relaciona con problemas como la ansiedad social (Martínez, 2024). De esta manera, fomentar una cultura escolar donde los estudiantes y el personal educativo se sientan empoderados para actuar como observadores activos y prosociales es importante para construir entornos digitales seguros.

El rol olvidado: los observadores en el ciberacoso

De acuerdo con Quezada (2020), los observadores del ciberacoso son quienes presencian las agresiones digitales y tienen un rol decisivo, ya que su actitud puede favorecer o frenar estos comportamientos. En la misma línea, González et al. (2020) destacan que estos actores no son pasivos, sino piezas clave cuya respuesta puede cambiar el rumbo de los acontecimientos. Su rol implica una responsabilidad ética y social, pues su reacción ya sea ignorar, intervenir o participar puede influir en la protección de la víctima o la continuidad del acoso.

En este sentido, la inacción de los observadores no solo perpetúa la violencia, sino que puede aumentar el sufrimiento emocional de la víctima, la cual se siente aislada (Cañas, 2021). No obstante, Ngo et al. (2021) muestran que muchos observadores muestran que muchos observadores sí intentan intervenir en contextos escolares y en redes sociales, lo que demuestra que, con las condiciones adecuadas, pueden transformarse en impulsores del cambio. Por ello, resulta fundamental diseñar estrategias educativas que fortalezcan este potencial y promuevan una cultura digital basada en respeto y en la empatía. Por su parte, Arévalo (2015), indica que los observadores pueden reforzar el acoso si optan por la pasividad, mientras que Redondo et al. (2020) los identifica como un motor invisible de la violencia, pues su inacción está motivada por temores (como represalias o aislamiento social), perjudicando así a las víctimas.

Desde una perspectiva psicológica, la teoría del aprendizaje social de Bandura y Walters (1977) explica que los individuos aprenden conductas observando a otros. Esto implica que los observadores pueden imitar comportamientos agresivos si perciben que estos no tienen consecuencias negativas o son socialmente aceptados. En un estudio posterior, Bandura (1999) introduce el concepto de desvinculación moral, mediante el cual los observadores justifican su inacción o participación, al minimizar el daño perpetrado o responsabilizar a la víctima. Esta perspectiva revela cómo se pueden normalizar prácticas de ciberacoso sin asumir responsabilidad.

Para comprender mejor estas dinámicas y los matices en la participación de los observadores, y siguiendo la contextualización de Salmivalli et al. (1996) quienes propusieron un modelo de roles para los participantes en situaciones de acoso escolar, se han adaptado estas descripciones al contexto del ciberacoso. De esta manera, los roles fundamentales se pueden identificar en la dinámica de acoso digital se detallan en la Tabla 2.

Tabla 2
Los roles del observador frente al ciberacoso

Roles que el observador puede desarrollar	Definición en el contexto del ciberacoso
Víctima (victim)	Receptor de mensajes o conductas agresivas, intencionales, que buscan humillar.
Acosador (bully)	Utiliza medios electrónicos para enviar mensajes agresivos, busca intimidar o dañar a la víctima.
Asistente del acosador (Assistant)	Apoya al acosador quiere lograr estatus y aceptación dentro del grupo.
Defensor de la víctima (Defender)	Muestra empatía hacia la víctima interviene directa o indirectamente para ayudarla puede desafiar al acosador.
Espectador reforzador (Reinforcer)	Alienta al acosador a continuar, busca aceptación o evita convertirse en el próximo objetivo.
Espectador externo (Outsider)	No apoya ni al acosador ni a la víctima puede sentir miedo incertidumbre o creer que no es asunto suyo

Ciberacoso en el sistema educativo ecuatoriano

El ciberacoso en el sistema educativo ecuatoriano es un problema creciente que afecta significativamente a los adolescentes. Según datos publicados, aproximadamente el 10% de los jóvenes entre 12 y 18 años experimentan esta forma de violencia virtual, con aproximadamente uno de cada 20 actuando como agresor (El Comercio, 2022).

Para abordar este problema se han implementado varias medidas de seguridad y prevención en Ecuador Ministerio de Educación (2023), por ejemplo, ha desarrollado el Protocolo de Actuación Frente a Situaciones de Violencia Digital detectadas en el Sistema Nacional de Educación. Este instrumento clave establece lineamientos claros para la prevención, detección, intervención y seguimiento de casos de ciberacoso en el entorno educativo.

Este protocolo guía a la comunidad educativa en el uso correcto de las TIC, la promoción de la denuncia y el apoyo a las víctimas, así como en la aplicación de medidas restaurativas y disciplinarias. Asimismo, se promueven prácticas restaurativas como métodos proactivos para reducir el acoso escolar (Borbor, 2019). La sensibilización y la educación digital desde edades tempranas también son estrategias claves para prevenir el ciberacoso y fomentar un entorno seguro en línea. (Mendoza et al., 2024)

METODOLOGÍA

Diseño, instrumento y procedimiento

Este estudio se enmarca en un enfoque cuantitativo con un diseño descriptivo-correlacional. Su objetivo es describir y analizar la relación entre variables relacionadas con el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso en su prevención y manejo dentro de la Institución Educativa.

Para alcanzar los objetivos de investigación, se aplicó un cuestionario estructurado que consta de 20 ítems totales (3 de caracterización demográfica y 17 de escala). El instrumento de diseño ad hoc y creado por los investigadores, tomó como base y referente el trabajo de Álvarez (2022) sobre ciberacoso en el ámbito universitario. Esta referencia se utilizó debido a la similitud metodológica (uso de enfoque cuantitativo y encuesta estructurada) y la solidez teórica en la medición de los constructos de ciberacoso y sus roles. La adaptación se centró en ajustar el lenguaje del contexto universitario al de bachillerato. El instrumento se estructuró en un formato Likert de 5 puntos, con anclajes definidos para medir el nivel de acuerdo o desacuerdo de los

participantes: 1 (Totalmente en desacuerdo), 2 (En desacuerdo), 3 (Ni de acuerdo ni en desacuerdo), 4 (De acuerdo) y 5 (Totalmente de acuerdo). Los 17 ítems de la escala Likert se distribuyen en tres dimensiones: Percepción y consecuencias del ciberacoso, actitudes y responsabilidad del observador y barreras para la intervención e inacción. El instrumento fue revisado, corregido y validado por los investigadores antes de hacer la encuesta definitiva.

Los ítems exploraron tanto la intervención activa [“Si presencié ciberacoso, aviso a un adulto (profesor, padre/madre u otro) sobre la situación”] como las barreras a la intervención [“Tengo miedo de convertirme en el próximo blanco del acoso si defendiendo a la víctima”].

La muestra probabilística de 238 estudiantes fue seleccionada mediante un muestreo aleatorio simple de la población total de bachillerato de la institución (N=623). El tamaño de la muestra se calculó estadísticamente para obtener un nivel de confianza del 95% y un margen de error admitido de 5%.

La encuesta se aplicó de manera presencial a la muestra seleccionada el 4 de junio de 2025. Aunque esta modalidad requirió más recursos que la alternativa en línea utilizada por el referente, se eligió la presencial para maximizar la tasa de respuesta y asegurar la calidad de los datos a través de una interacción directa y controlada.

Además, los datos obtenidos mediante la encuesta fueron analizados en el software SPSS, el cual permitió procesar la información de manera eficiente. Para evaluar la correlación entre las variables estudiadas se aplicó la prueba Tau-b de Kendall, adecuada para datos ordinales provenientes de escalas tipo Likert, permitiendo identificar y determinar la fuerza de la relación entre las variables. Desde una perspectiva aplicada al estudio comunicacional, esta técnica permitió recopilar información sistemática y estandarizada sobre el fenómeno, abordando dimensiones claves como la edad, el género y datos demográficos como el curso y la especialidad de bachillerato, además de las experiencias

comunicativas personales de los estudiantes en el entorno digital, e incluyendo tanto la perpetración como la victimización en casos de ciberacoso.

Así mismo, se garantizó el anonimato y confidencialidad de los participantes en esta investigación; si bien, se contó con la autorización por escrito de las autoridades del plantel, se asumió el compromiso de mantener en reserva el nombre de la entidad y con ello asegurar la protección absoluta de la identidad de los estudiantes que contestaron el instrumento.

Participantes

Para el desarrollo de esta investigación se tomó como estudio de caso una unidad educativa, particular, ubicada en la ciudad de Manta, provincia de Manabí, Ecuador. La población de interés estuvo constituida por la totalidad de los estudiantes de bachillerato de esta unidad educativa, sumando 623 estudiantes matriculados en el período académico 2025.

De esta población, se seleccionó una muestra probabilística de 238 estudiantes para participar en la encuesta, mediante un muestreo aleatorio simple. El tamaño de la muestra se calculó estadísticamente para obtener un nivel de confianza del 95% y un margen de error admitido del 5%, lo que permite la inferencia de los resultados a la población total de bachillerato de la institución.

Para la caracterización de la muestra, el instrumento de diseño ad hoc incluyó tres preguntas cerradas de identificación. Se pudo determinar que el 63.4% de los encuestados son hombres, muy por encima del 30.7% que representa la población femenina y el 5.9% de estudiantes que prefirieron no identificar su género. Respecto a la edad, los 238 estudiantes tienen entre 14 y 18 años, siendo el mayor segmento poblacional los encuestados de 15 años, con el 35.3% de la muestra. Finalmente, el 36.1% de los encuestados cursan el primero de bachillerato, el 27.7% el segundo de bachillerato y el 36.1% el tercero de bachillerato.

RESULTADOS

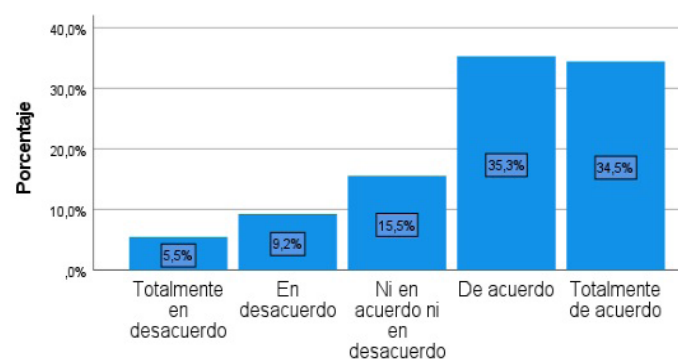
Fase descriptiva

Ciberacoso y su impacto emocional

La percepción de los participantes sobre si el ciberacoso causa un daño emocional tan serio como el acoso cara a cara se ilustra en la figura 1. Esta afirmación se planteó a los estudiantes con el propósito de establecer el nivel de gravedad que otorgan al ciberacoso, frente al acoso fuera del escenario digital. Los resultados demuestran que 7 de cada 10 estudiantes otorgan el mismo nivel de afectación al ciberacoso que a su par analógico; este resultado refleja una tendencia positiva, ya que la mayoría de los estudiantes reconoce la gravedad emocional del ciberacoso. Reconocer el serio impacto emocional es importante para la prevención, pues estudiantes informados tienden a tomar más en serio las situaciones de acoso y podrían estar más dispuestos a intervenir o buscar ayuda. Por el contrario, un 15.5% se mostró contrario a esta afirmación y un porcentaje similar evidencia una indecisión frente a esta cuestión, como se muestra en la siguiente figura:

Figura 1

El ciberacoso puede causar un daño emocional tan serio como el acoso cara a cara



Frecuencia del ciberacoso entre pares

Al consultar sobre qué tan recurrente es el problema del ciberacoso en la población estudiantil, las respuestas favorables a esta afirmación son mayoritarias, con un 63% de estudiantes que se muestran de acuerdo; este resultado refleja una tendencia positiva; este amplio consenso sugiere que muchos jóvenes atestiguan o conocen casos

habituales de ciberacoso, lo cual es preocupante porque implica un clima escolar donde la agresión digital es latente. El porcentaje de indecisión frente a esta nueva cuestión es del 27%, lo que sugiere la existencia de un grupo considerable de estudiantes que aún no tiene una postura definida o no percibe el ciberacoso como un problema frecuente, indicando

lagunas en la percepción que podrían deberse a falta de información o visibilidad del problema. Por su parte, el nivel de desacuerdo se sitúa en el 9.7%. Este amplio consenso sugiere que muchos jóvenes atestiguan o conocen casos habituales de ciberacoso, lo cual es preocupante porque implica un clima escolar donde la agresión digital es latente.

Tabla 3

El ciberacoso es un problema frecuente

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	27,3	27,3	37,4
	De acuerdo	82	34,5	34,5	71,8
	Totalmente de acuerdo	67	28,2	28,2	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La responsabilidad de los observadores

El 69 % de la muestra total comparte la visión de que los observadores deberían involucrarse. Por otro lado, un 20,2 % de los encuestados se mantuvo en una posición neutral. Estos datos subrayan claramente que los encuestados son conscientes que deben intervenir ante situaciones de ciberacoso. Esta actitud mayoritariamente es favorable, ya que

revela una conciencia colectiva de deber: los jóvenes reconocen la importancia de no ser espectadores pasivos. Es un indicio esperanzador porque sugiere que existe una base ética sobre la cual construir intervenciones; los estudiantes saben que “quien observa, tiene responsabilidad”, lo cual puede traducirse en solidaridad y apoyo efectivo si se canaliza adecuadamente.

Tabla 4

Los observadores de ciberacoso deberían involucrarse para ayudar a la víctima

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	48	20,2	20,2	30,3
	De acuerdo	94	39,5	39,5	69,7
	Totalmente de acuerdo	72	30,3	30,3	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La responsabilidad personal del testigo

Los resultados indican que, si bien existe una inclinación a considerar la intervención como una responsabilidad personal (63%), el grado de consenso es ligeramente inferior en comparación con la aceptación general sobre la necesidad de involucramiento de los observadores (69.8%). Específicamente, una clara mayoría de los participantes (63%) manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación si soy testigo de ciberacoso, es mi responsabilidad hacer algo al respecto. Sin embargo, una cuarta parte

de encuestados (23.1%) se mantuvo en una posición neutral, indicando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo. Estos hallazgos sugieren que, aunque existe una tendencia a reconocer la responsabilidad individual, el consenso favorable baja cuando se trata esto como una obligación por parte de los observadores. El aspecto positivo es la presencia de esa inclinación a responsabilizarse, pero el aspecto negativo radica en la difusión de la responsabilidad, al atribuir esta responsabilidad a otros observadores.

Tabla 5

Si soy testigo de ciberacoso, es mi responsabilidad hacer algo al respecto

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	19	8,0	8,0	8,0
	En desacuerdo	14	5,9	5,9	13,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	23,1	23,1	37,0
	De acuerdo	91	38,2	38,2	75,2
	Totalmente de acuerdo	59	24,8	24,8	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

El poder de los observadores

Los datos obtenidos revelan que una abrumadora mayoría de los encuestados (73.1%) manifestó estar de acuerdo o totalmente de acuerdo con la afirmación: los compañeros que observan pueden marcar la diferencia para detener el ciberacoso. Una minoría (19.3%) se mantuvo en una posición neutral, indicando no estar ni de acuerdo ni en desacuerdo; entretanto una proporción ínfima (7.5%) de participantes expresó algún grado de desacuerdo. Este optimismo es significativo: indica que los estudiantes

creen en su poder colectivo para influir en la situación y proteger a la víctima. Esta percepción constituye un pilar para la prevención, pues un alumnado que se sabe eficaz puede conformar una red de apoyo contra el acoso. En el sector educativo, se debe capitalizar esta creencia fortaleciendo las habilidades de intervención: enseñar cómo pueden marcar la diferencia en la práctica (por ejemplo, denunciando el acoso, apoyando a la víctima o confrontando al agresor de forma segura).

Tabla 6

Los compañeros que observan pueden marcar la diferencia para detener el ciberacoso

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	19	8,0	8,0	8,0
	En desacuerdo	14	5,9	5,9	13,9
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	55	23,1	23,1	37,0
	De acuerdo	91	38,2	38,2	75,2
	Totalmente de acuerdo	59	24,8	24,8	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

La inacción de los observadores

La conducta reportada por los participantes cuando son testigos de ciberacoso revela un patrón de respuesta más distribuido y una notable proporción de indecisión entre los encuestados. La categoría más frecuente fue ni de acuerdo ni en desacuerdo con un 33,6%, lo que indica que una parte considerable de los participantes se mantiene en una postura neutral o de indecisión; sin embargo, lo más preocupante es que cerca de un 28% de los encuestados confiese que no interviene (sumando quienes estuvieron de acuerdo en distintos grados con la inacción). Los encuestados que manifestaron desacuerdo con la afirmación fueron ligeramente más numerosos que aquellos que

se mostraron de acuerdo. Este patrón mixto implica que, si bien existe un grupo significativo dispuesto a actuar, muchos jóvenes aún no toman una posición firme o tienden a la pasividad. Las implicaciones para la prevención son claras: se requiere fortalecer las intervenciones educativas para mover a los estudiantes desde la neutralidad o pasividad hacia la acción; para esto deben abordar las causas de la inacción (miedo, dudas, falta de habilidades) y motivar a más observadores a involucrarse, proporcionando ejemplos, prácticas y apoyo institucional que les den confianza para romper la indiferencia y así prevenir que el ciberacoso prospere por falta de reacción.

Tabla 7

Cuando soy testigo de ciberacoso, normalmente no hago nada

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válido	Totalmente en desacuerdo	12	5,0	5,0	5,0
	En desacuerdo	12	5,0	5,0	10,1
	Ni de acuerdo ni en desacuerdo	65	27,3	27,3	37,4
	De acuerdo	82	34,5	34,5	71,8
	Totalmente de acuerdo	67	28,2	28,2	100,0
	Total	238	100,0	100,0	

Fase correlacional

Con el propósito de establecer correlaciones entre la decisión de no actuar frente al ciberacoso y diferentes criterios que podrían ser utilizados como justificativos, se aplicó la prueba estadística de Tau-b de Kendall (τB). Esta es una prueba no paramétrica utilizada para medir el grado de asociación entre dos variables ordinales.

Los análisis revelaron varias correlaciones estadísticamente significativas entre la decisión de no actuar (variable dependiente) y las posibles razones de los estudiantes para la inacción (variables predictoras). Los resultados detallados de las correlaciones se presentan en las siguientes tablas.

La expectativa de que otros ayuden

Se encontró una correlación positiva y significativa entre la afirmación “Pienso que otra persona ayudará a la víctima así que no es necesario que intervenga yo” y la decisión de no actuar. Se observó que a mayor expectativa de que otros intervengan, mayor fue la tendencia a la inacción propia (Tau-b de Kendall=0.288, $p<0.001$). En términos prácticos, esta correlación muestra que muchos estudiantes se desentienden esperando que otro intervenga, lo que es un patrón preocupante ya que puede derivar en que nadie actúe finalmente. Esta actitud negativa mina la efectividad de la respuesta colectiva: la confianza en “el otro” sirve de excusa para la pasividad.

Tabla 8*Otra persona ayudará a la víctima*

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,288	,059	4,838	,000
N de casos válidos		238			

La falta de conocimiento como barrera

Así mismo se observó una correlación positiva y significativa entre “No saber que hacer para detener o enfrentar el ciberacoso como observador” y la decisión de no actuar (Tau-b Kendall=0.154, $p=0.008$). En otras palabras, cuando los estudiantes no tienen claro cómo ayudar, es más probable que opten por la inacción, lo cual es un resultado lamentable pero comprensible.

Este factor es negativo porque una carencia formativa y de concienciación está permitiendo que continúe el acoso. Por ello, es crucial que los programas educativos incluyan talleres prácticos sobre cómo intervenir ante esta problemática (por ejemplo, cómo reportar contenido, apoyar emocionalmente a la víctima, o buscar ayuda de autoridades).

Tabla 9*Correlación entre la falta de conocimiento para intervenir y la inacción ante el acoso*

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,154	,058	2,646	,008
N de casos válidos		238			

La distancia relacional con la víctima

Adicionalmente, se identificó una correlación positiva y significativa entre la afirmación “Si la persona acosada no es mi amigo cercano, es menos probable que intervenga” y la decisión de no actuar (Tau-b de Kendall =0.266, $p<0.001$). Esto implica que la empatía y el sentido de obligación se diluyen cuando la víctima es simplemente un conocido o un compañero no íntimo. Es un hallazgo preocupante porque sugiere que algunas víctimas podrían quedar desprotegidas precisamente cuando más necesitan ayuda, solo porque no tienen un lazo personal fuerte con quienes presencian su sufrimiento (situación

que puede presentarse con miembros de minorías o personas con discapacidad). En términos de impacto, refleja un déficit en la cultura de solidaridad universal, ya que el apoyo puede depender de la afinidad, dejando de lado el principio de ayudar por justicia o humanidad común. Para la prevención, esta tendencia negativa indica que se debe trabajar en las unidades educativas en valores de empatía extensiva y ciudadanía digital responsable. La formación debe animar a los estudiantes a apoyar a cualquier víctima de acoso, resaltando que el rechazo al abuso es un deber comunitario, no solo algo que uno hace por sus amigos.

Tabla 10*Correlación entre la falta de conocimiento para intervenir y la inacción ante el acoso*

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,266	,059	4,469	,000
N de casos válidos		238			

El miedo a ser el próximo objetivo

Por otro lado, los análisis también incluyeron la exploración de factores emocionales como posibles justificativos, pero no arrojaron correlaciones estadísticamente considerables con la decisión de no actuar. En este sentido, no se pudo evidenciar una relación entre el miedo a convertirse en el próximo blanco del acoso (Tengo miedo de convertirme en el

próximo blanco del acoso si defendiendo a la víctima) y la decisión de no actuar frente al ciberacoso (Tau-b de Kendall =0.021, p=0.726). Esta ausencia de miedo desmedido es positiva porque elimina un obstáculo común en otros contextos, donde el pánico a ser el siguiente objetivo puede frenar la intervención, pero aquí ese factor no pesa tanto.

Tabla 11

Miedo de convertirse en próximo blanco de acoso

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,021	,061	,351	,726
N de casos válidos		238			

La preocupación por el rechazo social

De manera similar, la preocupación por el rechazo de amigos o compañeros al intervenir tampoco mostró una correlación estadísticamente significativa con la decisión de no actuar (Taub-de Kendall=0.042,p=0.475). Lo que parece indicar en este caso que la presión social no ejerce una influencia negativa en los estudiantes frente al ciberacoso. Este

resultado también es positivo, puesto que el miedo a ser excluido o mal visto socialmente por intervenir no muestra una influencia relevante en la inacción. Desde la óptica de prevención, este hallazgo brinda una ventaja importante para las campañas antiacoso, que pueden destacar que ayudar está socialmente aceptado, reforzando normas grupales positivas donde se valora la empatía y el coraje cívico.

Tabla 12

Temor al rechazo por intervenir en un ciberacoso.

		Valor	Error estándar asintóticoa	Aprox. Sb	Aprox. Sig.
Ordinal por ordinal	Tau-b de Kendall	,042	,059	,714	,475
N de casos válidos		238			

DISCUSIÓN

El estudio examinó el rol de los observadores en situaciones de ciberacoso entre adolescentes en Manta, ofreciendo una perspectiva empírica sobre algunos factores que se relacionan con su inacción. Los hallazgos resaltan la dinámica de la difusión de la responsabilidad en el entorno digital, así como la importancia de la percepción de autoeficacia y la necesidad de diferenciar los motivos de la pasividad. Por otro lado, los resultados de esta investigación que identifican la correlación positiva ($\tau B = 0.231$, si usamos el valor que vimos antes) entre la inacción del observador y la expectativa de que otros intervendrán,

proporcionan un respaldo empírico a la presencia del fenómeno de la difusión de la responsabilidad en el ciberacoso entre adolescentes de un plantel de Manta, Ecuador. Este concepto ha sido ampliamente explorado en el acoso tradicional (Salmivalli et al., 1996) y su aplicabilidad al entorno digital es consistente con estudios como los de Arévalo (2015) y González et al. (2020), quienes también documentan esta dinámica en el ciberacoso. En esta línea, la idea de que los compañeros que observan pueden marcar la diferencia, si bien es ampliamente aceptada entre los encuestados, se ve aminorada por la pasividad individual cuando la responsabilidad se diluye entre el colectivo online (Redondo et al., 2020).

Por otra parte, la correlación relevante entre la inacción y la distancia relacional con la víctima subraya la importancia de los lazos afectivos en la motivación para ayudar. Esto es consistente con la literatura que destaca el papel de la empatía y la conexión social en el comportamiento prosocial (Cañas, 2021). Los observadores encuestados pueden sentirse menos obligados a intervenir cuando no perciben un vínculo personal con la víctima, un aspecto que Ngo et al. (2021) también aborda al discutir el impacto del apoyo social en el bienestar psicológico y las estrategias de afrontamiento.

Sin embargo, un hallazgo particular en este estudio es la ausencia de correlación entre el miedo a convertirse en blanco de ataques o el rechazo social y la decisión de no actuar. Esto contrasta con investigaciones generales que identifican una variedad de factores de riesgo para la victimización y perpetración del ciberacoso (Zhu et al., 2021). De hecho, dichos estudios sugieren que la experiencia previa de victimización es un factor clave en la decisión de no intervenir.

Es posible que, en la población estudiada, la inacción esté influenciada por factores cognitivos, tales como la minimización del daño percibido o la atribución de la culpa a la víctima o al agresor. Esto significa que la pasividad del observador no surge tanto de temores directos a las represalias (miedo), sino más bien de juicios internos sobre la naturaleza del problema y quién debe resolverlo.

Por otro lado, la correlación positiva entre no saber qué hacer y la inacción enfatiza la importancia de la autoeficacia percibida en la intervención. Si los observadores carecen de las habilidades o el conocimiento práctico para intervenir, es más probable que permanezcan pasivos, un aspecto clave en la prevención del ciberacoso, como lo advierte Mendoza et al. (2024).

Las implicaciones de esta investigación son significativas para el diseño de programas de prevención e intervención del ciberacoso en instituciones educativas, particularmente en el contexto ecuatoriano. Teóricamente, el estudio

reafirma la relevancia del efecto del observador y la difusión de la responsabilidad en el entorno digital, aunque con matices sobre el peso de los factores emocionales en esta población.

Es fundamental que las estrategias de prevención vayan más allá de solo identificar el ciberacoso, deben centrarse en educar a los adolescentes sobre la responsabilidad individual en la intervención, contrarrestando la tendencia a la difusión de la responsabilidad; asimismo, deben fomentar la empatía universal hacia cualquier víctima, independientemente de la cercanía con ella, promoviendo una cultura de apoyo más allá de los círculos de amistad cercanos.

Finalmente, la alta proporción de estudiantes que se mostraron neutrales tanto en la percepción de frecuencia del ciberacoso como en su propia inacción sugiere la necesidad de estrategias que activen a este grupo indeciso, transformando la pasividad potencial en acción positiva. Los protocolos educativos existentes del Ministerio de Educación (2023) podrían ser reforzados con capacitaciones específicas para los observadores.

CONCLUSIONES

El ciberacoso es percibido como un problema latente y de seria gravedad emocional en la población estudiantil objeto de estudio. Existe un amplio consenso entre adolescentes encuestados sobre la equivalencia del daño emocional causado por el ciberacoso y el acoso cara a cara, lo que resalta la necesidad de abordar esta problemática con la misma urgencia y relevancia. Así mismo, los estudiantes reconocen de manera mayoritaria la importancia de trascender el rol pasivo del observador para asumir una postura más activa y protagónica frente a estos incidentes.

La inacción de los observadores frente al ciberacoso se encuentra mediada por factores principalmente cognitivos y relacionales. Este estudio ha identificado que la decisión de no intervenir se asocia de forma positiva con la difusión de la responsabilidad, expresada en la creencia de que

“otra persona” asumirá el rol de ayudar a la víctima, lo que diluye el compromiso individual. Asimismo, el desconocimiento de estrategias concretas para afrontar estas situaciones y la ausencia de un vínculo de amistad cercana con la persona acosada incrementan de manera notable la probabilidad de que el observador permanezca pasivo. Estos hallazgos evidencian la necesidad de fortalecer tanto la formación en habilidades de intervención como la construcción de una cultura escolar donde la empatía y la responsabilidad se extiendan más allá del círculo de amistades cercanas.

A pesar del reconocimiento colectivo sobre la necesidad de intervención, la aceptación de una responsabilidad individual para actuar frente al ciberacoso no está plenamente internalizada entre los observadores. Aunque se valora la importancia de romper la pasividad, asumir la obligación de intervenir es notablemente inferior. Esto sugiere que, pese a haber una conciencia sobre el problema, aún persisten barreras que no permiten la acción individual concreta y directa.

Pese a estos aportes, se advierte como limitante de esta investigación haber tomado como población a los estudiantes del bachillerato de una única institución educativa en Manta. Esta especificidad geográfica restringe la generalización de los resultados a poblaciones de adolescentes más amplias en Ecuador o en otros entornos culturales y educativos, lo que subraya la necesidad de futuros estudios con mayor alcance para validar y expandir estos hallazgos.

A la luz de estos resultados, se sugiere para futuras investigaciones que profundicen en el rol de los observadores de ciberacoso combinar encuestas cuantitativas con metodologías cualitativas como focus group o entrevistas para explorar en profundidad las motivaciones, barreras y experiencias subjetivas de los observadores; esto es fundamental para entender la neutralidad observada en las respuestas relacionadas con la inacción. Así mismo, se podría explorar en otros contextos si aspectos como el miedo a ser blanco de acoso o el rechazo social tampoco emergen como factores significativos en esta población, indagar si la difusión de responsabilidad marca otras dinámicas de comportamiento de los adolescentes en el ecosistema digital.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aguirre Gamboa, P. del C. A. y Casco López, J. C. (2024). Ciberacoso y violencia digital: La difusión de imágenes fotográficas sin consentimiento. En A. Vázquez Ramos, I. Torres Sandoval, A. G. Valenzuela Orozco, A. Ramírez Meda (Coords.), *La violencia en las instituciones de educación superior* (pp. 183-194). Lambda.
- Álvarez, N. (2022). *Ciberacoso en la Universidad: intervención desde el Trabajo Social* [Trabajo de Fin de Máster, Universidad de Valladolid]. UVaDOC. <https://uvadoc.uva.es/handle/10324/56986>
- Arévalo, B. G. (2015). Los observadores ante el ciberacoso (Cyberbullying). *Investigación en la Escuela*, 87, 81-90. <https://doi.org/10.12795/IE.2015.i87.06>
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209. https://doi.org/10.1207/s15327957pspr0303_3
- Bandura, A. y Walters, R. H. (1977). *Social learning theory*. Prentice Hall.
- Bates, T.; Cobo, C.; Mariño, O. y Wheeler, S. (2020). Can artificial intelligence transform higher education? *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 17(1), 42. <https://doi.org/10.1186/s41239-020-00218-x>
- Blanco, J.; de Caso, A. y Navas, G. (2012). Violencia escolar: Cyberbullying en redes sociales. *International Journal of Developmental and Educational Psychology: INFAD Revista de Psicología*, 1(1), 717-724. <https://www.redalyc.org/pdf/3498/349832342073.pdf>
- Borbor, C. A. (2019). *Aplicación de prácticas restaurativas como método proactivo del acoso escolar de los alumnos de la Unidad Educativa Innova de Santa Elena-Ecuador* [Tesis de Maestría Universidad Casa Grande]. <https://hdl.handle.net/20.500.12692/45708>
- Calatayud, V. G.; Espinosa, M. P. P. y Ruiz, C. B. (2020). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259-273. <http://orcid.org/0000-0001-8375-5983>

- Cañas, E. (2021). *Acoso escolar, ciberacoso y ajuste socioemocional en la adolescencia: Un análisis desde la Inteligencia emocional* [Tesis doctoral, Universidad Miguel Hernández de Elche]. Repositorio Institucional UMH. <https://hdl.handle.net/11000/27476>
- Cardoso, E. B. (2020). Incidencia del clima familiar y escolar en la conducta de ciberacoso: Estudio con adolescentes de Córdoba en Argentina. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13(1), 45-57. <https://doi.org/10.33881/revibero.v13i1.353>
- Cayo, J. R. y Peña, H. M. (2021). Construcción del cuestionario de estrategias de afrontamiento al ciberacoso en adolescentes del departamento de Puno, 2021. *Revista Científica de Ciencias de la Salud*, 14(2), 9-20. <https://doi.org/10.17162/rccs.v14i2.1583>
- Coleman, J. S. (2011). *Fundamentos de teoría social*. Centro de Investigaciones Sociológicas.
- Cordón, D.; Maestro, L. y Abuin, N. (2019). Internet, smartphones y redes sociales como factores determinantes en el incremento de casos de ciberacoso. *Revista Espacios*, 40(4), 23. <http://www.revistaespacios.com/a19v40n04/19400423.html>
- De Stefano, V.; Charalampos, S.; Wouters, M. y Durri, I. (2020, Febrero). *Actualización de las necesidades del sistema: Mejora de la protección frente al ciberacoso y a la violencia y el acoso en el mundo del trabajo posibilitados por las TIC*. Organización Internacional del Trabajo. <https://hdl.handle.net/10419/265577>
- El Comercio. (14 de octubre de 2022). *Uno de cada 10 adolescentes ha sido víctima de ciberacoso en Ecuador*. <https://www.elcomercio.com/sociedad/adolescentes-ciberacoso-ecuador-estudio-datos/>
- Espelage, D. L.; Hong, J. S. y Valido, A. (2023). Cyberbullying. En N. J. Wentzel (Ed.), *Handbook of educational psychology* (pp. 526-540). Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429433726-33>
- García M, J. M.; Rojas Contreras, W. M. y Sanabria, M. (2025). El rol de la inteligencia artificial en la detección de tendencias emergentes en publicaciones científicas. *Revista Científica General José María Córdova*, 23(49), 63-94. <https://doi.org/10.21835/rcgjm.v23i49.1234>
- González, V.; Prendes, M. P. y Bernal, C. (2020). Investigación sobre adolescentes que son observadores de situaciones de ciberacoso. *Revista de Investigación Educativa*, 38(1), 259-273. <https://doi.org/10.6018/rie.370691>
- López, L. y López, M. (2022). Factores de riesgo asociados a los testigos de ciberacoso en Educación Primaria. *Relieve*, 28(2), 1-17. <https://doi.org/10.30827/relieve.v28i2.25905>
- Marín, A. y Linne, J. (2021). Una tipología del ciberacoso en jóvenes. *Revista Mexicana de Sociología*, 83(2), 331-356. <https://doi.org/10.22201/iis.01882503p.2021.2.60087>
- Martín M., M. L. (2024). *Inteligencia Artificial: Un estudio de su impacto en Ciberseguridad* [Trabajo de Fin de Máster]. Universitat Oberta de Catalunya (UOC). <https://www.google.com/search?q=https://hdl.handle.net/10609/150519>
- Martínez, P. V. (2024). Ciberadicción y cyberbullying en contextos educativos. *Holos*, 4(40), 1-14. <https://doi.org/10.15628/holos.2024.17350>
- Mendoza, B. E.; Leiva-Granda, C. D. C.; Acosta-Cuzco, M. F. y Maldonado-Cando, J. L. (2024). Prevención del ciberacoso [Preventing cyberbullying]. *Revista Multidisciplinaria Perspectivas Investigativas*, 190-194. <https://doi.org/10.62574/rmpi.v4iDerecho.209>
- Ministerio de Educación de Ecuador. (2023). *Protocolo frente a la violencia digital*. https://educacion.gob.ec/wp-content/uploads/downloads/2023/09/protocolo_frente_a_violencia_digital.pdf
- Mojica, B. L. D. (2023). Experiencia social de ciberacoso sexual en jóvenes escolarizados de Bogotá. *Revista latinoamericana de Ciencias sociales, niñez y juventud*, 21(2), 1-27. <https://doi.org/10.11600/rlcsnj.21.2.5102>
- Ngo, A. T. (2021). Cyberbullying among school adolescents in an urban setting of a developing country: Experience, coping strategies, and mediating effects of differential support on psychological well-being. *Frontiers in Psychology*, 12, Article 661919. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.661919>
- Núñez, J. (2012). Presente y futuro del mal llamado delito de ciberacoso a menores: Análisis del artículo 183 bis CP y de las versiones del Anteproyecto de Reforma del Código Penal



- de 2012 y 2013. *Anuario de Derecho Penal y Ciencias Penales*, 1(1), 179-224. <https://doi.org/10.33115/adis.v65i2012.190>
- Ochoa, L.; Hernández, V. y Maldonado, R. (2022). Impacto en el desarrollo infantil; Influencia del ciberacoso en las redes sociales. *Dilemas Contemporáneos: Educación, Política y Valores*, 10(1), Artículo 26. <https://doi.org/10.46377/dilemas.v10i1.3069>
- Quezada, E. C. (22 de septiembre de 2020). *Cyberbullying y rendimiento académico: Un estudio bibliométrico* [Trabajo Fin de Máster, Universidad de Alicante]. Repositorio Institucional UA. <http://hdl.handle.net/10045/109396>
- Redondo, J.; Inglés, C. J. y Rivas, E. (2020). Ciberacoso entre observadores de un colegio de Colombia. *Salud y Sociedad*, 11(1), 4031. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7971098>
- Romero, S. O.; León, M. R. R.; Francisco, B. C. y Cortés, M. C. (2025). El uso responsable de las redes sociales como herramienta de aprendizaje en la Educación Media Superior: The Responsible usage of social networks as a learning tool in High School Education. *LATAM Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales y Humanidades*, 6(2), 3309-3323. <http://latam.redilat.org/index.php/lt/article/view/3907>
- Salmivalli, C.; Lagerspetz, K.; Björkqvist, K.; Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15. DOI: 10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T
- Zhu, C.; Huang, S.; Evans, R. y 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(634909). <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>