

## 6. La responsabilidad para intervenir y las conductas defensoras de los ciberespectadores

NALLELY QUIJANO FÉLIX\*

GISELA MARGARITA TORRES-ACUÑA\*\*

DOI: <https://doi.org/10.52501/cc.222.06>

### Resumen

Las conductas de los espectadores en situaciones de ciberacoso juegan un papel crucial en la creación, perpetración o detención del ciclo vicioso del ciberacoso. Motivar el desarrollo de comportamientos de intervención en apoyo de la víctima es esencial para contrarrestar este fenómeno y sobre todo sus efectos negativos. El presente estudio se propuso analizar si existe diferencia significativa por sexo en las conductas defensoras de los ciberespectadores y examinar la correlación entre la responsabilidad para intervenir en situaciones de ciberacoso y las conductas de defensa de los ciberespectadores. Se utilizó un enfoque cuantitativo de diseño transversal con un alcance correlacional. Los resultados revelaron que no existe diferencia significativa en las conductas defensivas entre hombres y mujeres y se encontró una relación moderada y positiva entre la responsabilidad para intervenir y las conductas defensivas que los estudiantes llevan a cabo. Se discuten resultados y proponen líneas de investigación, a partir de los hallazgos.

**Palabras clave:** *Responsabilidad, ciberespectadores, ciberacoso.*

---

\* Estudiante de la Maestría en Investigación Educativa, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7944-9166>

\*\* Doctora en Sistemas y Ambientes Educativos. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora, México. ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2830-296X>

## Introducción

La violencia en el contexto escolar se define como las acciones que tienen como intención principal causar daño físico o emocional a individuos dentro de la escuela, así como a sus pertenencias y las instalaciones escolares (Benbenishty y Astor, 2005). Esto abarca conductas de violencia verbal y social, así como insultos, actos de humillación, ostracismo, amenazas y extorsión, violencia física, hurtos y daños a la propiedad, empleo de armas, acoso sexual y acoso escolar (Arar y Massry-Herzallah, 2019). El acoso escolar consiste en aquellas agresiones repetitivas e intencionales orientadas a causar daño o angustia, tanto físico, psicológico, social o educativo y son llevadas a cabo por un estudiante o un colectivo, se caracteriza por una disparidad de poder, según la perciben la víctima o los espectadores (Gladden *et al.*, 2014).

Con el fácil acceso y el uso generalizado de Internet, que imita muchas actividades de la vida real, se crean oportunidades para imitar los actos de violencia que se viven dentro del ámbito escolar al mundo virtual, manifestada principalmente en una forma de agresión entre pares conocida como ciberacoso. Este fenómeno involucra agresiones intencionales y repetitivas entre pares mediante herramientas electrónicas contra una víctima que no puede defenderse fácilmente (Dehue, 2013; Gladden *et al.*, 2014; Smith, 2015; Tokunaga, 2010) y se destaca principalmente por: (a) agresiones indirectas, que difieren del acoso tradicional al ser mediadas por tecnología, (b) la posibilidad del anonimato por quienes perpetran actos violentos, (c) la amplitud de audiencia, y (d) la dificultad que enfrentan las víctimas para escapar de las agresiones (Smith, 2015).

Las agresiones dentro del mundo virtual generan consecuencias significativas para los involucrados, independientemente de su nivel educativo, tales como depresión, ansiedad y síntomas somáticos (Doumas y Midgett, 2020). La mayoría de estas afectaciones persisten a lo largo de la vida escolar, incluso hasta la universidad, sumándose afectaciones como abandono escolar, estrés e ideación suicida (Gohal *et al.*, 2023; Kim *et al.*, 2019). Incluso hay estudios que señalan que estos efectos no terminan en el ámbito escolar, sino que continúan al ámbito laboral, teniendo consecuencias como estrés,

tensión mental, reducción de optimismo y menor satisfacción laboral (Farley *et al.*, 2015; Pettalia *et al.*, 2013).

En el contexto del ciberacoso, los estudiantes se involucran como: agresores, víctimas o espectadores (Wang, 2022). Estos últimos se identifican con una prevalencia que va del 36 al 62% (González-Calatayud y Prendes 2021; Quirk y Campbell, 2015) convirtiéndolos en el grupo mayoritario de participantes. La literatura reconoce que los ciberespectadores pueden realizar diferentes conductas ante las situaciones de agresión, como: (a) alentadoras, al ofrecer retroalimentación positiva al ciberagresor; (b) defensoras, al apoyar o defender a la cibervíctima; y (c) pasivas, al evitar el involucramiento en la situación agresiva (Salmivalli *et al.*, 1996; Thornberg *et al.*, 2017).

Debido a que las ciberagresiones se desarrollan en una interacción social con una amplia audiencia de espectadores el tipo de comportamiento que estos realizan influye dentro de la dinámica del ciberacoso. Algunas investigaciones reconocen que la mayoría de los testigos tienen conductas de no intervención, lo cual puede ser interpretado por los agresores como una señal silenciosa de aprobación (Macháčková *et al.*, 2016; Salmivalli, 2010; Wang, 2020). Mientras que la intervención a favor de las víctimas motiva a otros también a intervenir (Anderson *et al.*, 2014), lo que puede contribuir en la mitigación de efectos negativos y la detención de situaciones agresivas (Hawkins *et al.*, 2001).

Las conductas defensivas de los espectadores pueden ser variadas y estar dirigidas a: (a) ofrecer apoyo emocional a las víctimas, (b) buscar ayuda de un adulto u otras personas en posiciones de autoridad para abordar el problema de manera efectiva, (c) confrontar al agresor de manera asertiva, (d) establecer una amistad con la víctima y permanecer a su lado como una medida protectora (Ma *et al.*, 2019). Estas conductas pueden ocurrir tanto en el ámbito virtual, a través de las mismas herramientas de agresión, como en el mundo real o físico en los espacios escolares.

### **Diferencias por sexos en la conducta defensiva**

Varios factores individuales pueden influir en la predicción de la conducta defensora en los espectadores del ciberacoso, siendo el sexo uno de ellos.

Investigaciones demuestran que las mujeres tienen más tendencia a manifestar actitudes defensivas, en comparación con los hombres (Bastiaensens *et al.*, 2014; DeSmet *et al.*, 2016; Mazzone *et al.*, 2016). No obstante, es importante señalar que existe inconsistencia en los resultados, debido a que hay investigaciones que no encontraron diferencias significativas entre los sexos (Barlińska *et al.*, 2018; Iotti *et al.*, 2022; Leung, 2021). Lo anterior resalta la importancia de realizar investigaciones que exploren en las diferencias entre los sexos en las conductas defensivas.

### **Responsabilidad para intervenir en ciberacoso**

Las conductas de defensa se fundamentan en un juicio personal ante situaciones consideradas como correctas o incorrectas, ya que aquellas personas que tienen una convicción sólida de que la agresión es moralmente incorrecta se sienten más inclinadas a intervenir (Allison y Bussey, 2017). Este sentido de moralidad implica actuar conforme a lo percibido como correcto o positivo, promoviendo actitudes prosociales, benevolentes y amables hacia los demás (Gibbs, 2003). Ayudar a una víctima involucra un comportamiento complejo que va más allá de la empatía, implicando también la asunción de una responsabilidad moral por parte de quien interviene en su defensa (Pozzoli y Gini, 2010) ya que esta acción implica que los espectadores respondan a una situación ética del dilema moral al decidir si intervenir o no al momento de percibir a un compañero en una situación de dolor, peligro o angustia (Hoffman, 2000).

La responsabilidad personal de intervenir en situaciones de agresión implica sentirse obligado a brindar ayuda a una víctima que lo necesite y este sentimiento puede ser un factor predictor de la intervención en el ciberacoso por parte de los espectadores (DiFranzo *et al.*, 2018). La asunción de la responsabilidad es un factor crucial en el desarrollo de la intervención a favor de las víctimas de agresiones en línea.

La literatura señala que la asunción moral de responsabilidad en el acoso tradicional está asociada de manera positiva con tomar acciones defensivas hacia un compañero acosado en la escuela (Pozzoli y Gini, 2010).

Dentro del ciberacoso, investigaciones señalan que cuando los espectadores perciben que se trata de una situación grave asumen la responsabilidad de intervenir a favor de la víctima de ciberacoso (Liu *et al.*, 2021). De igual manera, cuando existe un número muy grande de espectadores presentes el sentimiento de responsabilidad permanecía en un nivel bajo y al mismo tiempo debilitaba la intención de intervenir por parte de los participantes (Obermaier *et al.*, 2016); sin embargo, es importante destacar que existe una investigación que no encontró relación entre la responsabilidad y la intención de intervenir con el comportamiento de intervención en situaciones de ciberacoso (Leung, 2021). A pesar de estos datos, hasta el momento no se identificaron investigaciones que relacionen la responsabilidad de intervenir con las conductas de defensa del espectador en el ciberacoso. Es por ello que el presente estudio se propuso analizar si existe diferencia en las conductas defensivas de espectadores en hombres y mujeres, así como la relación entre la responsabilidad para intervenir en ciberacoso y las conductas defensivas de los ciberespectadores.

## Método

### Participantes

Se seleccionó una muestra de 354 adolescentes de forma no probabilística en tres bachilleratos públicos ubicados en el sur del estado de Quintana Roo: 157 (45%) del sexo masculino; 182 (51%) del femenino y 15 (4%) prefirió no responder, con una edad promedio 17.56 ( $DE = 1.36$ ). Del alumnado, 82 (23%) cursaba primer año, 124 (35%) segundo y 148 (42%) tercero.

### Instrumentos

#### *Responsabilidad para intervenir en ciberacoso*

Se adaptó la escala de Pozzoli y Gini (2013) para medir el sentido de responsabilidad para intervenir a favor de la víctima en situaciones de ciberacoso.

La escala es unidimensional, conformada por seis ítems ( $\omega = .89$ , ej., “Cuando un(a) compañero(a) es víctima de agresiones por medios digitales (como redes sociales, mensajería instantánea, llamadas/videollamadas, videojuegos en línea, etc.) siento que es MI RESPONSABILIDAD: defender a la víctima”). El formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones que van desde 1 (*Totalmente en desacuerdo*) hasta 5 (*Totalmente de acuerdo*). Los resultados del análisis factorial confirmatorio sugiere un buen ajuste del modelo de medición ( $X^2 = 14.88$ ,  $gl = 6$ ,  $p = .02$ ; CFI = .99; AGFI = .99; TLI = .99; SRMR = .02; RMSEA = .04, IC 90% [.02, .07]).

### ***Conductas defensoras del ciberespectador***

Se empleó la adaptación de Quijano *et al.* (2024) a las dimensiones de la escala de Cyberbullying Bystander Scale (CBS; Sarmiento *et al.*, 2019) que miden las conductas defensivas de los espectadores de ciberacoso. Se conformó de 13 ítems agrupados en dos dimensiones: (a) Conductas defensivas en línea (6 ítems, ej., “Cuando estoy en las redes sociales y veo que compañeros(as) acosan a otros(as) que no pueden defenderse, les envié mensajes para que dejen de hacerlo”) y (b) Conductas defensivas cara a cara (7 ítems, ej., “Cuando me entero que un compañero(a) se burla de otro(a) en la Internet, le digo en persona al agresor que eso está mal”). El formato de respuesta fue de tipo Likert con opciones que van desde 1 (*Nunca*) hasta 5 (*Siempre*). Los autores de esta escala reportaron evidencias de validez y fiabilidad adecuadas.

### **Procedimiento**

Como primera instancia, se presentó el proyecto al comité de ética del Instituto Tecnológico de Sonora (ITSON) para su revisión y autorización (No. 277). Se organizó una reunión con las autoridades de los planteles para exponer el objetivo de la investigación y solicitar acceso al campo. Durante esta reunión se acordó que las autoridades escolares enviarían una carta a los padres, madres o tutores, solicitando su consentimiento para la participación de sus hijos/hijas en el estudio. Esta carta incluyó una breve explicación de los objetivos de la investigación, garantizando la confidencialidad

y el enfoque estrictamente académico del mismo. Una vez obtenidos los consentimientos necesarios se procedió a administrar los instrumentos de investigación en las instalaciones de los planteles escolares. Este proceso contó con la participación de investigadores colaboradores y tuvo una duración aproximada de 50 minutos.

## Análisis de datos

Los datos recabados se analizaron utilizando SPSS vs.29, verificando la distribución normal de los datos, verificando la media, la desviación estándar, la asimetría y la curtosis, también se realizó un análisis de correlación de Pearson. Para la comparación de medias por sexo se realizó una *t* de Student.

## Resultados

Se llevó a cabo una prueba *t* de Student para muestras independientes con el fin de determinar si el sexo hace diferencia en las conductas defensivas que los estudiantes llevan a cabo frente a situaciones de ciberacoso. Los resultados indican que no existe diferencia por sexo (véase la tabla 1).

Tabla 1. *Diferencia de medias para la variable conductas defensoras por sexo*

Variable	Hombres		Mujeres		t	p
	M	DE	M	DE		
Conductas defensoras del ciberespectador	2.78	0.78	2.87	0.87	-0.33	.72

Fuente: Elaboración propia.

Las tablas 2 y 3 muestran que la responsabilidad para intervenir en situaciones de ciberacoso por parte de los hombres y mujeres, respectivamente, se relaciona de manera positiva y moderada con las conductas defensoras del ciberespectador.

Tabla 2. *Media, desviación estándar y correlación entre las variables de estudio en estudiantes del sexo masculino*

<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. Responsabilidad para intervenir en situaciones de ciberacoso	3.88	1.13	–	
2. Conductas defensoras del ciberespectador	2.78	0.87	.43**	–

\*\*  $p < .01$ .

Fuente: Elaboración propia.

Tabla 3. *Media, desviación estándar y correlación entre las variables de estudio en estudiantes del sexo femenino*

<i>Variable</i>	<i>M</i>	<i>DE</i>	<i>1</i>	<i>2</i>
1. Responsabilidad para intervenir en situaciones de ciberacoso	4.05	0.96	–	
2. Conductas defensoras del ciberespectador	2.87	0.87	.31**	–

\*\* $p < .01$ .

Fuente: Elaboración propia.

## Discusión

Uno de los propósitos del presente estudio fue determinar si existe diferencia por sexo en las conductas de los espectadores de ciberacoso, en una muestra de estudiantes de educación media superior del sur del estado de Quintana Roo (México). Los hallazgos indican que no existe diferencia entre hombres y mujeres, lo cual es consistente con investigaciones previas que señalan que tanto las mujeres como los hombres estaban distribuidos de manera relativamente equitativa en las conductas defensivas (Barlińska *et al.*, 2018; Iotti *et al.*, 2022; Leung, 2021).

Por otro lado, respecto al propósito de indagar la relación entre la responsabilidad para intervenir en ciberacoso y las conductas defensoras de los ciberespectadores, los resultados muestran la existencia de una correlación positiva entre las variables de estudio, tanto para hombres como para mujeres. Este hallazgo coincide con investigaciones previas sobre los espectadores en el acoso tradicional (Pozzoli y Gini, 2010), confirmando que variables morales, como el sentido de responsabilidad para intervenir, contribuyen en la explicación de las conductas defensoras tanto en situaciones de agresión presencial como digital. Este resultado resalta el valor teórico de la presente investigación, ya que ofrece información que puede orientar pro-

gramas de prevención del ciberacoso enfocados a la promoción de conductas morales que favorezcan la intervención prosocial entre compañeros.

A pesar de los aportes del estudio, se consideran algunas limitaciones, como el hecho de que la muestra proviene únicamente de un estado de la República Mexicana, lo que no la hace representativa a nivel nacional, así como el alcance correlacional de los análisis. Se sugiere a futuros investigadores ampliar la muestra a otros estados del país y niveles educativos para obtener una perspectiva más representativa, así como ampliar los análisis a estudios de mayor alcance que permitan determinar asociaciones causales, como estudios explicativos o longitudinales.

## Bibliografía

- Allison, K. R., y 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>
- Anderson, J., Bresnahan, M., y Musatics, C. (2014). Combating weight-based cyberbullying on Facebook with the dissenter effect. *Cyberpsychology, Behavior, and Social Networking*, 17(5), 281-286. <https://doi.org/10.1089/cyber.2013.0370>
- Arar, K., y Massry-Herzallah, A. (2019). The challenge of school leadership in a war zone: A Palestinian school in east Jerusalem. In Papa R. (eds.), *School violence in international contexts* (pp. 33-55). Springer. [https://doi.org/10.1007/978-3-030-17482-8\\_3](https://doi.org/10.1007/978-3-030-17482-8_3)
- Barlińska, J., Szuster, A., y Winiewski, M. (2018). Cyberbullying among adolescent bystanders: Role of affective versus cognitive empathy in increasing prosocial cyberbystander behavior. *Frontiers in Psychology*, 9, Article e340748. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00799>
- Bastiaensens, S., Vandebosch, H., Poels, K., Van Cleemput, K., DeSmet, A., y De Bourdeaudhuij, I. (2014). Cyberbullying on social network sites. An experimental study into bystanders' behavioural intentions to help the victim or reinforce the bully. *Computers in Human Behavior*, 31, 259-271. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.10.036>
- Benbenishty, R., y Astor, R. A. (2005). *School violence in context: Culture, neighborhood, family, school and gender*. Oxford University Press.
- Dehue, F. (2013). Cyberbullying research: new perspectives and alternative methodologies. Introduction to the special issue. *Journal of Community & Applied Social Psychology*, 23(1), 1-6. <https://doi.org/10.1002/casp.2139>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., y 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 be-

- havior in cyberbullying among adolescents. *Computers in Human Behavior*, 57, 398-415. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.051>
- DiFranzo, D., Taylor, S. H., Kazerooni, F., Wherry, O. D., y Bazarova, N. N. (2018). Upstanding by design: Bystander intervention in cyberbullying. *Proceedings of the 2018 CHI conference on human factors in computing systems*, (211), 1-12. <https://doi.org/10.1145/3173574.3173785>
- Doumas, D. M., y Midgett, A. (2020). Witnessing cyberbullying and internalizing symptoms among middle school students. *European Journal of Investigation in Health, Psychology and Education*, 10(4), 957-966. <https://doi.org/10.3390/ejihpe10040068>
- Farley, S., Coyne, I., Sprigg, C., Axtell, C., y Subramanian, G. (2015). Exploring the impact of workplace cyberbullying on trainee doctors. *Medical Education*, 49(4), 436-443. <https://doi.org/10.1111/medu.12666>
- Gibbs, J. (2003). *Moral development and reality: Beyond the theories of Kohlberg and Hoffman*. SAGE Publications.
- Gladden, R., Vivolo-Kantor, A., Hamburger, M., y Lumpkin, C. (2014). *Bullying surveillance among youths: Uniform definitions for public health and recommended data elements*. Center for Disease Control and Prevention and The United States Department of Education. <https://www.cdc.gov/violenceprevention/pdf/bullying-definitions-final-a.pdf>
- Gohal, G., Alqassim, A., Eltyeb, E., Rayyani, A., Hakami, B., Al Faqih, A., Hakami, A., Qadri, A., y Mahfouz, M. (2023). Prevalence and related risks of cyberbullying and its effects on adolescent. *BMC Psychiatry*, 23(1), Article e39. <https://doi.org/10.1186/s12888-023-04542-0>
- González-Calatayud, V., y Prendes Espinosa, M. P. (2021). Role-based cyberbullying situations: Cybervictims, cyberaggressors and cyberbystanders. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 18(16), Article e8669. <https://doi.org/10.3390/ijerph18168669>
- Hawkins, D., Pepler, D. J., y Craig, W. M. (2001). Naturalistic observations of peer interventions in bullying. *Social Development*, 10(4), 512-527. <https://doi.org/10.1111/1467-9507.00178>
- Hoffman, M. L. (2000). *Empathy and moral development*. Cambridge University Press.
- Iotti, N. O., Menin, D., y Jungert, T. (2022). Early adolescents' motivations to defend victims of cyberbullying. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 19(14), Article e8656. <https://doi.org/10.3390/ijerph19148656>
- Kim, J., Walsh, E., Pike, K., y Thompson, E. A. (2020). Cyberbullying and victimization and youth suicide risk: the buffering effects of school connectedness. *The Journal of School Nursing*, 36(4), 251-257. <https://doi.org/10.1177/1059840518824395>
- Leung, A. (2021). To help or not to help: intervening in cyberbullying among Chinese cyber-bystanders. *Frontiers in Psychology*, 12, Article e483250. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2021.483250>
- Liu, C. H., Yin, X. R., y Huang, P. S. (2021). Cyberbullying: Effect of emergency perception on the helping tendencies of bystanders. *Telematics and Informatics*, 62, Article e101627. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101627>

- Ma, T. L., Meter, D. J., Chen, W. T., y Lee, Y. (2019). Defending behavior of peer victimization in school and cyber context during childhood and adolescence: A meta-analytic review of individual and peer-relational characteristics. *Psychological Bulletin*, 145(9), Article e891. <https://doi.org/10.1037/BUL0000205>
- Macháčková, H., Dedkova, L., Ševčíková, A., y Černá, A. (2016). Bystanders' supportive and passive responses to cyberaggression. *Journal of School Violence*, 17(1), 99-110. <https://doi.org/10.1080/15388220.2016.1222499>
- Mazzone, A., Camodeca, M., y Salmivalli, C. (2016). Interactive effects of guilt and moral disengagement on bullying, defending and outsider behavior. *Journal of Moral Education*, 45(4), 419-432. <https://doi.org/10.1080/03057240.2016.1216399>
- Obermaier, M., Fawzi, N., y Koch, T. (2016). Bystanding or standing by? How the number of bystanders affects the intention to intervene in cyberbullying. *New Media & Society*, 18(8), 1491-1507. <https://doi.org/10.1177/1461444814563519>
- Pettalia, J. L., Levin, E., y Dickinson, J. (2013). Cyberbullying: Eliciting harm without consequence. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2758-2765. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.07.020>
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2010). Active defending and passive bystanding behavior in bullying: The role of personal characteristics and perceived peer pressure. *Journal of Abnormal Child Psychology*, 38(6), 815-827. <https://doi.org/10.1007/s10802-010-9399-9>
- Pozzoli, T., y Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *The Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. <https://doi.org/10.1177/0272431612440172>
- Quirk, R., y Campbell, M. (2015). On standby? A comparison of online and offline witnesses to bullying and their bystander behaviour. *Educational Psychology*, 35(4), 430-448. <https://doi.org/10.1080/01443410.2014.893556>
- Quijano, N., Torres-Acuña, G, M. y Mardueño, A, C. (2024). *Validación de una escala para medir la autoeficacia para intervenir en ciberacoso* [Manuscrito en preparación]. Departamento de Educación, Instituto Tecnológico de Sonora.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Bjorkqvist, K., Osterman, 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. [https://doi.org/10.1002/\(SICI\)1098-2337\(1996\)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T](https://doi.org/10.1002/(SICI)1098-2337(1996)22:1<1::AID-AB1>3.0.CO;2-T)
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2009.08.007>
- Sarmiento, A., Herrera-López, M., y 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>
- Smith, P. K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Tokunaga, R. (2010). Following you home from school: A critical review and synthesis

- of research on cyberbullying victimization. *Computers in Human Behavior*, 26(3), 277-287. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2009.11.014>
- Thornberg, R., Wänström, L., Hong, J. S., y Epegale, D. L. (2017). Classroom relationship qualities and social-cognitive correlates of defending and passive bystanding in school bullying in Sweden: A multilevel analysis. *Journal of School Psychology*, 63, 49-62. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2017.03.002>
- Wang, S. (2020). Standing up or standing by: Bystander intervention in cyberbullying on social media. *New Media & Society*, 23(6), 1379-1397. <https://doi.org/10.1177/1461444820902541>