



Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista en formato digital que publica artículos relacionados con los procesos de enseñanza y aprendizaje, a través de Internet y bajo la licencia Creative Commons.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una publicación seriada, gratuita y libre de ser impresa que cada seis meses divulga artículos científicos, propuestas didácticas y artículos de opinión sobre cuestiones relativas al mundo de la didáctica.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, asume como objetivo principal la difusión del conocimiento pedagógico y de metodologías didácticas que favorezca la expansión de prácticas de educativas efectivas.

Ikastorratza, e-Revista de Didáctica, es una revista bilingüe, abierta a propuestas de autores y autoras que deseen publicar trabajos inéditos tanto en euskara como en castellano.

IKASTORRATZA. Didaktikarako e-aldizkaria

IKASTORRATZA. e-journal on Didactics

IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica

ISSN: 1988-5911 (Online) Journal homepage: <http://www.ehu.eus/ikastorratza/>

Análisis del perfil psicosocial de los roles del ciberbullying. Un estudio con adolescentes de Bizkaia y Gipuzkoa

Iraia Hernando-de-La-Hera¹ , María José Bezanilla Albisua²  & Héctor Galindo-Domínguez³ 

¹Universidad de Deusto

iraia.h@deusto.es

² Universidad de Deusto

marijose.bezanilla@deusto.es

³ Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)

hector.galindo@ehu.eus

To cite this article:

Hernando-de-La-Hera I, Bezanilla, M.J., & Galindo-Domínguez, H. (2026). Análisis del perfil psicosocial de los roles del ciberbullying. Un estudio con adolescentes de Bizkaia y Gipuzkoa. *IKASTORRATZA. e-Revista de Didáctica*, 37, 104-136. https://doi.org/10.37261/37_alea/5

To link to this article:

https://doi.org/10.37261/37_alea/5

Published online: 30 September 2026

Análisis del perfil psicosocial de los roles del ciberbullying. Un estudio con adolescentes de Bizkaia y Gipuzkoa

Iraia Hernando-de-La-Hera¹, María José Bezanilla Albisua² y Héctor Galindo-Domínguez³

¹Universidad de Deusto
iraia.h@deusto.es

²Universidad de Deusto
marijose.bezanilla@deusto.es

³ Euskal Herriko Unibertsitatea (EHU)
hector.galindo@ehu.eus

Resumen

Se analiza la prevalencia e interrelación de los roles de víctima, perpetrador y observador de ciberbullying en una muestra de 639 adolescentes de Bizkaia y Gipuzkoa. Mediante un enfoque cuantitativo y transversal, se exploró la influencia de variables demográficas en estas dinámicas. Los resultados revelan una correlación positiva y significativa el rol de víctima y el de perpetrador ($r = ,629$), evidenciando roles mixtos, así como la ausencia de diferencias por género. También se observa que el rol del observador aumenta conforme avanza la edad, alcanzando su máximo en 2º de Bachillerato. Se concluye que, aunque el alumnado de mayor edad detecta mejor el fenómeno, no siempre interviene debido, tal vez, a la desensibilización y la difusión de la responsabilidad. Estos hallazgos sugieren la necesidad de reorientar las intervenciones hacia la alfabetización de los observadores.

Palabras clave: Ciberbullying; Roles del ciberbullying; Género; Adolescencia; Victimización; Perpetración; Observación.

Psychosocial profile analysis of cyberbullying roles. A study with adolescents from Bizkaia and Gipuzkoa

Iraia Hernando-de-La-Hera¹, María José Bezanilla Albisua² y Héctor Galindo-Domínguez³

¹ University of Deusto

iraia.h@deusto.es

² University of Deusto

marijose.bezanilla@deusto.es

³ University of the Basque Country (EHU)

hector.galindo@ehu.eus

Abstract

This study analyzes the prevalence and interrelation of cyberbullying roles (victim, bully and observer) in a sample of 639 adolescents from Bizkaia and Gipuzkoa. Using a quantitative, cross-sectional approach, we explore the influence of demographic variables on these dynamics ($r = .629$), evidencing mixed profiles, alongside a lack of gender-based differences. Furthermore, the observer role increases with age, peaking in the second year of Bachillerato. We conclude that although older students detect the phenomenon more effectively, they do not always intervene, potentially due to desensitization and diffusion of responsibility. These findings highlight the need to reorient educational interventions towards ethical literacy of observers.

Key words: Cyberbullying; Cyberbullying roles; Gender; Adolescence; Victimization; Aggression; Bystander behavior.

1. El ciberbullying. Delimitación conceptual y características

A nivel conceptual, la literatura científica suele tomar como punto de partida la definición propuesta por Smith et al. (2008), quienes trasladaron las dinámicas del bullying escolar tradicional al entorno digital, describiendo el ciberbullying como un acto agresivo e intencionado, que se repite de forma prolongada en el tiempo, utilizando medios electrónicos para la perpetración del ciberbullying hacia un sujeto que asume el rol de víctima que no puede defenderse fácilmente por sí mismo. Sin embargo, la naturaleza compleja y multidimensional de este fenómeno dificulta la tarea de establecer una definición unificada (Chun et al., 2020), aunque, existe un consenso científico sobre algunas características definitorias.

El ciberbullying se manifiesta a través de conductas agresivas, hostiles y perjudiciales (Tokunaga, 2010), realizadas de forma deliberada y repetitiva (Atman Uslu & Yildiz Durak, 2022). Un matiz importante es la frontera difusa entre el entorno físico y el virtual, pues, aunque muchas agresiones se dirigen a individuos que ya se conocen en persona (Moretti & Herkovits, 2021), las herramientas tecnológicas a través de medios como las redes sociales o la mensajería instantánea actúan como canales que eliminan las barreras del aula (Allison & Bussey, 2016; Atman Uslu & Yildiz Durak, 2022). Esto altera las dinámicas del ciberbullying, permitiendo que las agresiones se den, a la vez, como una prolongación del conflicto escolar y como un fenómeno que puede viralizarse hacia desconocidos (Allison & Bussey, 2016). La aparición de las TIC permitió el desarrollo de nuevas formas de perpetración social, que incluyen desde ataques director a la reputación de terceros o la difusión de rumores, así como la exclusión digital o la manipulación y difusión de contenido visual con el objetivo de humillar a la persona victimizada (Cassidy et al., 2013; Castro Clemente & Ponce de León Romero, 2018; Larrañaga et al., 2022).

Una característica distintiva del ciberbullying es la reconfiguración de la desigualdad de poder en las relaciones, mediante el dominio técnico, el acceso a la información o la capacidad de actuar desde el anonimato (Moretti & Herkovits, 2021). En el entorno digital la fuerza física no tiene tanta importancia como el nivel de competencia digital (del Río et al., 2010). Esto genera mayor vulnerabilidad en los sujetos victimizados, quienes encuentran serias dificultades para defenderse o escapar de la perpetración (Cordeiro et al., 2024; Chun et al., 2020).

De la misma manera, estas agresiones persisten en el espacio virtual (Cassidy et al., 2013), trascendiendo las barreras espaciotemporales y permitiendo el acceso ilimitado a las personas victimizadas en lugares que antes se consideraban seguros, como el hogar (Cassidy et al., 2013; Moretti & Herkovits, 2021). Este carácter constante del contenido digital, el cual se almacena y no se pierde, crea dinámicas de agresión que se mantienen fácilmente en el tiempo (del Río et al., 2010; Moretti & Herkovits, 2021). En este contexto, el criterio de repetición ha evolucionado: no es necesario que un solo acto se repita varias veces, ya que la reproducción ilimitada de un único contenido por parte de una audiencia mucho más amplia hace que la perpetración perdure y se multiplique en el tiempo (Moretti & Herkovits, 2021). Esta amplitud de la audiencia y la rápida expansión del contenido son características exclusivas de las agresiones del ciberbullying, las cuales agravan el impacto negativo que pueden tener en los sujetos victimizados (Allison & Bussey, 2016; del Río et al., 2010).

En resumen, en la presente investigación se entiende el ciberbullying como aquellos actos agresivos, deliberados y repetitivos, realizados mediante medios digitales, con la posibilidad de actuar de manera anónima, que trascienden el espacio y el tiempo, llegando a una audiencia amplificada y generando desigualdad de poder y vulnerabilidad en las personas victimizadas.

2. Dinámica de los roles del ciberbullying: el perfil mixto

El ciberbullying no debe entenderse como un fenómeno de roles aislados, sino como un acto grupal complejo (Allison & Bussey, 2016), donde los roles de víctima, perpetrador y observador (Cordeiro et al., 2024). interactúan de forma dinámica. Es fundamental entender que estos roles no son estados permanentes, sino posiciones situacionales que las personas ocupan según el contexto (Moretti & Herkovits, 2021). Esta fluidez permite que un mismo individuo pueda desempeñar diferentes roles en distintos escenarios digitales (Moretti & Herkovits, 2021), otorgando al fenómeno una naturaleza cambiante.

2.1. El solapamiento de roles: la ciber-víctima perpetradora

Uno de los hallazgos más importantes de la literatura reciente es la existencia de un perfil mixto, el llamado *bully-victim*, personas que simultáneamente ocupan el rol de persona victimizada y de perpetrador (Quintana-Orts et al., 2024). Este perfil ha ido ganando terreno frente al del perpetrador “puro”, presentando, además, un mayor riesgo de sufrir

problemas psicosociales (Quintana-Orts et al., 2024), que van desde la depresión y la ansiedad, hasta el aislamiento social (Ji et al., 2023).

Esta interconexión entre los roles de víctima y perpetrador se basa en la distinción entre la perpetración proactiva y la perpetración reactiva. Mientras la primera es una conducta fría y deliberada que busca conseguir un objetivo como el estatus social o la dominación (Graf et al., 2022; Sánchez-Tarazaga & Ferrández-Berrueco, 2022), las agresiones reactivas se describen como respuestas impulsivas y emocionales ante provocaciones o amenazas previas (Özdemir & Bektaş, 2022). En el mundo digital, muchos adolescentes que han sido previamente victimizados usan las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC) como mecanismos de defensa o venganza (Hernández Prados et al., 2021), convirtiendo el ciberbullying en un círculo vicioso de agresiones reactivas, donde el sujeto victimizado intenta restaurar su idea de justicia (Moretti & Herkovits, 2021). Esto explica por qué el desequilibrio de poder en el entorno digital es tan cambiante. Como indican Smith et al. (2008), las víctimas encuentran en la red las herramientas necesarias para convertirse en ciber-perpetradores, debilitando las jerarquías establecidas en el aula.

2.2. La desinhibición y la desconexión moral

La naturaleza del entorno digital facilita este tránsito entre los diferentes roles mediante procesos psicológicos concretos. Por un lado, entra en juego el efecto de desinhibición digital que provoca que las y los adolescentes se sientan menos coartados, lo que les empuja a realizar acciones que no harían en el mundo offline (Suler, 2004). El anonimato permite que las personas se distancien de la responsabilidad de los actos que cometen (Suler, 2004).

Por otro lado, se debe mencionar la desconexión moral, un proceso cognitivo por el cual el sujeto utiliza diferentes mecanismos para exculparse a sí mismo de las conductas poco éticas que realiza, haciendo que las agresiones parezcan justificables (Sun et al., 2025). Al desactivar tanto la regulación moral como el sentimiento de culpa, las personas pueden cometer actos de agresión contra otros sin tener remordimientos (Sun et al., 2025). Esta desconexión, sumada a la falta de reacción inmediata y *feedback* emocional directo de las personas victimizadas debido a la distancia de las pantallas, favorece que quienes agreden minimicen el daño que causan, dificultando que se detecten y supervisen estos incidentes (Allison & Bussey, 2016).

3. El rol del observador

El ciberbullying se desarrolla ante una audiencia infinita, lo que les da a los observadores o *bystanders* un papel central en las dinámicas de este fenómeno (Moretti & Herkovits, 2021). Debido al gran número y presencia constante en el entorno digital, las acciones de las y los observadores tienen la capacidad de modificar la evolución de los hechos, bien reduciendo su impacto al apoyar a las personas victimizadas o agravándolo al reforzar las conductas de quien perpetra la agresión (Allison & Bussey, 2016).

3.1. El efecto de los observadores y la pasividad

A pesar de la importancia de este rol, la respuesta más frecuente en el entorno digital suele ser la pasividad (Cordeiro et al., 2024). Este fenómeno se explica, en primer lugar, mediante el efecto del observador digital (*cyber-bystander effect*), por el cual la probabilidad de intervenir disminuye a medida que aumenta el número de testigos (Latané & Darley, 1970). En el mundo virtual, la difusión de la responsabilidad es masiva y, por tanto, los y las adolescentes asumen que, al haber una audiencia global y conectada, “otra persona” intervendrá, diluyendo así su sentimiento de obligación y compromiso ético (Allison & Bussey, 2016).

Sin embargo, la pasividad no solo tiene que ver con el número de testigos, sino con una serie de barreras perceptivas y cognitivas que dificultan el proceso de ayuda. La naturaleza asincrónica de Internet y la tendencia actual a la gestión simultánea o multitasking dificultan el primer paso para intervenir: percibir que la perpetración es algo que está ocurriendo en realidad (Allison & Bussey, 2016). Estudios anteriores relatan como existe una ambigüedad inherente al contenido digital, sintiendo incertidumbre sobre si lo que se presencia es realmente ciberbullying o simplemente bromas entre conocidos y, ante la falta de información contextual, los testigos optan por mantenerse al margen para evitar errores de juicio o conflictos sociales (Allison & Bussey, 2016; Moretti & Herkovits, 2021).

Por otro lado, la naturaleza pública de las interacciones online coloca a los observadores en una situación donde la exposición a contenidos hostiles y violentos es frecuente, derivando en un proceso de desensibilización. Según Galán Jiménez (2018), una exposición continuada a contenidos violentos reduce la reacción emocional, llevando a percibir el ciberbullying como algo trivial, incluso lúdico, dentro del lenguaje digital. Esta deshumanización de la víctima a través de las pantallas, sumada a la falta de señales

físicas de dolor inmediato, como las expresiones faciales o el llanto, frenan la urgencia de actuar y desactivan los mecanismos de empatía afectiva (Galán Jiménez, 2018).

Por último, aun cuando quien observa sabe reconocer la gravedad de las situaciones, surgen barreras sociales que impiden el paso a la acción. El miedo a las represalias o a convertirse en el nuevo objetivo de los ataques funciona como elemento disuasorio, sobre todo si quien realiza la conducta de ciberbullying tiene una alta popularidad o valoración social (Moretti & Herkovits, 2021).

4. Evolución de los perfiles. Edad, madurez y género

La adolescencia es una etapa de transición que se caracteriza por grandes cambios fisiológicos, cognitivos y psicosociales, los cuales influyen directamente en las interacciones digitales que se tienen (Rivas Díaz et al., 2022). En este proceso, la madurez actúa como elemento protector, permitiendo que las y los adolescentes regulen sus impulsos y emociones frente a las agresiones a medida que desarrollan competencias sociales (Larrañaga et al., 2022; Rivas Díaz et al., 2022).

4.1. La edad. Madurez frente a la exposición digital

La evolución del ciberbullying a lo largo de la adolescencia presenta una dinámica compleja donde coinciden diferentes factores evolutivos, sociales y tecnológicos. Los datos de prevalencia por edades recogidos por la Fundación Mutua Madrileña y la Fundación de Ayuda a Niños y Adolescentes en Riesgo (ANAR) (2025) confirman esta tendencia: la mayoría de los casos se concentran en la preadolescencia, con un 69,5% de los casos entre los 11 y 12 años, bajando al 22,8% entre los 13 y 14 años y quedando en valores residuales de 0,7% entre los 15 y 16 años. Estos resultados confirman que la preadolescencia y la adolescencia temprana constituyen las etapas de mayor riesgo (Elsaesser et al., 2017; Santana Cisnero, 2024), mientras que conforme avanza la edad, también aumenta la autonomía en el entorno digital y la confianza para compartir los problemas con el entorno familiar (Larrañaga et al., 2022). Este patrón se confirma con datos europeos donde el 82% de las familias dice haber hablado con sus hijas e hijos sobre seguridad online en el último año, con el 70% de esas familias sintiendo que estas conversaciones comenzaron en la edad correcta, aumentando con la edad de los y las menores (Google, 2024).

Sin embargo, esta disminución de las agresiones con la edad no implica que los casos de ciberbullying desaparezcan, sino que su naturaleza se transforma. Investigaciones como

la de Tokunaga (2010) apuntan a una relación curvilínea entre edad y ciberbullying, donde a medida que aumenta la edad, los y las adolescentes participan menos en formas directas de perpetración, aunque su mayor presencia en entornos digitales da lugar a nuevas modalidades de agresión, propias del mundo virtual, (Smith et al., 2008). Así, el paso de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) a Bachillerato supone un cambio en la percepción que se tiene del riesgo. Con la edad, las y los adolescentes desarrollan un juicio crítico sobre la ética digital y las consecuencias de las agresiones, permitiéndoles identificar mejor las conductas que antes interpretaban como bromas (Larrañaga et al., 2022; Patchin & Hinduja, 2025).

Por otro lado, se debe tener en cuenta que el entorno digital sigue una lógica diferente al entorno offline. Mientras en los espacios físicos las dinámicas de poder están vinculadas a características físicas o sociales, la virtualidad tiende a diluir estas jerarquías (Moretti & Herkovits, 2021). En un contexto donde las y los jóvenes comparten cada vez más aspectos de su vida diaria en Internet, el entorno digital se convierte en un mecanismo de empoderamiento (Coninck & d’Haenens, 2023; Tajahuerce Ángel et al., 2018). El empoderamiento digital permite que todos los niños y niñas, incluidos quienes están en situaciones de vulnerabilidad, adquieran las habilidades y competencias necesarias para tomar decisiones sensatas y expresarse de forma segura en el entorno digital (Comisión Europea, 2022; UNICEF et al., 2025). De esta forma, algunas personas victimizadas en el entorno físico pueden recurrir a la perpetración online como forma de respuesta (Moretti & Herkovits, 2021).

Se puede decir que, aunque el número de incidentes de ciberbullying disminuye con la edad, los ataques se vuelven más elaborados. Los y las adolescentes aprovechan su mayor dominio de internet y las redes sociales para crear formas de perpetración más difíciles de identificar.

4.2. El género y la transversalidad en la red

Dentro del fenómeno del ciberbullying, el género es un factor de análisis complejo y, a veces, contradictorio. A diferencia del bullying tradicional, donde los roles suelen estar mucho más vinculados al género, el entorno digital ha favorecido una mayor convergencia de conductas (Fundación Mutua Madrileña & Fundación ANAR, 2025). Aunque estudios anteriores señalan una mayor participación de las mujeres tanto en el rol de víctima, como en el de perpetrador (Cassidy et al., 2013; Tokunaga, 2010), datos actuales de la Fundación Mutua Madrileña y Fundación ANAR (2025) indican una

tendencia a la igualdad, con una prevalencia muy similar entre personas del género masculino (49,2%) y personas de género femenino (50,3%).

Estudios internacionales como el de Patchin e Hinduja (2025) confirmaron esta transversalidad al encontrar una mayor prevalencia tanto del rol de víctima como de perpetrador en los chicos en casos de ciberbullying. Estos resultados contrastan con investigaciones previas de los mismos autores donde se encontraron una mayor implicación de las chicas como víctimas (Patchin & Hinduja, 2024), sugiriendo que la participación en el ciberbullying no corresponde a un patrón de género consistente.

Esta transversalidad es fundamental y queda explicada por el cambio en el acceso a la tecnología (Coninck & d'Haenens, 2023). A finales del siglo XX existía una brecha digital a favor de los hombres, pero estas diferencias desaparecieron alrededor del 2004 y, desde entonces, las mujeres han llegado incluso a superar a los hombres en el uso de Internet para comunicarse y compartir contenido personal (Coninck & d'Haenens, 2023; Tajahuerce Ángel et al., 2018). Datos actuales del informe ONTSI (2024) confirman que, en el caso de España, el uso semanal de internet es elevado, siendo ligeramente mayor entre mujeres que en hombres, con solo alrededor de un 2,8% de mujeres que nunca han usado Internet frente al 3,1% de los hombres (UNICEF, 2023).

No obstante, el género sigue influyendo en la mediación: se ha demostrado que las familias tienden a supervisar mucho más a las niñas, debido a una mayor preocupación por su seguridad (Larrañaga et al., 2022). Asimismo, los observadores tienden a modular su intervención en el conflicto dependiendo del género de las personas implicadas (Moretti & Herkovits, 2021). De esta manera, se tiende a mostrar una mayor disposición a intervenir para proteger a mujeres por percibir las como víctimas más vulnerables; por el contrario, cuando el rol de víctima lo ocupan hombres, los observadores suelen ser más pasivos al interpretar la perpetración digital como una simple discusión o una búsqueda de venganza, que no requiere de mediación externa (Moretti & Herkovits, 2021).

Aunque la frecuencia de uso se haya igualado, el género sigue influyendo en cómo se gestiona el ciberbullying, especialmente en las formas de perpetración. De entre los y las menores que utilizan la Inteligencia Artificial para cometer ciberbullying, los hombres lo hacen con mayor frecuencia (29,4%) que las mujeres (21,3%) (Fundación Mutua Madrileña & Fundación ANAR, 2025). Este uso diferenciado se manifiesta mediante la creación de videos falsos donde se manipulan tanto la imagen con la voz o la suplantación de perfiles de terceros con la intención de dañar su imagen pública, lo que permite ataques

mucho más elaborados y difíciles de rastrear (Fundación Mutua Madrileña & Fundación ANAR, 2025).

En definitiva, el entorno digital diluye las jerarquías de poder del mundo físico, permitiendo que cualquier adolescente, independientemente de su género, pueda asumir el rol de víctima, perpetrador u observador (Moretti & Herkovits, 2021). En este contexto, la tecnología puede empoderar a quienes eran más vulnerables en el entorno offline, facilitando respuestas agresivas de carácter reactivo, transformando el género en una variable transversal (Coninck & d'Haenens, 2023; Moretti & Herkovits, 2021).

5. Objetivos e hipótesis de la investigación

A pesar de los avances en la literatura, se ha identificado escasez de investigaciones que analicen y comparen los tres roles descritos en las etapas de educación secundaria y postobligatoria, especialmente en Bachillerato. Por ello, esta investigación plantea los siguientes objetivos e hipótesis de investigación:

- a) **Objetivo 1.** Analizar la prevalencia y la relación de los tres roles del ciberbullying (victimización, perpetración y observación) en una muestra de 639 estudiantes de E.S.O. y Bachillerato.
- b) **Objetivo 2.** Analizar la relación existente entre las dimensiones de ciber-victimización, ciber-perpetración y ciber-observación en el entorno digital.
 - a. H1. Existe una correlación positiva entre los roles de víctima y perpetrador, sugiriendo la presencia de un perfil mixto en el entorno digital.
 - b. H2. Las experiencias como observadores afectan de forma positiva a las experiencias de victimización y perpetración.
- c) **Objetivo 3.** Analizar las similitudes y las diferencias en los tres roles del ciberbullying en función de variables sociodemográficas como la edad, el curso académico y el género.
 - a. H3 (edad y curso). Existen diferencias en los roles del ciberbullying en función de la edad y el curso académico, esperándose una mayor implicación de estos roles en la adolescencia temprana que en etapas posteriores.

- b. H4 (género). Existen diferencias en función del género. Se espera que las mujeres presenten mayores niveles de ciber-victimización y los hombres mayores niveles de ciber-perpetración.

6. Metodología

Esta investigación adoptó un enfoque meramente cuantitativo, utilizando cuestionarios estructurados como técnica principal de recogida de datos. Se trata de un estudio no experimental, donde se observó el fenómeno del ciberbullying en su contexto natural sin manipular las variables, con un diseño transversal, recogiendo la información en un único momento temporal.

Además, la investigación tiene una naturaleza descriptivo relacional. Esto es, el estudio no solo permitió identificar la prevalencia y las características de los tres roles del ciberbullying, sino que además facilitó el estudio de las conexiones entre las tres realidades en función de variables sociodemográficas como la edad, el curso académico y el género.

6.1. Muestra

La muestra de esta investigación estuvo compuesta por un total de 639 adolescentes escolarizados en centros de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y Bachillerato, con un rango de edad de entre 12 y 18 años. Esta muestra ofrece una visión amplia de la adolescencia en el contexto educativo del País Vasco, permitiendo analizar el fenómeno del ciberbullying desde diversas perspectivas.

En la Tabla 1 se puede observar el perfil sociodemográfico de los y las estudiantes que participaron en la investigación. En relación con la identidad de género, para garantizar la solidez estadística de las pruebas comparativas, se trabajó con una muestra de 639 estudiantes que se identificaron dentro del espectro binario: 48,9% género femenino (n = 331) y 43,3% género masculino (n = 293). Se tomó la decisión de excluir del análisis comparativo las 15 respuestas (7,8% de la muestra) correspondientes a las categorías de “No Binario” (n = 4) y “Prefiero no Decirlo” (n = 11).

Tabla 1. Perfil sociodemográfico de la muestra.

VARIABLE	CATEGORÍA	N
GÉNERO	MASCULINO	293
	FEMENINO	331
	NO BINARIO	4
	PREFIERO NO DECIRLO	11
CURSO	1º ESO	124
	2º ESO	125
	3º ESO	190
	4º ESO	104
	1º BACHILLERATO	50
	2º BACHILLERATO	46
EDAD	12	75
	13	128
	14	177
	15	122
	16	78
	17	50
	18	9

Nota. N = Tamaño de la muestra

Si se atiende a la distribución por curso académico, la mayoría de la muestra quedó situada en los tres primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), sobre todo en 3º, representando un 29,7% del total de la muestra (n = 190). El resto de los cursos académicos de la ESO se distribuyeron de la siguiente forma: 1º de ESO (n = 124), 2º de ESO (n = 125), 4º de ESO (n = 104). En esta distribución, los cursos de Bachillerato representaron únicamente el 15% entre 1º de Bachillerato (n = 50) y 2º de Bachillerato (n = 46). Esta estructura fue bastante coherente con la distribución de la muestra por edades, donde la media se situó en torno a los 14 años (27,7%), en un abanico que fue desde los

12 hasta los 18 años. Este abanico de edades permitió recoger datos representativos de diferentes etapas de la adolescencia.

6.2. Instrumentos

Para analizar el fenómeno se diseñó un instrumento compuesto por dos secciones: una primera parte de variables sociodemográficas y una segunda parte con la adaptación de la escala estandarizada de ciberbullying de Garaigordobil (2013). Para garantizar el seguimiento de los datos sin comprometer su confidencialidad, cada estudiante tuvo que generar un código alfanumérico basado en cuatro variables: centro educativo, curso académico, aula y número de estudiante. Además, se incorporaron preguntas ad hoc para definir el perfil de la muestra, incluyendo una pregunta abierta sobre la edad y otra pregunta de cuatro opciones para identificar el género (femenino, masculino, no binario o prefiero no decirlo).

Con el objetivo de evaluar las dinámicas de ciberbullying durante el último año, este instrumento cuantifica el fenómeno desde una perspectiva triple (victimización, perpetración y observación). Para ello, la escala original consta de 45 ítems con una respuesta tipo Likert de cinco puntos que van desde 1 (Nunca) hasta 5 (Muchas veces). Para esta investigación se utilizaron los 30 ítems correspondientes a las dimensiones de ciber-victimización y ciber-perpetración. En cuanto a la dimensión referente a la ciber-observación, con el fin de optimizar el tiempo de aplicación, se utilizaron únicamente los cinco ítems con mayor carga factorial. Estos ítems analizan la observación de conductas como la difusión de fotografías hechas sin consentimiento en espacios íntimos, el chantaje mediante mensajería o llamadas, la manipulación de contenido audiovisual con el fin de humillar de forma pública o el aislamiento en redes sociales.

Las propiedades de la escala original garantizan su solidez al ser usadas en adolescentes (Garaigordobil, 2013, 2017). Este instrumento muestra una estructura trifactorial que explica el 40,15% de la varianza y presenta unos coeficientes de fiabilidad altos, con Alfas de Cronbach de ,82 en la dimensión ciber-victimización, ,91 en ciber-perpetración y ,87 en ciber-observación.

6.3. Procedimiento

El estudio contó con el informe favorable del Comité de Ética en la Investigación de la Universidad de Deusto (Ref: ETK-77/23-24) con fecha de 23 de septiembre de 2024. Seguido, en una primera fase, se estableció contacto con los equipos directivos y los

departamentos de orientación de los cuatro centros educativos participantes en el estudio para presentar la investigación y obtener las autorizaciones necesarias. Debido a que la gran mayoría de la muestra era menor de edad, se entregó a las familias una hoja informativa y un modelo de consentimiento informado por escrito para que lo firmaran. En la investigación únicamente pudieron participar aquellos estudiantes que contaban con el consentimiento de sus familias. De forma adicional, al inicio de los cuestionarios, el alumnado pudo decidir si quería participar o no mediante un modelo de asentimiento informado.

La recogida de datos se realizó de forma presencial en el aula, durante el horario lectivo, utilizando la plataforma digital Google Forms. Antes de la aplicación del instrumento, se aseguró la comprensión del fenómeno mediante diferentes estrategias adaptadas a la dinámica cada uno de los centros. En dos de los institutos, la recogida de datos fue supervisada por el equipo investigador: en uno de ellos se ofreció una sesión formativa exhaustiva sobre el ciberbullying (definición, roles implicados, motivaciones y pautas de actuación), mientras que en el segundo se realizó una breve introducción conceptual sobre el fenómeno y los roles de estudio, resolviendo dudas individuales de forma activa. En los otros dos centros fueron los tutores del aula quienes coordinaron la actividad tras impartir una sesión de tutoría grupal sobre la materia. Esta decisión fue tomada por los equipos de orientación de los centros, quienes consideraron era mejor que solo hubiese figuras de confianza conocidas por el alumnado para tratar temas sensibles.

En todo momento se garantizó el anonimato de los y las participantes, asegurando así que no se pudiesen vincular las respuestas con la identidad real del alumnado. El tiempo utilizado para completar el cuestionario fue de unos 20 minutos.

7. Análisis de datos

El análisis de los datos se realizó utilizando el software SPSS Statistics (versión 24.0), dividiendo el proceso en tres niveles: análisis descriptivos, correlaciones y análisis inferenciales.

7.1. Análisis descriptivos y correlaciones entre los roles

En primer lugar, se analizaron los estadísticos descriptivos y las relaciones entre las tres dimensiones para conocer los niveles de victimización, perpetración y observación en casos de ciberbullying en los centros educativos participantes.

Tabla 2. Resultados descriptivos y correlaciones entre las dimensiones victimización, perpetración y observación del alumnado de Bizkaia y Gipuzkoa.

	N	M	DT	1	2	3
VICTIMIZACIÓN	639	1,23	0,35	1 (A, 865)	,629**	,507**
PERPETRACIÓN	639	1,10	0,24		1 (A ,900)	,366**
OBSESRVACIÓN	639	1,56	0,67			1 (A ,817)

Nota. N = Tamaño de la muestra; M = Media; DT = Desviación Típica. Los encabezados numéricos 1, 2 y 3 hacen referencia a las tres dimensiones analizadas que se cruzan en la matriz de correlaciones: 1 = Victimización; 2 = Perpetración y 3 = Observación.

Como se puede observar en la Tabla 2 y, considerando que el rango de la escala oscila entre 1 (Nunca) y 5 (Muchas Veces), se puede decir que los niveles de fiabilidad del instrumento utilizado son altos, con valores de Alfa Cronbach de entre ,817 y ,900. Por otro lado, la prevalencia presenta valores generalmente bajos, siendo la ciber-observación la dimensión con mayor presencia (M = 1,56; DT = 0,67), seguido por la dimensión de victimización (M = 1,23; DT = 0,35) y la perpetración (M = 1,10; DT = 0,24). A diferencia de la victimización y la perpetración, el rol del observador tiene respuestas diferentes y muy dispersas, reflejando experiencias subjetivas y percepciones más heterogéneas entre el alumnado.

Tras el análisis descriptivo, se procedió a analizar el grado de relación entre las tres dimensiones mediante el coeficiente de correlación de Pearson (r). Los valores obtenidos confirman que las tres dimensiones tienen asociaciones positivas y significativas ($p < ,001$). Sobresale la relación entre la victimización y la perpetración ($r = ,629$; $p < ,001$), una relación positiva y alta, indicando que ambos roles están estrechamente vinculados. En la misma línea, también se observó una relación positiva y alta entre la victimización y la observación ($r = ,507$; $p < ,001$), reflejando la convivencia entre las experiencias como víctima de ciberbullying y el rol de observador de agresiones dirigidas a terceros. Por último, también se identificó una relación positiva y moderada entre la perpetración y la observación ($r = ,366$; $p < ,001$), indicando que el alumnado que realiza conductas agresivas en la red también suele estar presente como observador en situaciones donde otros son victimizados.

7.2. Análisis comparativos por variables sociodemográficas

En esta segunda fase, se compararon los tres roles del ciberbullying según las variables sociodemográficas de edad, curso académico y género para ver cómo estos condicionan la experiencia de ciberbullying del alumnado. Estos análisis incluyeron frecuencias, medias y pruebas estadísticas para identificar diferencias en la experiencia de victimización entre adolescentes.

7.2.1. Victimización

En este apartado, se realizaron análisis estadísticos para identificar si el perfil sociodemográfico del alumnado está relacionado con la intensidad en la que los y las adolescentes experimentan la victimización en casos de ciberbullying.

Respecto al curso escolar se observan medias que van desde $M = 1,14$ en 1º de la ESO hasta $M = 1,28$ en 4º de la ESO, llegando a estabilizarse en los cursos pertenecientes a Bachillerato, con medias de $M = 1,25$ en 1º y $M = 1,23$ en 2º. La prueba ANOVA identificó la existencia de diferencias significativas ($F = 2,80$; $p = ,016$). Además, las pruebas post hoc de Scheffè encontraron diferencias significativas entre 1º de la ESO y 3º de la ESO ($p = ,048$).

En coherencia con los datos por curso académico, los análisis por edad reflejan un aumento progresivo entre los 12 años ($M = 1,15$) y los 15 años ($M = 1,28$). La prueba ANOVA no llegó a demostrar significaciones estadísticas ($F = 1,84$; $p = ,076$), pero el análisis de correlación de Pearson sí reveló una relación lineal positiva y significativa, aunque de baja intensidad ($r = ,101$; $p = ,010$), indicando que a medida que la edad avanza existe una mayor presencia de experiencias de victimización.

En cuanto al género, se puede observar en la Tabla 3 como apenas hay diferencia entre las medias de las alumnas ($M = 1,25$) y los alumnos ($M = 1,21$). La prueba t de Student confirma que no existe una diferencia significativa ($p = ,103$), lo que deja en evidencia como en esta prueba el género no actúa como factor determinante de las experiencias de victimización.

Tabla 3. Resultados descriptivos de la dimensión victimización por curso escolar, edad y género.

POR CURSO					
	N	M	DT	SIG. (ANOVA)	POST HOC (SCHEFFÈ)
1° ESO	124	1,14	0,23	,016	(1<3)
2° ESO	125	1,23	0,36		
3° ESO	190	1,27	0,36	,016	(3>1)
4° ESO	104	1,28	0,44		
1° BACHILLERATO	50	1,25	0,40		
2° BACHILLERATO	46	1,23	0,26		
TOTAL	639	1,23	0,35		
POR EDAD					
	N	M	DT	SIG.	
12 AÑOS	75	1,15	0,22	,076	
13 AÑOS	128	1,17	0,32		
14 AÑOS	177	1,26	0,34		
15 AÑOS	122	1,28	0,43		
16 AÑOS	78	1,26	0,41		
17 AÑOS	50	1,25	0,35		
18 AÑOS	9	1,23	0,35		
TOTAL	639	1,23	0,35		
POR GÉNERO					
	N	M	DT	SIG.	D DE COHEN
MASCULINO	293	1,21	0,35	,103	0,35
FEMENINO	331	1,25	0,34	,103	0,35
PERDIDOS	53				
TOTAL	677				

Nota: N = Tamaño de la muestra; M = Media; DT = Desviación Típica. Los 53 casos excluidos corresponden a identidades no binarias, omisiones voluntarias y valores perdidos por el sistema.

7.2.2. Perpetración

En este apartado, se realizaron análisis estadísticos de los niveles de perpetración reportados por el alumnado siguiendo la misma estructura comparativa utilizada en la dimensión victimización. De forma general, la perpetración presenta niveles aún más bajos que la victimización, con una marcada homogeneidad en las respuestas de la muestra.

Como se observa en la Tabla 4, los niveles de perpetración reportados tienden a estabilizarse a lo largo de la trayectoria académica del alumnado. Las medias van desde $M = 1.06$ en 1º de la ESO y $M = 1,15$ en 4º de la ESO, manteniendo niveles similares en los cursos de Bachillerato. La prueba ANOVA confirma que no existen diferencias significativas entre los diferentes cursos analizados ($F = 1,97$; $p = ,081$) y las pruebas post hoc de Scheffé siguen la misma tendencia, al no detectar diferencias entre ningún par de cursos. Esto confirma que, en esta muestra, el curso académico no está asociado de forma relevante con la frecuencia de las conductas agresivas cometidas por el alumnado.

La edad del alumnado sigue la misma tendencia que el curso académico. Se puede observar que las variaciones entre las medias siguen siendo mínimas, con $M = 1,06$ a los 12 años y $M = 1,17$ a los 17 años y, aunque se aprecie un ligero aumento en las medias, las puntuaciones son muy cercanas entre sí, tendiendo a estabilizarse en edades posteriores. En este caso, la prueba ANOVA tampoco identifica ninguna diferencia significativa ($F = 1,72$; $p = ,102$) y las pruebas post hoc de Scheffé no detectan diferencias entre grupos de edad. De la misma manera, el análisis de correlación de Pearson entre edad y perpetración resultó ser bajo y no significativo ($r = ,058$; $p = ,145$), indicando que la edad no explica los niveles de conductas agresivas del ciberbullying.

Por último, si se atiende al género del alumnado, las medias son casi idénticas entre aquellas personas que se identifican con el género femenino ($M = 1,08$) y quienes lo hacen con el género masculino ($M = 1,12$). En este caso, la prueba t de Student tampoco resultó ser significativa ($p = ,657$), indicando que, en esta muestra, el género no actúa como factor relevante en la realización de conductas agresivas en red.

Tabla 4. Resultados descriptivos de la dimensión perpetración por curso escolar, edad y género.

POR CURSO					
	N	M	DT	SIG. (ANOVA)	
1º ESO	124	1,06	0,14	,081	
2º ESO	125	1,11	0,29		
3º ESO	190	1,11	0,21		
4º ESO	104	1,15	0,28		
1º BACHILLERATO	50	1,07	0,12		
2º BACHILLERATO	46	1,11	0,18	,	
TOTAL	639	1,10	0,24		
POR EDAD					
	N	M	DT	SIG.	
12 AÑOS	75	1,06	0,11	,102	
13 AÑOS	128	1,08	0,24		
14 AÑOS	177	1,12	0,24		
15 AÑOS	122	1,13	0,33		
16 AÑOS	78	1,07	0,14		
17 AÑOS	50	1,17	0,33		
18 AÑOS	9	1,03	0,04		
TOTAL	639	1,10	0,24		
POR GÉNERO					
	N	M	DT	SIG.	D DE COHEN
MASCULINO	293	1,12	0,26	,005	0,23
FEMENINO	331	1,08	0,20	,005	0,23
PERDIDOS	53				
TOTAL	677				

Nota: N = Tamaño de la muestra; M = Media; DT = Desviación Típica. Los 53 casos excluidos corresponden a identidades no binarias, omisiones voluntarias y valores perdidos por el sistema.

7.2.3. Observación

En este último apartado, el de la observación, es donde se identifica una mayor presencia de casos. Esto indica que, en esta muestra, el alumnado identifica con mayor frecuencia situaciones de ciberbullying de terceros como testigo, que como participante directo (persona victimizada o perpetrador), evidenciando la importancia de este rol en el mundo digital.

En la tabla 5 se puede observar cómo los niveles de observación van en aumento, aunque de forma ligera, a medida que avanza la trayectoria académica del alumnado, comenzando con una media de 1,40 en 1º de la ESO, hasta alcanzar un valor de $M = 1,86$ en 2º de Bachillerato. Por otro lado, la prueba ANOVA sí identifica diferencias estadísticamente significativas entre los cursos analizados ($F = 3,73$; $p = ,002$) y las pruebas post hoc de Scheffè revelan que las diferencias más importantes se dan entre el alumnado de 1º de la ESO y el de 2º de Bachillerato ($p = ,005$).

Los datos obtenidos de los análisis de la edad muestran coherencia con los resultados por curso académico, puesto que las medias van en ligero aumento desde el 1,41 a los 12 años, hasta llegar al valor de 1,87 a los 18 años. La prueba ANOVA muestra que existe un efecto estadísticamente significativo de la edad sobre la observación ($F = 4,35$; $p = ,001$), con pruebas post hoc de Scheffè que identifican diferencias importantes entre los 13 y los 17 años ($p < ,05$). Además, si se atiende a los datos obtenidos en el análisis de correlación de Pearson, se puede observar como la relación es tanto positiva, como significativa ($r = ,144$; $p = ,001$), confirmando la tendencia lineal donde la observación de situaciones de ciberbullying aumenta conforme la edad del alumnado.

Por último, atendiendo al género del alumnado participante, se puede observar que, al igual que ocurre en las dimensiones “victimización” y “perpetración”, la diferencia de las medias es mínima: $M = 1,57$ en alumnas y $M = 1,55$ en alumnos. Además, la prueba t de Student confirma que esta diferencia no es significativa ($p = ,262$).

Tabla 5. Resultados descriptivos de la dimensión observación por curso escolar, edad y género.

POR CURSO					
	N	M	DT	SIG. (ANOVA)	POST HOC (SCHEFFÈ)
1º ESO	124	1,40	0,54	,002	(1<6)
2º ESO	125	1,52	0,79		
3º ESO	190	1,62	0,65		
4º ESO	104	1,56	0,63		
1º BACHILLERATO	50	1,62	0,70		
2º BACHILLERATO	46	1,86	0,67	,002	(6>1)
TOTAL	639	1,56	0,67		
POR EDAD					
	N	M	DT	SIG. (ANOVA)	POST HOC (SCHEFFÈ)
12 AÑOS	75	1,41	0,52		
13 AÑOS	128	1,42	0,69	,001	(13<17)
14 AÑOS	177	1,67	0,72		
15 AÑOS	122	1,50	0,58		
16 AÑOS	78	1,61	0,70		
17 AÑOS	50	1,82	0,71	,001	(17>13)
18 AÑOS	9	1,87	0,59		
TOTAL	639	1,56	0,67		
POR GÉNERO					
	N	M	DT	SIG.	D DE COHEN
MASCULINO	293	1,48	0,64	,002	0,67
FEMENINO	331	1,64	0,70	,002	0,67
PERDIDOS	53				
TOTAL	677				

Nota: N = Tamaño de la muestra; M = Media; DT = Desviación Típica. Los 53 casos excluidos corresponden a identidades no binarias, omisiones voluntarias y valores perdidos por el sistema.

8. Discusión de los resultados

Los hallazgos de esta investigación muestran un ecosistema digital complejo, con unas normas de participación difusas, donde factores como el género o la edad funcionan de forma diferente a lo que se ha venido observando en el acoso escolar offline. Tradicionalmente, el bullying se ha entendido como una perpetración basada en el desequilibrio de poder, que ocurre de forma presencial y, generalmente, dentro de los límites físicos y temporales de la escuela (del Río et al., 2010; Tokunaga, 2010). Estas agresiones offline suelen cesar cuando la persona victimizada regresa a la seguridad de su casa (del Río et al., 2010; Tokunaga, 2010). Sin embargo, el ciberbullying rompe con este esquema al trascender las barreras del centro educativo, permitiendo que las agresiones se den en cualquier lugar y momento (Cassidy et al., 2013; Larrañaga et al., 2022). De esta manera, mientras el bullying se limita a audiencias pequeñas y contextos presenciales, la naturaleza digital del ciberbullying permite que una sola perpetración se multiplique y permanezca en el tiempo, alcanzando audiencias infinitas (del Río et al., 2010; Laca-Arocena et al., 2020).

8.1. Interconexión de los roles

Uno de los resultados más llamativos y significativos de esta investigación es la alta correlación positiva que se ha encontrado entre el rol de víctima y el rol de perpetrador, lo cual permite aceptar la primera hipótesis planteada en esta investigación (H1). Este dato confirma que los roles dentro del mundo digital no son categorías estáticas ni excluyentes, sino que existe una marcada tendencia al solapamiento. Esta permeabilidad y la consolidación del perfil de la ciber-víctima perpetradora coinciden con la literatura previa (Quintana-Orts et al., 2024), evidenciando que el entorno digital facilita que los y las menores transiten de un rol a otro. Dicha naturaleza bidireccional y la inmediatez de las redes sociales, debilita las fronteras entre perpetrar la agresión y ser victimizado, definiendo de forma clara el perfil de la víctima-perpetradora.

De esta forma, los y las adolescentes que son victimizados tienen al alcance de su mano herramientas tecnológicas que les permiten dar respuestas de defensa o ataques inmediatas. A diferencia del acoso escolar tradicional, donde la fuerza física de quienes agreden suele impedir que las personas victimizadas se defiendan, el entorno digital empodera a quien sufre la perpetración, empujándole a ejercer una perpetración reactiva como mecanismo de defensa (Graf et al., 2022). Además, la relación entre victimización

y observación es ligeramente superior a la de perpetración y observación. Esto sugiere que, los y las adolescentes victimizados no son sujetos pasivos, sino que viven en un estado de hipervigilancia digital. Como menciona Paz Bailey (2025), la hipervigilancia es un estado de alerta máxima, donde las personas están constantemente atentas a posibles amenazas y peligros. En el contexto de esta investigación, este estado de alerta actuaría como un mecanismo de defensa para detectar posibles nuevas agresiones o para responder a las mismas de forma inmediata, poniendo a los sujetos victimizados entre la vulnerabilidad y la vigilancia constante.

8.2. El rol del observador en el entorno digital

Al analizar las medias de frecuencia de esta muestra, se ve claramente una diferencia entre los tres roles, donde la observación se posiciona ligeramente por encima de los otros dos, convirtiéndose en el indicador más objetivo de la prevalencia del ciberbullying. Esta diferencia sugiere que los dos roles de participación directa, victimización y perpetración, tienden a ser subestimados por los propios participantes debido, posiblemente, al sesgo de deseabilidad social. Esto es, pocos adolescentes reconocen de forma voluntaria que son o blancos del acoso o quienes realizan estas agresiones. Por el contrario, el rol de observador funciona como un indicador que permite detectar niveles de perpetración que a menudo no quedan reflejados en las estadísticas oficiales basadas en la participación directa.

La prevalencia de la observación en esta muestra se explica por la alta interconexión de los roles en los entornos digitales. Estos hallazgos confirman la segunda hipótesis (H2) demostrando que las experiencias como observadores se asocian de forma positiva con las vivencias de victimización y perpetración. Esta dinámica no solo aumenta la probabilidad de acabar involucrándose directamente en los conflictos, sino que multiplica las oportunidades de presenciar estos incidentes violentos dentro del propio entorno social. En este sentido, los resultados de esta investigación coinciden con planteamientos teóricos previos que señalan cómo el desarrollo de la vida diaria se comparte en el mundo online de forma constante, cuanto más tiempo pasan las y los adolescentes en la red, mayor es la exposición de conflictos y, por lo tanto, también aumenta su implicación colateral como observadores (Allison & Bussey, 2016; Moretti & Herkovits, 2021).

Esta exposición continuada a acciones de ciberbullying puede favorecer un proceso de desensibilización sistemática, mediante el cual estas situaciones violentas acaban percibiéndose como algo habitual dentro de las interacciones cotidianas o incluso lúdicas

de los y las adolescentes (Galán Jiménez, 2018). Este contexto se puede entender a partir de la teoría de la difusión de la responsabilidad de Latané y Darley (1970): aunque el alumnado es capaz de identificar el conflicto con facilidad, al percibirlo como algo habitual o normal, junto con el anonimato propio del entorno digital, disminuye la percepción de responsabilidad, haciendo que no tengan la urgencia moral de intervenir. De esta manera, la observación pasiva no es un rol neutro, sino que ayuda a contribuir a mantener el problema, ya que la ausencia de reacción puede interpretarse como una forma de validación que refuerza el ciclo de victimización y perpetración identificado.

8.3. La transversalidad del género y la evolución de la edad

Al analizar el perfil del alumnado adolescente, en esta investigación se destaca la ausencia de diferencias en función del género en ninguno de los roles analizados, lo que lleva a rechazar la cuarta hipótesis (H4). Tradicionalmente, la literatura ha considerado el género como un factor que predice el ciberbullying escolar, estudios como el de Garaigordobil y Oñederra (2009) han asociado la perpetración directa con los chicos y la victimización con las chicas, mientras que estudios más recientes siguen identificando diferencias en formas concretas de ciberbullying, como por ejemplo, una mayor participación femenina en conductas de *cibergossip* o ciber-difamación (Díaz-Esterri et al., 2025; García-Fernández et al., 2017). Sin embargo, los resultados de esta investigación respaldan la idea de que el riesgo en el entorno digital es cada vez más transversal. De esta manera, las redes sociales e internet actúan como un elemento igualador, donde el acceso generalizado a la tecnología y la reducción de las barreras físicas favorecen una participación más equilibrada en el fenómeno del ciberbullying.

Por otro lado, en relación con la trayectoria escolar, los datos obligan a aceptar de forma parcial la tercera hipótesis (H3). La premisa de que existiría una mayor implicación en los roles de victimización y perpetración durante la adolescencia temprana en comparación con etapas posteriores debe ser rechazada. Los datos muestran que variables como el curso o la edad tienen, por sí solas, una capacidad muy limitada para explicar las diferencias en los niveles de victimización y perpetración. Aunque se puede observar un pequeño aumento de la victimización en los cursos intermedios de la ESO, la estabilidad general de los datos indica que intervienen otros factores, que van más allá de la evolución que se da con la edad. Así, el ciberbullying no se puede entender como un fenómeno propio de una etapa concreta, sino como un riesgo que se puede dar a lo largo de toda la adolescencia.

Sin embargo, la segunda premisa de la H3 debe ser aceptada, posicionando el aumento progresivo del rol del observador con la edad como uno de los hallazgos más relevantes en esta línea cronológica, alcanzando los niveles más altos en los cursos de Bachillerato. Esta tendencia puede explicarse, por un lado, porque el alumnado de más edad suele tener una mayor capacidad crítica permitiendo diferenciar conductas de ciberbullying de otras, que en edades previas podrían percibirse como interacciones normales. González Calatayud et al. (2019), en su estudio con 950 estudiantes de la ESO, demostraron que las y los adolescentes de más edad observan más ciberbullying y, que aquellos con mayor autonomía digital (ordenador propio, acceso a internet fuera de casa, etc.) presentaban una mayor conciencia como observadores. Por otro lado, a medida que van avanzando los cursos académicos, también suele aumentar el uso de las redes sociales, incrementando las oportunidades de exposición a situaciones de conflicto en la red. Garaigordobil (2015), con una muestra de 3026 adolescentes del País Vasco de entre 12 y 18 años encontró un aumento significativo de los observadores conforme avanzaba la edad en 12 conductas diferentes de ciberbullying, además de un incremento en la media de conductas observadas por estos testigos. Como resultado, el alumnado de cursos superiores suele presentarse como testigo más frecuente y consciente.

8.4. Limitaciones y prospectiva

A pesar de contar con una muestra amplia, esta investigación presenta algunas limitaciones que deben ser consideradas. En primer lugar, el uso de instrumentos de autoinforme para la recogida de datos puede introducir sesgos de deseabilidad social, especialmente en el alumnado que puede identificarse dentro del rol de víctima o perpetrador. Esta tendencia de las y los adolescentes de ofrecer una imagen socialmente aceptada podría afectar la precisión de los datos recogidos, subestimando la participación en el fenómeno del ciberbullying, aun teniendo en cuenta la garantía de anonimidad del estudio

Por otro lado, el contexto geográfico de este estudio queda limitado a un número concreto de centros educativos de las provincias de Bizkaia y Gipuzkoa. Esta delimitación territorial, junto con la naturaleza transversal del diseño de la investigación, impide establecer relaciones causales entre las variables analizadas y realizar un seguimiento a lo largo del tiempo. Por ello, se recomienda cautela a la hora de generalizar estos resultados a otros contextos socioculturales.

En cuanto a las líneas de futuro, se plantea la necesidad de ampliar el alcance geográfico de la muestra, incorporando otros centros educativos, comunidades o contextos socioculturales, que permitan contrastar los resultados obtenidos con otras realidades. También resultaría interesante incluir otras variables que permitan profundizar en el perfil psicosocial del alumnado implicado en dinámicas de ciberbullying. Se plantea como línea de investigación prioritaria el análisis de la procedencia y el origen cultural del alumnado y sus familias, con el objetivo de analizar si los patrones de victimización, perpetración y observación presentan diferencias en función del transfundo migratorio. Del mismo modo, también resultaría de interés analizar variables como el tiempo de uso de las pantallas o la calidad de la comunicación familiar. La literatura sugiere que una exposición prolongada a los entornos digitales y sin supervisión multiplica las posibilidades de tener interacciones conflictivas, convirtiendo la cantidad de horas que los y las menores pasan navegando por la red en un factor de riesgo que les predispone a convertirse tanto en observadores, como en participantes activos en el fenómeno del ciberbullying (Coninck & d'Haenens, 2023). Integrar estas dimensiones permitiría profundizar en la comprensión del fenómeno del ciberbullying.

9. Conclusiones

Tras analizar los resultados y la discusión del estudio, se confirma que el ciberbullying no es un fenómeno de roles estancos, sino que se define por su interconexión. La relación tan estrecha entre la victimización y la perpetración ($r = ,629$) deja claro que existe un cuarto perfil de víctima-perpetradora, quien utiliza el espacio digital como un lugar donde empoderarse y dar respuesta a las agresiones sufridas previamente. Esto sugiere que la bidireccionalidad y el fácil acceso a las redes sociales y a internet, desdibuja las jerarquías de poder tradicionales, permitiendo que se dé una reactividad inmediata a las agresiones.

Por otro lado, los resultados revelan que el rol de observador es el indicador más fiel y objetivo de la realidad que viven las y los adolescentes, presentando una prevalencia superior a la victimización y perpetración admitida por el alumnado. Esta diferencia permite llegar a la conclusión de que, aunque los y las adolescentes identifican acciones de ciberbullying en su entorno con facilidad, la normalización de estas acciones violentas y la difusión de responsabilidad en el entorno digital actúan como barreras que frenan la intervención. Así, la observación pasiva pasa a convertirse en un elemento que

retroalimenta la continuidad de las conductas de ciberbullying que debería ser objeto de mayor estudio.

En cuanto a la evolución académica, se puede observar una ligera tendencia ascendente en la capacidad de observación del alumnado conforme va avanzando la edad, alcanzando los niveles más altos en 2º de Bachillerato. Este aumento indica que el desarrollo de la madurez de las y los adolescentes, unido a una mayor interacción con el entorno digital, hace que el alumnado tenga una mayor capacidad crítica. Esto les ayuda a reconocer como conductas de ciberbullying aquellos comportamientos que antes podrían haber sido ignorados o normalizados.

Otro de los resultados es la nula diferencia de género en la prevalencia del ciberbullying dentro de la muestra analizada. Este hallazgo debe interpretarse con cautela, dado que la literatura ha evidenciado que, si bien la brecha de género se ha reducido, persiste una clara diferencia en los motivos de uso y formas de apropiación de las TIC entre géneros (Coninck & d'Haenens, 2023). En este contexto, el acceso progresivamente extendido y democrático a las TIC ha contribuido a que el ciberbullying adopte un carácter más transversal, manifestándose en esta muestra donde la afectación es similar en chicas y chicos. Sin embargo, esto no indica que el género no sea un factor importante a tener en cuenta, ya que las desigualdades parecen desplazarse hacia dimensiones cualitativas como el tipo de agresiones o las formas de exposición, así como el tipo de herramientas digitales utilizadas, como ocurre con el uso de la inteligencia artificial. De esta manera, el ciberbullying puede entenderse como parte de un entramado más amplio donde se mantienen presiones simbólicas y estéticas que afectan, especialmente a las adolescentes, lo que refuerza la necesidad de incorporar la perspectiva de género en el análisis del ciberbullying.

Por último, desde un punto de vista práctico, esta investigación resalta la necesidad de que los programas de prevención e intervención de los centros educativos evolucionen hacia estrategias más específicas, centradas también en el rol del observador. Es fundamental diseñar acciones orientadas a desarrollar la responsabilidad digital de forma escalonada. Es prioritario centrar los programas de prevención e intervención directa en la etapa de los 11 a los 14 años, por ser el tramo de edad de mayor riesgo, donde se concentran la mayor prevalencia de personas victimizadas y perpetradores. Aunque en la etapa de Bachillerato la participación directa es menor, la alta presencia de observadores sugiere que estos adolescentes están en una posición privilegiada para actuar como

mediadores y, por ello, las acciones deberían enfocarse en formar a estos menores en el compromiso y en las pautas para intervenir de forma proactiva evitando la desensibilización.

Referencias

- Allison, K. R., & Bussey, K. (2016). Cyber-bystanding in context: A review of the literature on witnesses' responses to cyberbullying. *Children and Youth Services Review*, 65, 183–194. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2016.03.026>
- Atman Uslu, N., & Yildiz Durak, H. (2022). Parental awareness and supervision to prevent cyberbullying: Scale adaptation and a review in terms of demographic variables. *Children and Youth Services Review*, 133, Article 106329. <https://doi.org/10.1016/j.chidyouth.2021.106329>
- Cassidy, W., Faucher, C., & Jackson, M. (2013). Cyberbullying among youth: A comprehensive review of current international research and its implications and application to policy and practice. *School Psychology International*, 34(6), 575–612. <https://doi.org/10.1177/0143034313479697>
- Castro Clemente, C., & Ponce de León Romero, L. (2018). Educación y medios de comunicación. Beneficios y riesgos que proporcionan las tecnologías de información y comunicación en los adolescentes españoles. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 11(3), 433–447. <https://doi.org/10.7203/rase.11.3.11515>
- Chun, J. S., Lee, J., Kim, J., & Lee, S. (2020). An international systematic review of cyberbullying measurements. *Computers in Human Behavior*, 113, Article 106485. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2020.106485>
- Comisión Europea. (2022). *Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones: Una década digital para los niños y los jóvenes: La nueva estrategia europea para una internet mejor para los niños (BIK+)* (COM(2022) 212 final). <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/ES/TXT/?uri=CELEX:52022DC0212>

- Cordeiro, R. V. B., Aquino, E. S. B., Gomes, A. M. A. L., Teles, M. D. R., Sousa, E. A. de, Rodrigues, G. G., Menezes, F. R. F. de, Lima, T. R. de Q. F., Queiroz, N. A. N. da S., Oliveira, R. L. de, & Miranda, G. M. M. (2024). Bullying e cyberbullying no ambiente escolar: O papel da escola e dos familiares. *Revista Foco*, 17(3), Article e4605. <https://doi.org/10.54751/revistafoco.v17n3-055>
- Coninck, D., & d'Haenens, L. (2023). Perspectiva de género sobre habilidades y actividades digitales. Comparación entre jóvenes no binarios y binarios. *Comunicar*, 31(75), 35–45. <https://doi.org/10.3916/C75-2023-03>
- del Río Pérez, J., Sádaba, C., & Bringué Sala, X. (2010). Menores y redes ¿sociales?: De la amistad al cyberbullying. *Revista de Estudios de Juventud*, 88, 115–129. <https://hdl.handle.net/10171/20588>
- Díaz-Esterri, J., Galán-Casado, D., De-Juanas, Á., & García-Castilla, F. J. (2025). Ocio, prevención del bullying y ciberbullying en adolescentes: Una revisión sistemática. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 23(1), 115–138. <https://doi.org/10.25115/h78xgh41>
- Elsaesser, C., Russell, B., Ohannessian, C. M., & Patton, D. (2017). Parenting in a digital age: A review of parents' role in preventing adolescent cyberbullying. *Aggression and Violent Behavior*, 35, 62–72. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.06.004>
- Fundación Mutua Madrileña, & Fundación ANAR. (2025). *La opinión de los/as estudiantes: VII informe de prevención del acoso escolar en centros educativos*. <https://www.fundacionmutua.es/documents/informe-de-prevencion-del-acosos-escolar-en-centros-educativos-2025.pdf>
- Galán Jiménez, J. S. F. (2018). Exposición a la violencia en adolescentes: desensibilización, legitimación y naturalización. *Diversitas*, 14(1), 55–67. <https://doi.org/10.15332/s1794-9998.2018.0001.04>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales*. TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M. (2015). Ciberbullying en adolescentes y jóvenes del País Vasco: Cambios con la edad. *Anales de Psicología*, 31(3), 1069–1076. <https://doi.org/10.6018/analesps.31.3.179151>

- Garaigordobil, M. (2017). Psychometric properties of the Cyberbullying Test, a screening instrument to measure cybervictimization, cyberaggression, and cyberobservation. *Journal of Interpersonal Violence*, 32(23), 3556–3576. <https://doi.org/10.1177/0886260515600165>
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2009). Un análisis del acoso escolar desde una perspectiva de género y grupo. *Ansiedad y Estrés*, 15(2–3), 195–205. <https://acortar.link/nSekmk>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & 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/psyse.v9i2.697>
- Google. (2024). *EU Family Safety Survey 2024: Navigating digital parenting rules as kids grow up with tech*. https://services.google.com/fh/files/misc/eu_family_safety_survey_november_2024.pdf
- Graf, D., Yanagida, T., Runions, K., & Spiel, C. (2022). Why did you do that? Differential types of aggression in offline and in cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 128, Article 107107. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107107>
- Hernández Prados, M. Á., López Vicent, P., & Gamboa Gil de Sola, G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 9–22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Hernández Prados, M. Á., López Vicent, P., & Gamboa Gil de Sola, G. (2021). Análisis documental sobre los riesgos y las posibilidades de internet para los menores. Pautas educativas dirigidas a familias. *RiiTE Revista Interuniversitaria de Investigación en Tecnología Educativa*, (10), 9–22. <https://doi.org/10.6018/riite.430341>
- Ji, Y., Liu, S., Xu, H., & Zhang, B. (2023). The causes, effects, and interventions of social media addiction. *Journal of Education, Humanities and Social Sciences*, 8, 897–903. <https://doi.org/10.54097/ehss.v8i.4378>

- Laca-Arocena, F. A. V., Pérez-Verduzco, G., Luna-Bernal, A. C. A., Carrillo-Ramírez, E., & Garaigordobil, M. (2020). Propiedades psicométricas del Test Cyberbullying en una muestra de adolescentes mexicanos estudiantes de bachillerato. *Revista Evaluar*, 20(2), 1–19. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.v20.n2.30103>
- Larrañaga, N., Martínez-Fernández, G., Oliveira, R., & Garitaonandia, C. (2022). La actitud de los progenitores ante el ciberbullying que viven sus hijos e hijas. *RELIEVE - Revista Electronica de Investigacion y Evaluacion Educativa*, 28(2). <https://doi.org/10.30827/RELIEVE.V28I2.24075>
- Latané, B., & Darley, J. M. (1970). Social determinants of bystander intervention in emergencies. In J. Macaulay & L. Berkowitz (Eds.), *Altruism and helping behavior: Social psychological studies of some antecedents and consequences* (pp. 13–27). Academic Press.
- Moretti, C., & Herkovits, D. (2021). De víctimas, perpetradores y espectadores: una meta-etnografía de los roles en el ciberbullying. *Cadernos de Saude Publica*, 37(4). <https://doi.org/10.1590/0102-311X00097120>
- ONTSI. (2024). *Brecha digital de género: Edición 2025 - Datos 2024*. <https://acortar.link/ORsTqn>
- Özdemir, E. Z., & Bektaş, M. (2022). Effects of parental attitude and proactive and reactive aggression on cyberbullying and victimization among secondary school students. *Perspectives in Psychiatric Care*, 58(2), 830–839. <https://doi.org/10.1111/ppc.12856>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2024). *2023 Cyberbullying Data*. <https://acortar.link/86H4NX>
- Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2025). *2025 Cyberbullying Data*. <https://acortar.link/FTRqEX>
- Paz Bailey, O. A. (2025). *Estudio de impactos y afrontamientos psicosociales ante ataques digitales: tecnologías espía o de vigilancia (spyware)*. Fundación Acceso. <https://acortar.link/bw5PBX>

- Quintana-Orts, C., Mora-Merchán, J. A., Muñoz-Fernández, N., & Rey, R. Del. (2024). Bully-victims in bullying and cyberbullying: An analysis of school-level risk factors. *Social Psychology of Education*, 27(2), 587–609. <https://doi.org/10.1007/s11218-023-09846-3>
- Rivas Díaz, L. H., Matalinares, M. L., Díaz-Acosta, A. G., Baca-Romero, D., & Villavicencio Callo, N. (2022). Relación entre adicción a Internet y madurez psicológica en adolescentes del Perú. *Revista Cubana de Enfermería*, 3(38). <https://acortar.link/b9POgm>
- Sánchez-Tarazaga, L., & Ferrández-Berruero, R. (2022). Validación de un cuestionario de competencias docentes para el profesorado de Educación Secundaria. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 95–105. <https://doi.org/10.15366/tp2022.39.008>
- Santana Cisnero, R. (2024). Bullying cibernético en edad escolar: el peligro oculto tras las pantallas. *CREA International Multidisciplinary Journal*, 4, 83–97. <https://11nq.com/lwbjp9e>
- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S., & Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 49(4), 376–385. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2007.01846.x>
- Suler, J. (2004). The online disinhibition effect. *Cyberpsychology & Behavior*, 7(3), 321–326. <https://doi.org/10.1089/1094931041291295>
- Sun, Y. X., Cao, C. H., Tang, Z. J., Huang, F. M., Zhong, X. Bin, & Chen, I. H. (2025). Moral disengagement as mediator and guilt as moderator between cyber moral literacy and cyberbullying among late adolescents. *Scientific Reports*, 15(1). <https://doi.org/10.1038/s41598-024-83911-5>
- Tajahuerce Ángel, I., Franco, Y. G., & Juárez Rodríguez, J. (2018). Cyberbullying and gender: New benchmarks in the occupation of virtual spaces. *Estudios Sobre El Mensaje Periodístico*, 24(2), 1845–1859. <https://doi.org/10.5209/ESMP.62250>
- Tokunaga, R. S. (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>

UNICEF. (2023). *Bridging the gender digital divide: Challenges and an urgent call for action for equitable digital skills development*. <https://acortar.link/GM0TeS>

UNICEF, Universidad de Santiago de Compostela, Consejo General de Ingeniería Informática, & Red.es. (2025). *Infancia, adolescencia y bienestar digital. Una aproximación desde la salud, la convivencia y la responsabilidad social*. <https://acortar.link/R088vg>