

# PAPELES, CARACTERÍSTICAS Y CONSECUENCIAS DEL ACOSO ESCOLAR ENTRE ESTUDIANTES OBSERVADORES: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA DE LA LITERATURA

## ROLES, CHARACTERISTICS AND CONSEQUENCES OF BULLYING AMONG BYSTANDER STUDENTS: A SYSTEMATIC LITERATURE REVIEW

Recibido: 27 de diciembre de 2018 | Aceptado: 28 de marzo de 2019

**CLAUDIO ROMUALDO 1, WANDERLEI ABADIO DE OLIVEIRA 2, JORGE LUIZ DA SILVA 3,  
OLGA ELENA CUADROS JIMÉNEZ 4, MARTA ANGÉLICA IOSSI SILVA 5**

**1., 2., 5. UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, Ribeirão Preto, Brasil; 3. UNIVERSIDADE DE FRANCA, Franca, Brasil;**

**4. PONTIFICIA UNIVERSIDAD CATÓLICA DE VALPARAÍSO, Valparaíso, Chile.**

### ABSTRACT

**Objective:** to identify evidence in literature of the main characteristics of bullying bystanders. **Method:** systematic literature review conducted using the Web of Science, Eric, Cinahl, and Pubmed databases and on the electronic library Scielo, using the terms "bullying" and "bystanders" and their equivalents in Portuguese and Spanish. The guiding question was: "How are students identified as bystanders addressed in studies on bullying?" The studies selected were assessed in terms of methodological quality and were presented in a narrative and critical manner. **Results:** Twenty-nine papers composed the review sample. Data were organized into three groups: 1) characteristics of students who witness bullying situations; 2) roles assigned to bystanders; and 3) issues reported as a consequence of having witnessed bullying. The results indicate the active role of bystanders in the dynamics of bullying, their motivations as whether to defend the victims or not, and the role they play in inhibiting or reinforcing the phenomenon. **Conclusion:** the evidence presented amplifies the understanding of students who observe bullying situations in school.

**KEY WORDS:** Bullying; Violence; School Health.

### CÓMO CITAR / HOW TO CITE

Romualdo, C., De Oliveira, W. A., Da Silva, J. L., Cuadros Jiménez, O. E., Iossi Silva, M. A. (2019). Papeles, características y consecuencias del acoso escolar entre estudiantes observadores: Una revisión sistemática de la literatura. *Salud & Sociedad*, 10(1), 66-78. doi: 10.22199/S07187475.2019.0001.00005

1.- Doctorando en el Programa Enfermería en Salud Pública. Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto. Universidad de São Paulo. Email: claudio.romualdo@usp.br 2.- Graduación en Psicología y Doctorado en Enfermería de Salud Pública. Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto. Facultad de Filosofía, Ciencias y Letras de Ribeirão Preto. Universidad de São Paulo. Email: wanderleio@usp.br 3.- Graduación en Psicología, Maestría en Psicología y Doctorado en Enfermería de Salud Pública. Profesor del Programa de Postgrado en Promoción de la Salud. Universidad de Franca. Email: jorge.silva@unifran.edu.br 4.- Graduación en Psicología, Maestría en Educación y Doctorado en Psicología. Investigadora de la Pontificia Universidad Católica de Valparaíso - Centro de Investigación para la Educación Inclusiva (Proyecto CONICYT - PIA 160009). Email: olga.cuadros@pucv.cl 5.- Graduación en Enfermería, Maestría y Doctorado en Enfermería de Salud Pública. Profesora de la Escuela de Enfermería de Ribeirão Preto. Universidad de São Paulo. Email: maiossi@eerp.usp.br

El acoso escolar es un fenómeno mundial que se refiere a episodios de violencia intencional entre pares, que ocurren de forma constante y describen relaciones desiguales de poder (Olweus, 2013). Se considera como un tipo de violencia en la que no participan sólo las víctimas y los agresores, sino en la que están implicados la mayoría de los pares, que actúan como testigos presenciales, silenciosos, de las situaciones de acoso (Obermann, 2011; Olweus, 2013). Algunos estudios reportan entre un 80% y 85% de los casos de acoso en que existe la presencia de otros compañeros (Jones, Mitchell, & Turner, 2015; Padgett, 2013), que aun percibiendo los incidentes de acoso, ignoran las acciones de los compañeros, a través de diferentes estrategias como fingir no haber presenciado la situación, huir o adherirse al grupo de los agresores como estrategia para no convertirse en las próximas víctimas (Obermann, 2011; Pozzoli, Gini, & Thornberg, 2017). El resultado de este escenario es el surgimiento de un clima escolar caracterizado por inseguridad, miedo, falta de compromiso, intolerancia y falta de empatía y solidaridad entre los pares, lo que puede contribuir para aumentar la ocurrencia del fenómeno, que se potencia con la actitud de banalización o minimización que puede surgir por parte de los demás actores dentro de las escuelas (Obermann, 2011; Pozzoli et al., 2017).

La evidencia muestra que el involucramiento de los testigos para defender a la víctima disminuye los índices de acoso en las escuelas, aspecto que sugiere que los observadores son esenciales dentro de la comprensión del fenómeno y el desarrollo de acciones antiacoso (Salmivalli, Voeten, & Poskiparta, 2011). Así, se ha establecido que los programas de intervención más exitosos, enfocados en los estudiantes observadores, incentivan la responsabilidad personal, la conciencia de la gravedad del acoso escolar, mejorando así las relaciones interpersonales en la escuela para incrementar y aumentar la probabilidad

de que los estudiantes testigos del acoso, desplieguen actitudes y conductas tendientes a defender a la víctima (Obermann, 2011; Salmivalli et al., 2011). La principal estrategia de estos programas se enfoca a nivel grupal, dando prioridad a instaurar la creencia compartida por todos los actores implicados, de que es preciso intervenir cuando se presenta una situación de agresión (Thornberg et al., 2012). Y a nivel institucional, se centra en ofrecer canales de comunicación entre estudiantes y profesionales de la escuela, para favorecer el incremento del potencial efecto de las intervenciones, diseminando entre la comunidad escolar la idea de que el acoso tiene una connotación moralmente reprochable (Thornberg et al., 2012). Aunque esta idea de potenciar el rol activo de los estudiantes que son testigos de acoso se ha difundido ampliamente, esta perspectiva de participación activa debiera ser foco de mayor investigación en distintos tipos de contextos y culturas escolares, invocando un principio de diferencias socioculturales entre países, lo que podría introducir la comprensión de factores relevantes que aún sea necesario identificar (Wiens & Dempsey, 2009). Considerando además que la cultura europea, en donde nacen este tipo de enfoques de intervención del acoso escolar con base en la atención de la audiencia del acoso, difiere en algunos aspectos esenciales con la cultura de los países de Latinoamérica y el Caribe (Félix, Alamillo, & Ruiz, 2011).

El acoso escolar es un fenómeno social de grupo, caracterizado por la interacción social asimétrica y negativa entre pares niños y adolescentes, que tiene efectos en su desarrollo socioemocional, impactando, además, en el proceso de construcción de la subjetividad de víctimas, agresores y testigos de las situaciones de agresión (Silva et al., 2018). En ese sentido, son múltiples las disciplinas que aportan distintas miradas al debate sobre los efectos del acoso escolar para la salud mental infantil y juvenil, si se considera la salud de forma ampliada, multi

determinada y dependiente no solamente de los comportamientos y hábitos de vida individual de los seres humanos, sino también asociada a la manera como las personas se relacionan entre sí y con el mundo. Así, entre los factores que influencian las condiciones de vida y de salud de las personas deben ser considerados los conflictos, las cuestiones relacionadas a la violencia, al estigma, a la discriminación y otras violaciones de derechos sociales y humanos (Minayo, 2013).

Siguiendo esta perspectiva, son múltiples los estudios y acciones desarrollados en años recientes acerca de los procesos de acoso y abuso escolar, ya que la comprensión sobre esta problemática, desde una perspectiva histórica y social, revela las implicaciones en diferentes aspectos de la vida de los individuos, generando una comprensión que se ha ido haciendo cada vez más integral y ampliada, en particular en el cuidado de la salud mental y el bienestar social, a través de la definición de estrategias de afrontamiento más o menos adecuadas que involucren a los diferentes actores (Massignam, Bastos, & Nedel, 2015). La relevancia de observar los fenómenos como el acoso, caracterizados por estigmatización, prejuicios y discriminación, como objetos de atención desde esta perspectiva integral, que involucra también a los testigos como protagonistas (Massignam et al., 2015; Minayo, 2013) radica en que se amplía la configuración del problema, permitiendo establecer asociaciones y miradas desde diferentes ámbitos que promuevan el diseño de apoyos para orientar las acciones de los profesionales insertos en el ámbito escolar, tendientes a mejorar la calidad de vida y de las relaciones entre pares, niños y adolescentes en este contexto (Silva et al., 2017).

Si bien actualmente hay abundante literatura respecto a acoso escolar, es más reducida en términos de la perspectiva centrada en los estudiantes como testigos clave; y aún prevalecen algunos cuestionamientos acerca del papel y de las

características de estos actores en tanto audiencia en las situaciones de acoso. Existe menos evidencia aún en la literatura específica para Latinoamérica, que permite discutir aspectos centrales del rol, la experiencia y la influencia que ejercen los estudiantes testigos de situaciones de acoso dentro del fenómeno, ya que la mayor parte de la atención está concentrada en las víctimas y los agresores. De este modo, este estudio tuvo como objetivo identificar las evidencias en la literatura sobre las principales características de los estudiantes que presencian situaciones de acoso.

## MÉTODO

La presente revisión sistemática de literatura siguió ocho etapas que han sido descritas como relevantes para este proceso: (a) formación de un grupo para el desarrollo de la revisión sobre la temática seleccionada; (b) elaboración de la introducción de la revisión; (c) formulación de la pregunta y del objetivo de la revisión; (d) definición y descripción del método empleado; (e) análisis e interpretación de los estudios revisados; (f) preparación y presentación de los resultados; (g) interpretación y discusión de los resultados; y (h) divulgación de la revisión (Soares et al., 2014).

La pregunta de investigación fue: ¿Cómo aparecen en la literatura los estudiantes identificados como observadores en los estudios sobre acoso? Realizamos las búsquedas en cuatro bases de datos: Web of Science, Eric, Cinahl y Pubmed y en la biblioteca electrónica Scielo. Esas fuentes fueron seleccionadas dado que satisfacen el criterio de agrupar producciones de las áreas de la salud, educación y enfermería, además de estudios multidisciplinarios. Nosotros utilizamos los siguientes términos y conceptos de búsqueda en investigación: bullying and bystander; bullying and observador; bullying and espectador; bullying and testigo. Los criterios de inclusión de los estudios establecimos los siguientes: (a) artículos empíricos cualitativos y cuantitativos; (b) artículos en portugués,

inglés o español; y (c) no hubo definición de período temporal límite. En una primera fase, evaluamos los títulos y resúmenes de los artículos para, a continuación, realizar la lectura de los textos completos de los estudios seleccionados. El proceso de búsqueda y selección fue realizado por un investigador independiente y revisado por otro investigador. Realizamos la investigación bibliográfica durante el año de 2017 y en el mes de enero de 2018.

Los artículos seleccionados como muestra de esta revisión fueron evaluados en cuanto a la calidad metodológica a partir de dos instrumentos: (a) Critical Appraisal Skills Programme (CASP) (Healthcare, 2013) y (b) una adaptación de los criterios de evaluación indicados por Cochrane Collaboration. El CASP permitió evaluar los estudios en lo que se refiere a la calidad, rigor, credibilidad y relevancia metodológica. Este instrumento está compuesto por 10 dimensiones que clasifican los estudios evaluados en categorías según el potencial riesgo de sesgo presentado. En este estudio, la categoría A reunió los artículos evaluados con bajo riesgo de sesgo y que atendieron a, por lo menos, nueve de las diez dimensiones del instrumento, y la categoría B reunió los estudios que atienden a, por lo menos, cinco dimensiones y presentaban un riesgo de sesgo moderado. La clasificación de cada artículo puede observarse en la Tabla 2. Los criterios de evaluación indicados por Cochrane Collaboration contemplan ocho dimensiones evaluativas y calculamos la puntuación de cada artículo para identificar su índice de calidad metodológica (alto, moderado o bajo). A cada artículo se le atribuyó una puntuación entre 0 y 8, siendo considerados de alta calidad los que obtuvieron entre 7 y 8 puntos, los de moderada calidad obtuvieron entre 4 y 6, y los artículos con puntuación inferior a 4 fueron considerados de baja calidad metodológica.

También desarrollamos un análisis temático de los estudios revisados que fue

orientada por la construcción de un mapa conceptual. El mapa conceptual fue esencial en la extracción y análisis de los datos de los artículos. Seguimos los siguientes pasos para construir el mapa conceptual: preparación del material, generalización, estructuración, representación gráfica e interpretación (Burke et al., 2005). En la etapa de preparación, el foco estaba en la identificación, a partir de la lectura exhaustiva de los artículos, de las características de los estudiantes que testimonian situaciones de acoso. En la etapa de generalización construimos una lista de temas relacionados con las experiencias de observación de acoso. La estructuración es la etapa responsable de reunir, por similitud, los elementos construidos en la fase de generalización. La etapa de representación es el resultado gráfico y estético del trabajo de mapeo en sí. Por último, las interpretaciones fueron realizadas en conjunto por el equipo de investigación.

## RESULTADOS

En la búsqueda identificamos 174 publicaciones individuales, con independencia de su aparición en más de una base de datos. Después del análisis de los títulos y resúmenes, 75 estudios fueron considerados elegibles para la revisión y posterior a la lectura total de sus contenidos, 29 atendieron a los criterios de inclusión y pasaron a componer esta revisión. El proceso de búsqueda y selección de los estudios para la revisión está sintetizado y presentado en la Figura 1.

Todos los estudios seleccionados e incluidos en el análisis final que se presenta en esta revisión ( $n=29$ ) están publicados en inglés. En relación a los años de publicación de los artículos, las publicaciones corresponden a artículos publicados entre 2008 y 2017. En la Tabla 1 están reunidos los principales descriptores de los estudios revisados.

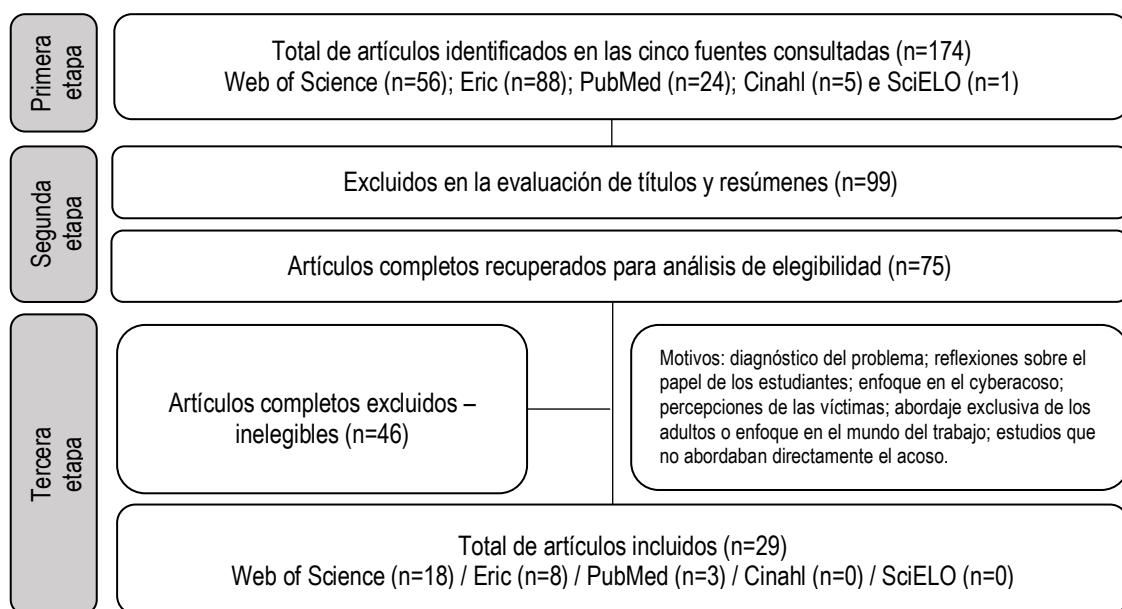


FIGURA 1.  
Diagrama de flujo del proceso de búsqueda y selección de los estudios.

TABLA 1.  
Principales descriptores de los estudios revisados.

Descriptor	Frecuencia
Año de publicación	
2008	1
2009	0
2010	2
2011	4
2012	5
2013	1
2014	2
2015	3
2016	2
2017	9
País en que la investigación fue realizada	
Estados Unidos de América	12
Taiwán	2
Finlandia	3
Italia y Singapur	1
Italia	3
Suecia	1
Dinamarca	1
Canadá	3
Israel	1
Corea	2
Método	
Cuantitativo	24
Cualitativo	5
Tamaño de la muestra (número de participantes)	
1 – 100	4
101 – 500	10
501 – 1000	4
1001 – 1500	1
1501 – 2000	2
Arriba de 2000	8

Una primera aproximación analítica refleja que el número de estudios producidos y divulgados sobre el papel y las características de los estudiantes observadores de situaciones de acoso, fue incrementándose con los años, siendo el año 2017 cuando publicaron la mayor cantidad de ellos. La mayoría de los estudios ( $n=15$ ) fueron producidos en América del Norte (Estados Unidos y Canadá). Hay una mayor cantidad de estudios cuantitativos, que optaron por análisis estadísticos avanzados (análisis de modelos estructurales), y el número de participantes en las investigaciones fue significativo, con muestras representativas.

En lo que se refiere a la evaluación de la calidad metodológica de los estudios, de acuerdo con el instrumento CASP, seis fueron clasificados como de alto nivel, lo que refleja la exigencia de los editores y consultores para publicación según los criterios de calidad internacionalmente definidos. Lo mismo ocurre en la evaluación del riesgo de sesgo según los criterios de evaluación de calidad metodológica, formulados a partir de las orientaciones de Cochrane Collaboration. Los resultados de esa evaluación se presentan en la Tabla 2.

TABLA 2.

Resultados de la evaluación de la calidad metodológica de los estudios revisados.

Artículo/Referencia	Nivel de calidad y puntuación obtenida (CASP)		Calidad metodológica y puntuación obtenida	
	A	B	Alta	Moderada
Barheight, Hubbard, Grassetti, & Morrow, 2017		8		6
Casey, Lindhorst, & Storer, 2017		8		6
Chen, Chang, & Cheng, 2016		8		6
Choi & Cho, 2013		8	7	
Evans & Smokowski, 2015	9		7	
Evans & Smokowski, 2017	9		7	
Gini, Albiero, Benelli, & Altoè, 2008		6		5
Gumpel, Zoni-Koren, & Bekerman, 2014		8		6
Hektner & Swenson, 2011	9		7	
Jenkins & Fredrick, 2017		7		6
Jenkins & Nickerson, 2017		7		6
Kärnä, Voeten, Poskiparta, & Salmivalli, 2010		8	7	
Lambe, Hudson, Craig, & Pepler, 2017		8		6
Li, Chen, Chen, & Wu, 2015		6		5
Obermann, 2011		8		6
Pister, 2014		8		6
Poteat & Vecho, 2016		8		6
Poyhonen, Juvonen, & Salmivalli, 2012		7		5
Pozzoli & Gini, 2013		8	7	
Pozzoli et al., 2017		6		6
Pozzoli, Ang, & Gini, 2012		6		6
Puhl, Luedicke, & Heuer, 2011	9		7	
Salmivalli et al., 2011	9		7	
Song & Oh, 2017		8		6
Thornberg & Jungert, 2013		8	7	
Thornberg et al., 2012		8		6
Trach, Hymel, Waterhouse, & Neale, 2010		8		6
Werth, Nickerson, Aloe, & Swearer, 2015	9		7	
Yang & Kim, 2017		8		6

Se destaca que los estudios evaluados como de nivel B o de calidad moderada presentaron debilidades en lo que se refiere, principalmente, al examen crítico del investigador bajo su actuación (potencial de sesgo) y sobre la definición de los procedimientos paso a paso de los estudios: no presentan en detalle los procedimientos de análisis de datos, o no mencionan los aspectos éticos, o hay una baja calidad en la descripción de las muestras y sus criterios de inclusión. No fueron encontrados artículos con nota inferior a 4 puntos (baja calidad metodológica).

### Análisis temático de los artículos

Analizamos los artículos de forma temática y los datos fueron organizados en tres grupos: (a) características de los estudiantes que fueron testigos de situaciones de acoso (b) papeles atribuidos a los observadores y (c) cuestiones relacionadas como consecuencias de haber presenciado las agresiones. Esos resultados fueron sintetizados e ilustrados en una representación gráfica bajo la forma de mapa conceptual, dispuesto en la Figura 2.

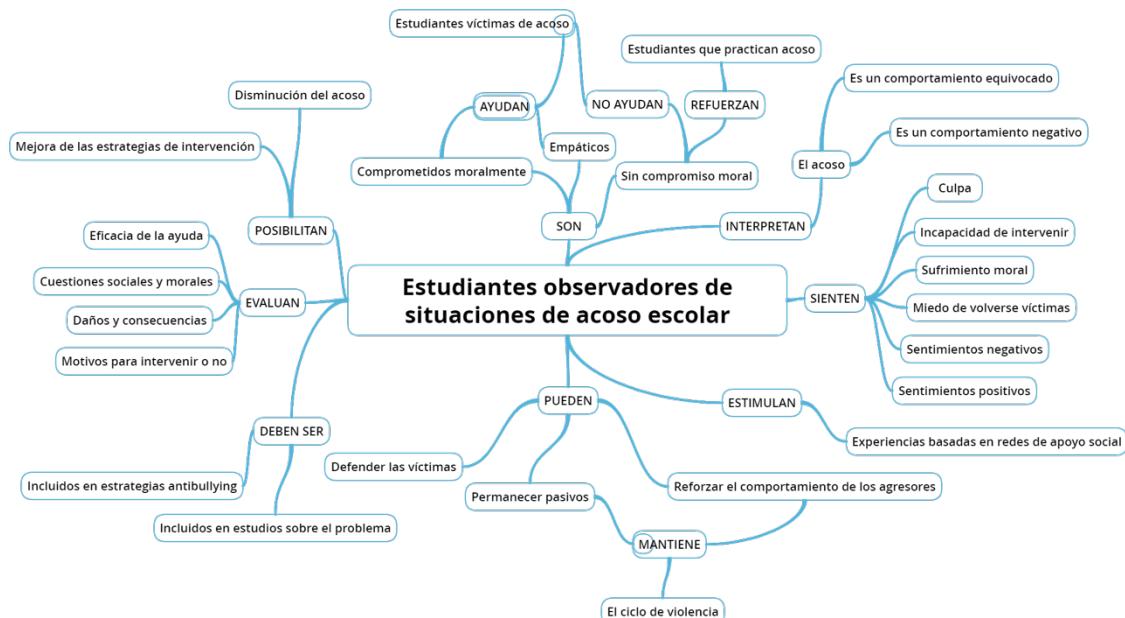


FIGURA 2.  
Mapa conceptual sobre los estudiantes observadores de situaciones de acoso.

En los estudios revisados, los observadores son caracterizados como participantes activos, involucrados de manera central en la arquitectura social que está a la base de la violencia en la escuela, abandonando la perspectiva de ser descritos como testigos pasivos de las agresiones. Este rol se describe de manera relevante en todos los estudios revisados, pues otorga a los observadores de situaciones de acoso un papel principal, evidenciando a través de los resultados, que defender o ayudar a la

victima disminuye la frecuencia de ocurrencia del fenómeno, al mismo tiempo que reforzar al agresor se asoció al aumento de la probabilidad de ocurrencia (Salmivalli et al., 2011). De esa forma, los estudios sugieren que las respuestas actitudinales y conductuales de los observadores influyen en la frecuencia del acoso, lo que los sitúa como sujetos centrales para intervenciones anti-acoso y buscar así la disminución de la violencia en el ámbito de las relaciones de grupo en las escuelas. Además, es necesario

señalar que los estudios también describen que los observadores sufren en carne propia las consecuencias relacionadas a las agresiones.

Se destaca el perfil y las características de los estudiantes que en algún momento presenciaron situaciones de acoso en sus escuelas. En ese sentido, se abordan cuestiones de género, al establecer que las niñas, en general, son más empáticas y presentan reacciones emocionales asociadas a mayor sufrimiento en relación a lo que perciben que sucede con las víctimas; ellas demuestran mayor sensibilidad moral y tienden a manifestar mayor compromiso de ayuda hacia las víctimas (Evans & Smokowski, 2015; Thornberg & Jungert, 2013; Trach et al., 2010), aunque la conducta efectiva de defensa o ayuda directa hacia ellas no se realice necesariamente víctimas (Choi & Cho, 2013; Pozzoli et al., 2012). Por otro lado, los varones tienden a no comprometerse moralmente con estas conductas de maltrato y son más propensos a participar de juegos y bromas respecto al acoso a las víctimas (Thornberg & Jungert, 2013; Thornberg et al., 2012).

Como regla general, los estudiantes que son observadores de situaciones de acoso presentan cuatro motivos para no adoptar comportamientos de ayuda o defensa de la víctima: (a) miedo a ser lastimados; (b) miedo de volverse una nueva víctima de los agresores; (c) miedo de empeorar la situación de la víctima; y (d) no saber qué hacer (Thornberg et al., 2012). En ese sentido, hay coincidencias en estudios que destacan el valor del capital social, bajo la forma de relaciones con amigos, apoyo de los profesores, identidad étnica, orientación religiosa y optimismo en relación al futuro, que fueron significativamente asociados con una mayor probabilidad de participar en comportamientos pro-sociales de ayuda o defensa de las víctimas (Evans & Smokowski, 2015; Jenkins & Fredrick, 2017). También se describen ideas asociadas al fatalismo (creencia de que la suerte o el azar

determinan la ocurrencia del fenómeno), encontrando que en las relaciones de victimización por acoso, su presencia propicia que los observadores asuman una actitud de apatía o justificativa frente a su ocurrencia (Li et al., 2015).

Sobre los roles y respuestas atribuidas a los observadores de situaciones de acoso, se observó que ellos pueden presentar tres tipos de comportamientos frente a las situaciones de acoso: (a) toman la decisión de defender a la víctima; (b) permanecen pasivos delante de las agresiones; y (c) refuerzan los comportamientos de los agresores (Obermann, 2011; Poyhonen et al., 2012). Los observadores pueden, también, ofrecer motivaciones para la perpetuación del acoso cuando entregan a los agresores recompensas sociales (reír, aplaudir, etc.) (Salmivalli, 2014), al mismo tiempo que pueden no saber cómo ayudar a las víctimas y no son capaces de generar estrategias adecuadas de respuesta para prevenir el acoso o detenerlo cuando es presenciado (Poyhonen et al., 2012; Salmivalli, 2014). Hay evidencia también respecto a actitudes de desconexión moral en los observadores, cuando tienden a negar su complicidad con los agresores, una vez se hacen evidentes los daños causados a las víctimas (Chen et al., 2016).

Respecto a las consecuencias evidenciadas, producto de presenciar las agresiones, los estudiantes observadores pueden experimentar sufrimiento moral y emociones negativas (Lambe & Craig, 2017; Pozzoli & Gini, 2013; Werth et al., 2015). Específicamente, problemas de internalización también son asociados con dificultades para salir en defensa de las víctimas, principalmente en el caso de las niñas (Jenkins & Fredrick, 2017). Para los varones, problemas de naturaleza psicosocial son más asociados al comportamiento de no defender (Lambe & Craig, 2017). La exposición repetida al acoso como espectador también puede agravar el riesgo de desajuste social y emocional

(Werth et al., 2015). Por otro lado, existen sentimientos positivos y de bienestar relacionados al comportamiento de ayudar a la víctima, a pesar de que esos sentimientos no sean capaces de determinar a priori, la aparición del comportamiento de defensa en todas las situaciones de agresión presenciadas (Puhl et al., 2011).

En términos de grupo, se describe un fenómeno social en el que toda la escuela sufre con la presencia del acoso. La ocurrencia del fenómeno impacta en el clima escolar y en el sentimiento de seguridad de los estudiantes, aspectos que son favorecidos por la asociación entre la victimización y dos considerables factores de riesgo: la ansiedad y la posibilidad de rechazo por los pares (Kärnä et al., 2010). Ese escenario de mayor vulnerabilidad para la victimización es percibido con mayor fuerza dentro de las salas de clases, en las que existe mayor refuerzo del acoso, con bajos índices de defensa de las víctimas (Kärnä et al., 2010). Así, se sugiere que los comportamientos de los observadores en las situaciones de acoso moderan los efectos de los factores de riesgos individuales e interpersonales para la victimización, en un marco anidado y ecológicamente situado.

Los estudios también confirmaron la importancia de que los observadores sean incluidos dentro de las estrategias de intervención. Acciones dirigidas para este grupo son estimuladas, ya que cuanto más habilidad social o manifestación de comportamientos pro sociales se promuevan en relación a las víctimas, mayor es la posibilidad de reducir el acoso en las escuelas (Choi & Cho, 2013; Jenkins & Fredrick, 2017; Jenkins & Nickerson, 2017). En ese sentido, es preciso considerar que para los observadores, la adopción de comportamientos de defensa de las víctimas tiene como base el análisis sobre las posibles consecuencias sociales y grupales de esa actitud; así, las propuestas de intervención deben evaluar y reconocer esa preocupación de los estudiantes (Casey et al., 2017). Al mismo tiempo, cambios en las creencias

fatalistas de los estudiantes sobre el acoso pueden aumentar la posibilidad de comportamientos de ayuda y defensa a las víctimas, lo que puede ser explorado en acciones anti-acoso con los observadores (Li et al., 2015).

## DISCUSIÓN

Este estudio planteó la identificación de evidencias en estudios científicos, acerca de las principales características de los estudiantes observadores de situaciones de acoso, así como las contribuciones recogidas, de ese tipo de participación en el fenómeno, con el objetivo de problematizar investigaciones en el área de la salud y crear estrategias anti-acoso. Seleccionamos 29 artículos como muestra de este estudio. Ese número de artículos encontrados puede ser explicado por la ampliación de la comprensión de la dinámica del fenómeno y por la importancia de considerar a los observadores como agentes clave en el tratamiento temático del acoso escolar. Según los datos e información revisados, es posible redefinir el acoso a partir de la perspectiva de una tríada (agresor-victima-observador), en lugar de la diada (agresor-victima) comúnmente mencionada en la mayor parte de los estudios. El número de investigaciones producidas en América del Norte ( $n=15$ ) es un factor que puede estar relacionado a la tradición de investigación en esa región geográfica, así como el abordaje y la preocupación con el fenómeno estudiado está basado en ese factor de tipo más metodológico.

En lo que se refiere a la evaluación de la calidad metodológica, analizamos que los estudios revisados ofrecen importante información para auxiliar decisiones y definir estrategias de intervención contra el acoso, dando cuenta de un alto estándar de calidad alcanzado, especialmente al considerar un mejor control del sesgo de publicación. Ese aspecto es importante en la presentación de esta revisión sistemática, ya que ello sintetiza el aporte de estudios con resultados positivos o significativos, conforme las

orientaciones para la realización de este tipo de revisiones (Costa, Zoltowski, Koller, & Teixeira, 2015; Zoltowski, Costa, Teixeira, & Koller, 2014). Además, la aplicación y la divulgación de los procedimientos de búsqueda y análisis implicó en un análisis reflexivo y crítico de los datos.

A partir de los datos incluidos en esa revisión fue posible comprender que los estudiantes identificados como observadores de acoso tienen un papel decisivo, participativo y relevante tanto en estrategias que buscan resolver el problema, como en la adopción de comportamientos que estimulan y perpetúan el ciclo de violencia (Pozzoli et al., 2017). En ese sentido, la revisión recoge los principales aportes de investigación que revelan las bases motivacionales para los comportamientos de defensa de la víctima, la pasividad y/o el refuerzo, ofrecido a los agresores. Los estudios confirman que defender o ayudar a las víctimas está asociado con la expectativa y la evaluación de que la víctima va sentirse mejor, es decir, que habrá una reducción del sufrimiento provocado por las agresiones (Poyhonen et al., 2012; Thornberg et al., 2012), lo cual se ha analizado en relación al desarrollo moral de los estudiantes. Por otro lado, reforzar el comportamiento del agresor se relacionó con el incremento de la ocurrencia del fenómeno y además con la concurrencia respecto a la presencia de creencias y sentimientos de apatía y fatalismo (Poyhonen et al., 2012; Thornberg et al., 2012); aspectos que deben ser considerados en programas de intervención anti-acoso (Thornberg et al., 2012).

La empatía de los observadores, en la mayor parte de los artículos revisados, se presenta como un factor clave para lidiar con la problemática del acoso. Los altos niveles de empatía fueron asociados con la defensa de víctimas, así como niveles elevados de autoeficacia (creencias de que conseguirían resolver el problema o disminuir la ocurrencia del acoso) que son asociados con comportamientos de ayuda (Gini et al., 2008;

Hektner & Swenson, 2011). Esos dos aspectos, empatía y autoeficacia son considerados por la literatura como competencias cognitivas avanzadas que auxilian a las personas en la tarea de lidiar con la complejidad de la vida contemporánea y con las relaciones sociales (Bandura, 2008). Para los estudiantes que atestiguan las situaciones de violencia en la escuela, esas competencias se traducirán en respuestas capaces de participar más y mejor para la mejora del clima escolar y la situación de los compañeros victimizados.

El punto central, en esta perspectiva, está en el nivel de motivación, en los estados afectivos y en cómo las acciones son evaluadas subjetivamente en términos de potencia, y no tanto en los resultados objetivos alcanzados (Bandura, 2008). Ese punto de vista fue identificado por los estudios revisados, ya que cuanto mayor es la creencia de los estudiantes en que no tenían poder de detener situaciones de acoso presenciadas, mayor era la probabilidad de una observación pasiva, apatía y ningún comportamiento de ayuda (Pister, 2014). Ese tipo de experiencia tiende a normalizar la ocurrencia acoso, ya que ella se traduce en la reducción de sentimientos de preocupación y empatía, aumentando la ocurrencia del fenómeno (Pister, 2014).

La literatura revisada, además, abordó las consecuencias y el impacto del presenciar las agresiones a partir de dos puntos de vista principales: 1) Primero, fueron documentados casos de sufrimiento psicoemocionales y problemas de desajuste psicosocial (Jenkins & Fredrick, 2017; Lambe & Craig, 2017; Pozzoli & Gini, 2013; Werth et al., 2015). Así, se percibe que los impactos para los observadores son cualitativamente semejantes a la experiencia o la participación directa como víctimas o agresores. 2) En segundo lugar, presenciar las situaciones de acoso destaca la naturaleza del fenómeno que torna el clima escolar negativo e inseguro para todos (Kärnä et al., 2010). Siendo que las vivencias entre estudiantes

en la escuela y la observación de las agresiones y sus consecuencias pueden justificar el porqué muchos estudiantes no adoptan los comportamientos de ayuda o defensa de las víctimas, lo que generalmente sucede por el miedo de también ser victimizados (Thornberg et al., 2012).

Esto puede ser explicado si se comprende que las personas aprenden y adquieren experiencias observando las consecuencias de determinados comportamientos dentro de su ambiente, así como las vivencias de las personas con las cuales conviven, hecho que modula el clima y las interacciones sociales (Bandura, 2008). Este aspecto posee implicaciones para la prevención y la proposición de programas de intervención, ya que al identificar el papel activo de los observadores en la dinámica del acoso, se revela la necesidad de que deben ser incluidos en proyectos que pretendan disminuir la ocurrencia del fenómeno o dar soporte a las víctimas. Además, la literatura destaca el impacto para la salud mental (estados de ansiedad y presencia de ideas persecutorias asociadas a la posibilidad de ser víctimas y otros), si esos estudiantes observadores tienen la sensación de que serán también victimizados, lo que aumenta la sensibilidad interpersonal y disonancia cognitiva (sesgos sistemáticos en la forma de cómo los individuos interpretan sus experiencias y que pueden llevar a conclusiones o acciones equivocadas) (Poyhonen et al., 2012; Salmivalli et al., 2011).

En ese sentido, el área de la salud puede contribuir, sobre todo en el nivel de la atención primaria. A partir de acciones dirigidas a la salud del escolar, los equipos pueden desarrollar acciones de promoción orientadas para el ejercicio de la empatía, aumentando los comportamientos positivos en relación a las víctimas y punitivos y de inclusión transformadora hacia los agresores. Eso es posible a partir del uso de estrategias como dramatizaciones y juegos basados en la técnica de role playing

(interpretación de papeles, ponerse en lugar del otro, hacer experiencias de respuestas a situaciones de violencia escenificadas, y otras), las que han sido exitosas, como documentado por un estudio sobre intervenciones desarrolladas por enfermeros frente al acoso escolar (Silva et al., 2017). Los equipos de salud, también, pueden ayudar en la formación continuada de profesores y otros funcionarios de la escuela, para que ellos consigan identificar e intervenir rápidamente en la ocurrencia del fenómeno o también cuando son notificados por los observadores sobre ese tipo de situación (Silva, Silva, Pereira, Oliveira, & Medeiros, 2014).

Para que esas acciones en el área de la salud sucedan - desarrolladas por enfermeros, médicos, agentes comunitarios y otros profesionales de la atención primaria - es importante la diseminación de evidencias sobre el papel de los observadores en las situaciones de acoso, aspecto con el cual este estudio contribuye y que puede mejorar la forma de trabajar con los estudiantes para la creación de normas de respeto, promoción de empatía y escuelas más seguras. Además de eso, se entiende que defender las víctimas es positivo y debe ser deliberadamente incentivado por medio de actitudes, proyectos e intervenciones personales y grupales en el área de la educación y también en asociación con otras áreas, como la de salud. Además, según la literatura (Obermann, 2011; Salmivalli, 2014), esos estudiantes observadores deben ser incluidos en programas de intervención, a partir de un mayor despertar de conciencia de la gravedad del problema, del ejercicio de mayor empatía para con las víctimas, así como la adopción de comportamientos de defensa. Esa perspectiva de intervención es una manera eficaz de reducir el acoso y la victimización, mejorando de esa forma la calidad de vida y la salud de los escolares.

## CONCLUSIONES

El presente estudio contribuye con la literatura científica de la Latinoamérica, suministrando un marco conceptual que incluye la ampliación de la discusión sobre el acoso, a partir de la figura del observador y de una reflexión sobre las potencialidades del área de la salud para intervenir en el fenómeno a partir de los datos revisados. Revelamos que los comportamientos de los estudiantes que atestiguan situaciones de acoso tienen efectos importantes en la dinámica del fenómeno y en su ocurrencia. Principalmente, los comportamientos de defensa y de ayuda a las víctimas fueron asociados con disminuciones en la frecuencia y efectos negativos de los episodios de acoso. Además, los resultados revisados sugieren que varios factores pueden ser considerados, con la participación de esos estudiantes, en el desarrollo de estrategias de intervención antiacoso. Esta revisión integradora, también, reconoce que es necesario realizar más investigaciones, con diferentes delineamientos, para comprender mejor las complejidades del papel y las características de los observadores de situaciones de acoso, y también para que sean la base de propuestas de intervenciones en que estos actores participen del enfrentamiento del fenómeno.

Mientras tanto, se pondera que los resultados de esta revisión deben ser interpretados sopesando sus dos principales limitaciones: (a) la no identificación de estudios (tanto brasileños como externos a Brasil) sobre estudiantes observadores de situaciones de acoso pudo haberse relacionado a los términos de los procedimientos de búsqueda, ya que muchos estudios pudieron no haber presentado explícitamente en sus títulos, resúmenes o palabras clave que fueron utilizadas; y (b) muchos estudios producidos en el ámbito de la América Latina, lusoafra y castellana, no se encuentran en periódicos indexados en las bases consultadas, lo que pudo haber imposibilitado la identificación de

estudios potencialmente relevantes. A pesar de reconocer esas limitaciones, se destaca que fue posible describir, por medio de un número representativo de artículos revisados, de forma narrativa y crítica, el perfil y las características de los estudiantes que fueron testigos de situaciones de acoso en la escuela. Posibilitando, de esa forma, la discusión sobre cómo esos estudiantes pueden ser integrados participativamente en programas y proyectos de intervención antiacoso.

## REFERENCIAS

- Bandura, A. (2008). *Teoria Social Cognitiva: conceitos básicos*. Porto Alegre: ArtMed.
- Barhight, L. R., Hubbard, J. A., Grassetti, S. N., & Morrow, M. T. (2017). Relations between actual group norms, perceived peer behavior, and bystander children's intervention to bullying. *Journal of Clinical Child and Adolescent Psychology*, 46(3), 394-400. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1046180>.
- Burke, J. G., O'Campo, P., Peak, G. L., Gielen, A. C., McDonnell, K. A., & Trochim, W. M. K. (2005). An introduction to concept mapping as a participatory public health research method. *Qualitative Health Research*, 15(10), 1392-1410. <https://doi.org/10.1177/1049732305278876>.
- Casey, E. A., Lindhorst, T., & Storer, H. L. (2017). The situational-cognitive model of adolescent bystander behavior: Modeling bystander decision-making in the context of bullying and teen dating violence. *Psychology of Violence*, 7(1), 33-44. <https://doi:10.1037/vio0000033>.
- Chen, L.-M., Chang, L. Y. C., & Cheng, Y.-Y. (2016). Choosing to be a defender or an outsider in a school bullying incident: Determining factors and the defending process. *School Psychology International*, 37(3), 289–302.

- [https://doi.org/10.1177/0143034316632282.](https://doi.org/10.1177/0143034316632282)
- Choi, S., & Cho, Y. I. (2013). Influence of psychological and social factors on bystanders' roles in school bullying among Korean-American students in the United States. *School Psychology International*, 34(1), 67-81. <https://doi.org/10.1177/0143034311430406>.
- Costa, A. B., Zoltowski, A. P. C., Koller, S. H., & Teixeira, M. A. P. (2015). Construção de uma escala para avaliar a qualidade metodológica de revisões sistemáticas. *Ciência & Saúde Coletiva*, 20(8), 2441-2452. <http://www.scielo.br/pdf/csc/v20n8/1413-8123-csc-20-08-2441.pdf>.
- Dalosto, M. d. M., & Alencar, E. M. L. S. d. (2013). Manifestações e prevalência de bullying entre alunos com altas habilidades/superdotação. *Revista Brasileira de Educação Especial*, 19(3), 363-378. <http://www.scielo.br/pdf/rbee/v19n3/05.pdf>.
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2015). Prosocial bystander behavior in bullying dynamics: Assessing the impact of social capital. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2289-2307. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0338-5>.
- Evans, C. B. R., & Smokowski, P. R. (2017). Negative bystander behavior in bullying dynamics: assessing the impact of social capital deprivation and anti-social capital. *Child Psychiatry & Human Development*, 48(1), 120-135. <https://doi.org/10.1007/s10578-016-0657-0>.
- Félix, E. M. R., Alamillo, R. D. R., & Ruiz, R. O. (2011). Prevalencia y aspectos diferenciales relativos al género del fenómeno bullying en países pobres. *Psicothema*, 23(4), 624-629. <http://www.psicothema.es/pdf/3932.pdf>.
- Gini, G., Albiero, P., Benelli, B., & Altoè, G. (2008). Determinants of adolescents' active defending and passive
- bystanding behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 31(1), 93-105. <http://dx.doi.org/10.1016/j.adolescence.2007.05.002>.
- Gumpel, T. P., Zioni-Koren, V., & Bekerman, Z. (2014). An ethnographic study of participant roles in school bullying. *Aggressive Behavior*, 40(3), 214-228. <https://doi.org/10.1002/ab.21515>.
- Critical Appraisal Skills Programme (2013). *CASP Systematic Review Checklist (CASP)*. Oxford, United Kingdom. <http://www.casp-uk.net/casp-tools-checklists>.
- Hektner, J. M., & Swenson, C. A. (2011). Links from teacher beliefs to peer victimization and bystander intervention: Tests of mediating processes. *The Journal of Early Adolescence*, 32(4), 516-536. <https://doi.org/10.1177/0272431611402502>
- Jenkins, L. N., & Fredrick, S. S. (2017). Social capital and bystander behavior in bullying: internalizing problems as a barrier to prosocial intervention. *Journal of Youth and Adolescence*, 46(4), 757-771. <https://doi.org/10.1007/s10964-017-0637-0>
- Jenkins, L. N., & Nickerson, A. B. (2017). Bullying participant roles and gender as predictors of bystander intervention. *Aggressive Behavior*, 43(3), 281-290. <https://doi.org/10.1002/ab.21688>
- Jones, L. M., Mitchell, K. J., & Turner, H. A. (2015). Victim reports of bystander reactions to in-person and online peer harassment: A national survey of adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 44(12), 2308-2320. <https://doi.org/10.1007/s10964-015-0342-9>
- Kärnä, A., Voeten, M., Poskiparta, E., & Salmivalli, C. (2010). Vulnerable children in varying classroom contexts: bystanders' behaviors moderate the effects of risk factors on victimization. *Merrill-Palmer Quarterly*, 56(3), 261-282.

- <https://digitalcommons.wayne.edu/mpq/vol56/iss3/4>
- Lambe, L. J., & Craig, W. M. (2017). Bullying involvement and adolescent substance use: a multilevel investigation of individual and neighbourhood risk factors. *Drug and Alcohol Dependence*, 178, 461-468. <https://doi.org/10.1016/j.drugalcdep.2017.05.037>
- Lambe, L. J., Hudson, C. C., Craig, W. M., & Pepler, D. J. (2017). Does defending come with a cost? Examining the psychosocial correlates of defending behaviour among bystanders of bullying in a Canadian sample. *Child Abuse & Neglect*, 65, 112-123. <https://doi.org/10.1016/j.chabu.2017.01.012>
- Li, Y. Q., Chen, P. Y., Chen, F. L., & Wu, W. C. (2015). Roles of fatalism and parental support in the relationship between bullying victimization and bystander behaviors. *School Psychology International*, 36(3), 253-267. <https://doi.org/10.1177/0143034315569566>
- Massignam, F. M., Bastos, J. L. D., & Nedel, F. B. (2015). Discriminação e saúde: um problema de acesso. *Epidemiologia e Serviços de Saúde*, 24(3), 541-544. <http://scielo.iec.gov.br/pdf/ess/v24n3/v24n3a20.pdf>
- Minayo, M. C. S. (2013). Violência e educação: impactos e tendências. *Revista Pedagógica*, 15(31), 249-264. <http://dx.doi.org/10.22196/rp.v15i31.2338>
- Obermann, M.-L. (2011). Moral disengagement among bystanders to school bullying. *Journal of School Violence*, 10(3), 239-257. <https://doi.org/10.1080/15388220.2011.578276>
- Olweus, D. (2013). School bullying: development and some important challenges. *Annual Review of Clinical Psychology*, 9(1), 751-780. <https://doi.org/10.1146/annurev-clinpsy-050212-185516>
- Padgett, S., Notar, C. E. (2013). Bystanders are the key to stopping bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33-41. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1053992.pdf>
- Pister, R. (2014). Understanding bullying through the eyes of youth. *Journal of Ethnographic & Qualitative Research*, 9(1), 27-43. <http://www.jeqr.org/previous-volumes/volume-9-issue-1>
- Poteat, V. P., & Vecho, O. (2016). Who intervenes against homophobic behavior? Attributes that distinguish active bystanders. *Journal of School Psychology*, 54, 17-28. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.10.002>
- Poyhonen, V., Juvonen, J., & Salmivalli, C. (2012). Standing up for the victim, siding with the bully or standing by? Bystander responses in bullying situations. *Social Development*, 21(4), 722-741. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2012.00662.x>
- Pozzoli, T., Ang, R. P., & Gini, G. (2012). Bystanders' reactions to bullying: a cross-cultural analysis of personal correlates among Italian and Singaporean students. *Social Development*, 21(4), 686-703. <https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2011.00651.x>
- Pozzoli, T., & Gini, G. (2013). Why do bystanders of bullying help or not? A multidimensional model. *Journal of Early Adolescence*, 33(3), 315-340. doi:10.1177/0272431612440172
- Pozzoli, T., Gini, G., & Thornberg, R. (2017). Getting angry matters: going beyond perspective taking and empathic concern to understand bystanders' behavior in bullying. *Journal of Adolescence*, 61, 87-95. doi:10.1016/j.adolescence.2017.09.011
- Puhl, R. M., Luedicke, J., & Heuer, C. (2011). Weight-based victimization toward overweight adolescents: observations and reactions of peers. *Journal of*

- School Health*, 81(11), 696-703.  
<https://doi.org/10.1111/j.1746-1561.2011.00646.x>
- Salmivalli, C. (2014). Participant roles in bullying: how can peer bystanders be utilized in interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286-292.  
<https://doi.org/10.1080/00405841.2014.947222>.
- Salmivalli, C., Voeten, M., & Poskiparta, E. (2011). Bystanders matter: associations between reinforcing, defending, and the frequency of bullying behavior in classrooms. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 40(5), 668-676.  
<https://doi.org/10.1080/15374416.2011.597090>.
- Silva, J. L., Oliveira, W. A., Carlos, D. M., Lizzi, E. A. S., Rosário, R., & Silva, M. A. I. (2018). Intervention in social skills and bullying. *Revista Brasileira de Enfermagem*, 71(3), 1085-1091.  
<http://dx.doi.org/10.1590/0034-7167-2017-0151>.
- Silva, M. A. I., Monteiro, E. M. L. M., Braga, I. F., Ferriani, M. G. B. C., Pereira, B., & Oliveira, W. A. (2017). Intervenciones antibullying desarrolladas por enfermeros: revisión integradora de la literatura. *Enfermería Global*, 16(48), 532-547.  
<http://dx.doi.org/10.6018/eglobal.16.4.2679711>.
- Silva, M. A. I., Silva, J. L., Pereira, B. O., Oliveira, W. A., & Medeiros, M. (2014). The view of teachers on bullying and implications for nursing. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(4), 723-730.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-623420140000400021>.
- Soares, C. B., Hoga, L. A. K., Peduzzi, M., Sangaleti, C., Yonekura, T., & Silva, D. R. A. D. (2014). Integrative review: concepts and methods used in nursing. *Revista da Escola de Enfermagem da USP*, 48(2), 335-345.  
<http://dx.doi.org/10.1590/S0080-6234201400002000020>.
- Song, J., & Oh, I. (2017). Investigation of the bystander effect in school bullying: Comparison of experiential, psychological and situational factors. *School Psychology International*, 38(3), 319-336.  
<https://doi.org/10.1177/0143034317699997>.
- Thornberg, R., & Jungert, T. (2013). Bystander behavior in bullying situations: Basic moral sensitivity, moral disengagement and defender self-efficacy. *Journal of Adolescence*, 36(3), 475-483.  
<https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2013.02.003>
- Thornberg, R., Tenenbaum, L., Varjas, K., Meyers, J., Jungert, T., & Vanegas, G. (2012). Bystander motivation in bullying incidents: to intervene or not to intervene? *Western Journal of Emergency Medicine*, 13(3), 247-252.  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC3415829/>.
- Trach, J., Hymel, S., Waterhouse, T., & Neale, K. (2010). Bystander responses to school bullying: a cross-sectional investigation of grade and sex differences. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 114-130.  
<https://doi.org/10.1177/0829573509357553>.
- Werth, J. M., Nickerson, A. B., Aloe, A. M., & Swearer, S. M. (2015). Bullying victimization and the social and emotional maladjustment of bystanders: A propensity score analysis. *Journal of School Psychology*, 53(4), 295-308.  
<https://doi.org/10.1016/j.jsp.2015.05.004>.
- Wiens, B. A., & Dempsey, A. (2009). Bystander involvement in peer victimization: the value of looking beyond aggressors and victims. *Journal of School Violence*, 8(3), 206-215.  
<https://doi.org/10.1080/15388220902910599>.
- Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying

situations: a cross-sectional study.  
*Medicine*, 96(32).  
<https://www.ncbi.nlm.nih.gov/pmc/articles/PMC5556233/>.

Zoltowski, A. P. C., Costa, A. B., Teixeira, M. A. P., & Koller, S. H. (2014). Qualidade metodológica das revisões sistemáticas em periódicos de psicologia brasileiros. *Psicologia: Teoria e Pesquisa*, 30, 97-104. <http://dx.doi.org/10.1590/S0102-37722014000100012>.

Todos los trabajos publicados en  
**Revista Salud & Sociedad (ISSN:0718-7475)**  
están sujetos a una licencia Creative Commons  
Reconocimiento 4.0 Internacional



## RESUMO

**Objetivo:** identificar as evidências na literatura sobre as principais características dos estudantes observadores em situações de bullying. **Método:** revisão sistemática da literatura realizada nas bases de dados Web of Science, Eric, Cinahl, Pubmed e na biblioteca eletrônica Scielo, utilizando nas buscas os termos “bullying” e “observadores” em português, inglês e espanhol. A questão norteadora da pesquisa foi: “Como são abordados os estudantes identificados como observadores nos estudos sobre bullying?”. Os estudos selecionados foram avaliados em termos da qualidade metodológica e apresentados de forma narrativa e crítica. **Resultados:** Vinte e nove artigos compuseram a amostra da revisão. Os dados revisados foram organizados em três grupos: 1) características dos estudantes que testemunham situações de bullying; 2) papéis atribuídos aos observadores; e 3) questões relatadas como consequências do testemunho das agressões. Os resultados indicaram o papel ativo dos observadores na dinâmica do bullying, suas motivações para defender ou não as vítimas e o papel que eles desempenham na inibição ou reforço da ocorrência do fenômeno. **Conclusão:** as evidências apresentadas ampliam a compreensão sobre os estudantes que observam situações de bullying na escola.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bullying; Violência; Saúde Escolar.

## RESUMEN

**Objetivo:** identificar las evidencias en la literatura sobre las principales características de los estudiantes que presencian situaciones de acoso. **Método:** revisión sistemática de la literatura realizada en las bases de datos Web of Science, Eric, Cinahl, Pubmed y en la biblioteca electrónica Scielo, utilizando en las búsquedas los términos “acoso” y “observadores” en portugués, inglés y español. La pregunta de investigación fue: “¿Cómo aparecen en la literatura los estudiantes identificados como observadores en los estudios sobre acoso?”. Los estudios seleccionados fueron evaluados en términos de la calidad metodológica y presentados de forma narrativa y crítica. **Resultados:** Veintinueve artículos comprenden la muestra de la revisión. Los datos revisados fueron organizados en tres grupos: características de los estudiantes que atestiguan situaciones de acoso, papeles atribuidos a los observadores y, cuestiones relatadas como consecuencias de lo declarado sobre de las agresiones. Los resultados indicaron el papel activo de los observadores en la dinámica del acoso, sus motivaciones para defender o no a las víctimas y el papel que ellos desempeñan en la inhibición o refuerzo de la ocurrencia del fenómeno. **Conclusión:** las evidencias presentadas amplían la comprensión sobre los estudiantes que observan situaciones de bullying en la escuela.

**PALABRAS CLAVE:** Acoso escolar; Violencia; Salud Escolar.