Análisis didáctico del bullying: comprender, prevenir y actuar entre todos

Texto de estudio para adolescentes, madres, padres y tutores

Cómo usar este texto. Está pensado para leerse en familia o en grupo. Cada sección cierra con preguntas «Para conversar» y con sus notas al pie numeradas; al final se incluye la lista completa de referencias. Los números en superíndice ([1], [2], [3]…) remiten a las notas.

---

1. Introducción

Durante décadas, el maltrato entre pares se consideró un «rito de pasaje»: algo incómodo, pero propio de crecer. La evidencia científica actual dice lo contrario. Las revisiones más importantes lo describen como un factor de riesgo serio para la salud física y mental, con consecuencias que pueden extenderse a la vida adulta, y recuerdan que aproximadamente uno de cada tres niños y adolescentes informa haber sido acosado en algún momento, mientras que entre un 10 % y un 14 % lo sufre de forma crónica, durante más de seis meses.[1]

En la Argentina, el operativo Aprender 2019 permitió conocer la percepción de estudiantes del último año de secundaria: tres de cada cuatro afirmaron que en su escuela existen casos de bullying o discriminación.[2] Se trata de una percepción y no de una medición directa de víctimas, pero muestra que el fenómeno es visible para casi toda la comunidad escolar.

Este texto propone un **abordaje integral**: entender qué es el bullying y qué no, por qué ocurre, cómo funciona el grupo que lo rodea, qué añade el entorno digital, qué consecuencias tiene y qué estrategias muestran evidencia de eficacia. Se dirige a tres públicos a la vez porque ninguno puede resolver el problema solo: los adolescentes son quienes lo viven y lo presencian; las familias, quienes pueden detectarlo y sostener; y la escuela, quien puede intervenir y organizar la convivencia.

Notas

[1] Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). *Long-term effects of bullying*. Archives of Disease in Childhood, 100(9), 879-885. Los autores resumen las cifras de prevalencia y cuestionan la idea de que el acoso sea un episodio inofensivo de la infancia.

[2] Argentinos por la Educación y Castro Santander, A. (2023). *¿Cómo perciben la convivencia escolar los alumnos y directores de secundaria?* Observatorio Argentinos por la Educación. El informe usa los cuestionarios complementarios de Aprender 2019 y reporta que el 75,4 % de los estudiantes del último año considera que existen casos de bullying o discriminación en su escuela.

---

2. Desarrollo

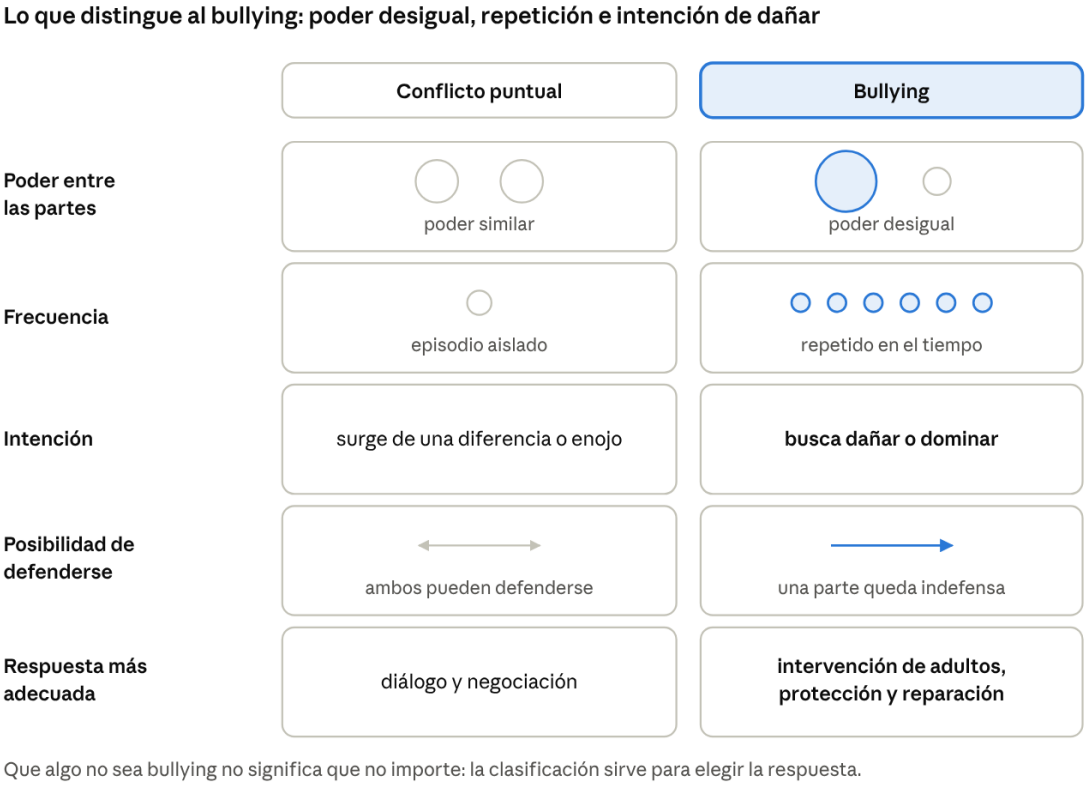
2.1 Qué es el bullying y qué no es

La definición más influyente proviene del psicólogo noruego Dan Olweus, pionero en el estudio del tema: una persona sufre bullying cuando está «expuesta, de forma repetida y a lo largo del tiempo, a acciones negativas» de otra u otras.[3] Las investigaciones posteriores concuerdan en tres rasgos que deben darse juntos:[4]

1. **Intencionalidad:** la conducta busca dañar, humillar o excluir.
2. **Repetición:** forma un patrón sostenido en el tiempo y no un episodio aislado.
3. **Desequilibrio de poder:** la persona afectada tiene dificultad para defenderse, ya sea por fuerza física, popularidad, apoyo del grupo o recursos.

Wolke y Lereya lo sintetizan como un *abuso sistemático de poder* entre pares.[5] Este tercer rasgo es el que separa al bullying de un conflicto: en una pelea entre iguales ambas partes pueden defenderse y negociar; en el bullying, no.

Rasgo	Conflicto puntual	Bullying
Poder entre las partes	Similar	Desigual
Frecuencia	Episodio aislado	Repetido en el tiempo
Intención	Surge de una diferencia o enojo	Busca dañar o dominar
Posibilidad de defenderse	Ambos pueden hacerlo	Una parte queda indefensa
Respuesta más adecuada	Diálogo, negociación	Intervención de adultos, protección y reparación



El bullying se reconoce por el conjunto de rasgos: poder desigual, repetición e intención de dañar.

Una aclaración necesaria. Que una situación no cumpla los tres criterios no significa que carezca de importancia. La clasificación sirve para elegir la respuesta adecuada, no para minimizar. Una agresión aislada, grave o con riesgo para alguien, merece actuación inmediata. Además, el desequilibrio de poder puede ser sutil y subjetivo: a veces solo quien lo sufre lo percibe con claridad.[4]

> ***Para conversar:*** *¿qué diferencia hay entre una broma que todos disfrutan y una que humilla? ¿Cómo saber si la otra persona se ríe de verdad?*

Notas

[3] Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell. Edición en español: Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.

[4] Los tres criterios (intencionalidad, repetición y desequilibrio de poder) están presentes en la definición de Olweus (1993) y en la literatura posterior. Sobre las diferencias entre definiciones y la dificultad de evaluar el desequilibrio de poder, véase también Wolke y Lereya (2015), citado en la nota 1.

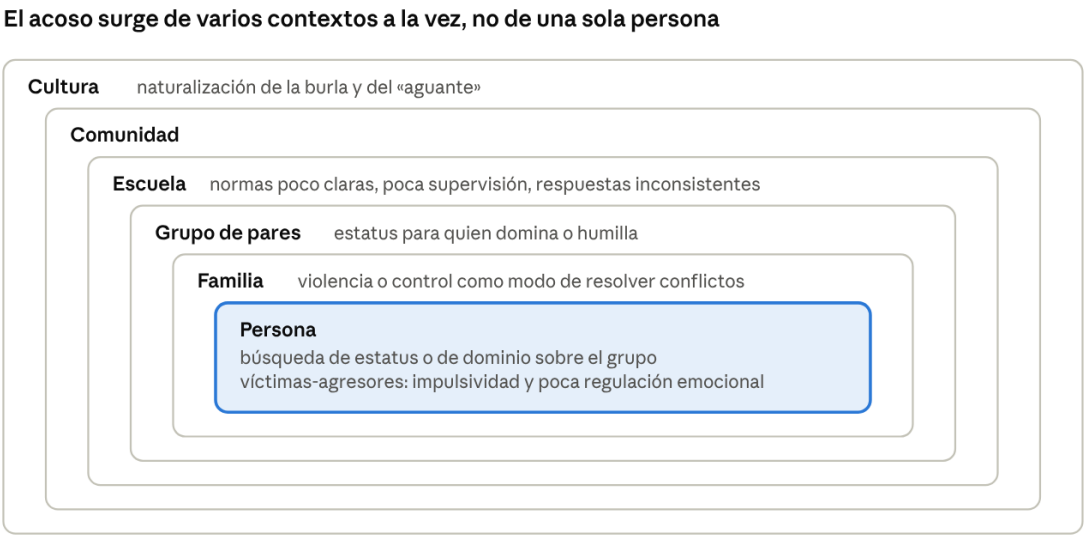
[5] Wolke y Lereya (2015), op. cit.

2.2 Por qué ocurre: una mirada ecológica

Explicar el bullying como un problema de «chicos malos» es tentador y erróneo. El enfoque **socioecológico**, que se apoya en la teoría de Urie Bronfenbrenner sobre el desarrollo humano, sostiene que la conducta de cada persona surge de la interacción entre sus rasgos individuales y varios contextos que se influyen entre sí: la familia, el grupo de pares, la escuela, la comunidad y la cultura.[6] Swearer y Hymel integran ese enfoque con un modelo de diátesis-estrés: describen factores de riesgo en lo individual, familiar, grupal, escolar y comunitario, y plantean que estar involucrado en el acoso (como víctima o como agresor) funciona como un evento estresante que, combinado con vulnerabilidades previas, se asocia con dificultades psicosociales.[7]

En la práctica, esto significa que influyen, entre otros factores:

- **Lo individual:** búsqueda de estatus o de dominio sobre el grupo y, en quienes agreden y a la vez son agredidos, impulsividad y dificultades para regular las emociones.
- **Lo familiar:** modelos de resolución de conflictos mediante la violencia o el control.
- **Lo grupal:** el estatus que el grupo otorga a quien domina o humilla.
- **Lo escolar:** normas poco claras, falta de supervisión o respuestas inconsistentes.
- **Lo cultural:** naturalización de la burla y del «aguante».



Modelo socioecológico · 6 niveles anidados

Cada nivel contiene al siguiente: el acoso se entiende mejor mirando el conjunto, no solo a quien agrede o a quien es agredido.

A ello se suma un mecanismo psicológico clave: la **desconexión moral**. Albert Bandura describió cómo las personas pueden dejar de sentirse responsables de un daño mediante justificaciones («es solo una broma»), minimización de las consecuencias, atribución de la culpa a la víctima o deshumanización.[8] Un metaanálisis posterior confirmó que esta desconexión se asocia con la conducta agresiva en niños y jóvenes.[9]

Implicancia didáctica. Comprender las causas no equivale a justificar. Quien agrede es responsable de lo que hace, y a la vez requiere intervención para cambiar su conducta. Por eso el abordaje integral actúa en varios niveles a la vez.

> ***Para conversar:*** *¿qué frases se usan en el entorno para quitarle importancia a una burla? ¿Cómo suenan para quien las recibe?*

Notas

[6] Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press. Aplicación al acoso escolar: Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (Eds.) (2004). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.

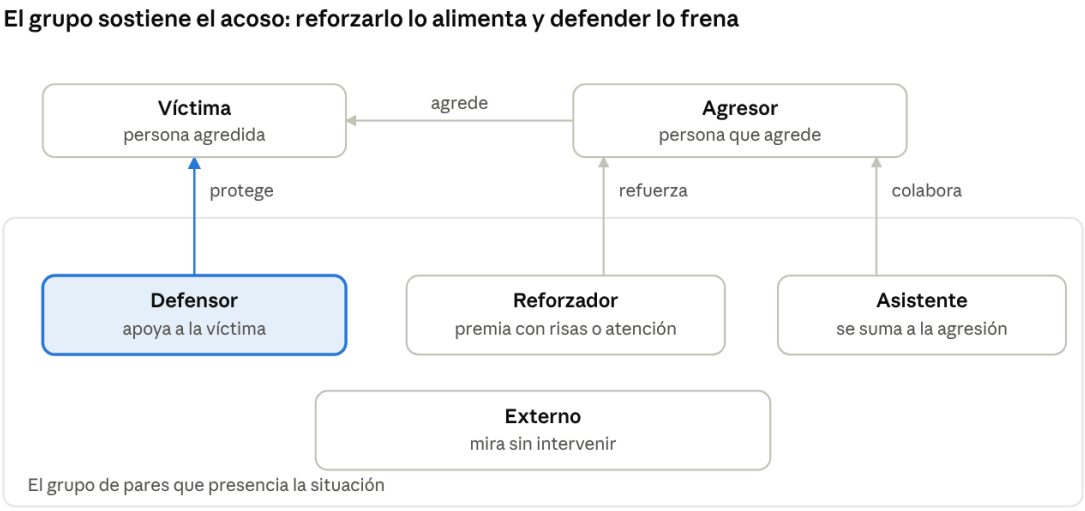
[7] Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353.

[8] Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.

[9] Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68.

2.3 El grupo: roles y espectadores

Uno de los aportes más importantes de las últimas décadas es haber dejado de ver el bullying como un asunto entre dos personas. Christina Salmivalli y su equipo lo estudiaron como un **proceso grupal**: en una investigación con 573 niños finlandeses de entre 12 y 13 años identificaron seis roles: víctima, agresor, reforzador del agresor, asistente del agresor, defensor de la víctima y externo (quien mira sin intervenir).[10] Los roles se relacionaban con el estatus social dentro del grupo y, sobre todo, mostraban que la mayoría de los estudiantes participa de alguna manera, aunque sea callando.



Roles del grupo en el acoso · 6 roles

Las flechas muestran hacia quién va el apoyo de cada rol: reforzar y colaborar alimentan la agresión; defender la frena.

La revisión posterior de Salmivalli destaca que el grupo de pares puede recompensar la agresión (con risas, atención o estatus) o desalentarla, y que esa respuesta influye en que el acoso continúe.[11]

A esto se suma el fenómeno que Latané y Darley llamaron **difusión de la responsabilidad**: en emergencias, cuantas más personas presencian el hecho, menos probable es que cada una sienta que le corresponde actuar.[12]

Qué muestra la investigación sobre intervenciones centradas en el grupo. El programa finlandés KiVa, que trabaja precisamente sobre el rol de los espectadores, fue evaluado en un ensayo aleatorizado con 78 escuelas y más de 8.000 estudiantes de 10 a 12 años (grados 4 a 6): tras nueve meses mostró efectos beneficiosos en la mayoría de los indicadores, incluidas la victimización y el acoso autoinformados.

Una evaluación posterior encontró resultados más mixtos en estudiantes de 13 a 15 años, lo que sugiere que con adolescentes conviene adaptar y reforzar las estrategias.[13]

Idea clave para adolescentes: no hace falta enfrentar a nadie para marcar la diferencia. Dejar de reírse, acompañar a quien está solo, no reenviar y avisar a un adulto son formas de cambiar de rol. Todas quitan público a la agresión.

> ***Para conversar:*** *¿en qué situación fui espectador? ¿Qué me habría ayudado a actuar de otro modo? ¿Qué podrían hacer los adultos para que pedir ayuda sea más fácil?*

Notas

[10] Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.

[11] Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.

[12] Latané, B. y Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton-Century-Crofts. Los autores estudiaron situaciones de emergencia; su aplicación al acoso escolar es una extensión conceptual.

[13] Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330. Para estudiantes de 13 a 15 años (grados 7 a 9), los resultados fueron más mixtos: Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. Journal of Educational Psychology, 105(2), 535-551.

2.4 El ciberacoso: cuando la pantalla amplía el daño

El ciberacoso mantiene los rasgos del bullying (intención, repetición y desequilibrio de poder), pero añade condiciones propias. Los estudios pioneros del equipo de Peter K. Smith, con estudiantes de 11 a 16 años, encontraron que el ciberacoso era menos frecuente que el acoso tradicional, pero no marginal; que ocurría más fuera que dentro de la escuela; que predominaban las llamadas y los mensajes de texto, y que el acoso mediante imágenes o videos del celular, aunque más raro, se percibía como más dañino.

Además, muchas víctimas no se lo habían contado a nadie.[14] Slonje y Smith se preguntaron incluso si debía considerarse un tipo principal de bullying, dada su especificidad.[15]

Las características que lo vuelven particularmente difícil de frenar son:

- **Alcance y permanencia:** una publicación puede copiarse y circular durante mucho tiempo.
- **Presencia constante:** no termina al salir de la escuela y llega al hogar.
- **Anonimato y distancia:** reducen la empatía de quien agrede y su percepción del daño.
- **Participación del grupo:** reenviar, comentar o reaccionar también sostiene la agresión.

Un metaanálisis de Kowalski y colaboradores encontró relaciones entre el ciberacoso y el acoso tradicional, así como con distintas variables psicológicas y conductuales, y subrayó la necesidad de comprender su impacto específico.[16] Wolke y Lereya agregan que hasta el 90 % de las víctimas de ciberacoso también sufre acoso presencial, de modo que lo digital suele extender un problema que ya existe. En términos educativos, esto implica que no alcanza con «prohibir el celular»: se necesita alfabetización digital, acuerdos de convivencia y confianza para pedir ayuda.

> ***Para conversar:*** *¿qué acuerdos podrían tener las familias y la escuela sobre el uso de grupos de chat? ¿Qué harías si alguien comparte algo que humilla a un compañero?*

Notas

[14] Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.

[15] Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.

[16] Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.

2.5 Consecuencias: por qué no es «cosa de chicos»

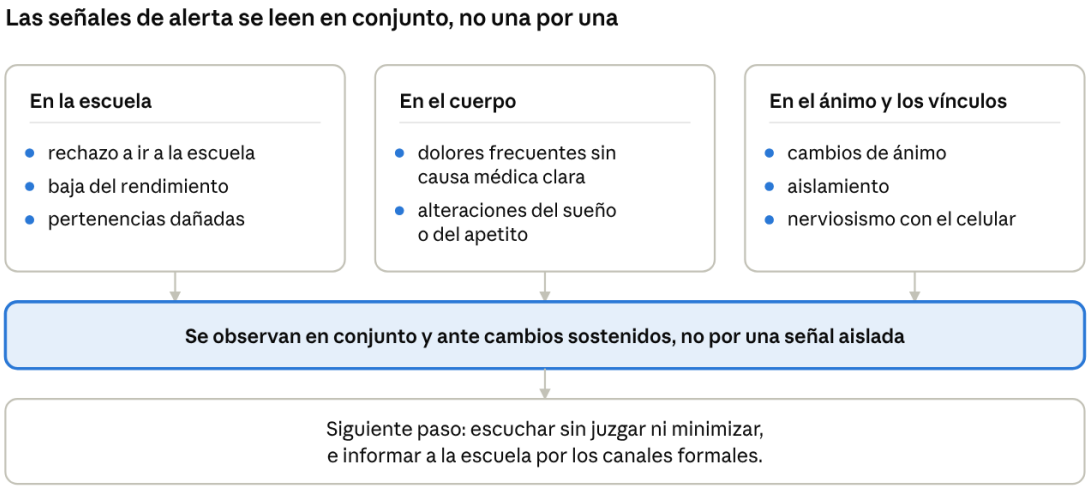
Los estudios longitudinales, que siguen a las mismas personas durante años, permiten distinguir mejor las causas de las consecuencias. Wolke y Lereya revisaron esta evidencia y concluyen que el bullying se asocia con peor salud física y mental y con problemas posteriores para formar vínculos estables, integrarse al trabajo y ser económicamente independientes; la relación con el rendimiento académico, en cambio, es más débil de lo que suele suponerse.[17] Quienes sufren acoso durante mucho tiempo o de varias formas tienden a mostrar efectos más adversos.

Un estudio con dos cohortes (una del Reino Unido y otra de Estados Unidos) comparó los efectos del acoso entre pares con los del maltrato por parte de adultos. Encontró que haber sido acosado en la infancia tuvo efectos negativos duraderos sobre la salud mental en la adultez joven, y que esos efectos no se explicaban solo por haber sufrido otras formas de maltrato.[18]

La revisión distingue tres perfiles. Quienes solo agreden presentan menos problemas de salud que quienes son agredidos, pero tienden a mostrar más conductas antisociales y menor nivel educativo (parte de ese efecto se atenúa al considerar las condiciones familiares); se sabe poco sobre su salud mental en la infancia. Quienes agreden y a la vez son agredidos («víctimas-agresores», descritos como impulsivos y con dificultad para regular las emociones) muestran, en general, los peores resultados.[17]

Efectos en el aprendizaje, con datos argentinos. El informe del Observatorio Argentinos por la Educación, basado en la prueba PISA 2018 de Matemática, halló que los estudiantes con mayor exposición al acoso físico obtienen resultados menores, con una brecha equivalente a un año escolar, y que quienes sienten menor pertenencia a su escuela muestran una brecha de 67 puntos (1,7 años escolares).[19] Son asociaciones, no prueban causalidad, pero refuerzan la idea de que **un clima seguro es condición para aprender**.

Señales de alerta (a observar en conjunto y ante cambios sostenidos): rechazo a ir a la escuela, dolores frecuentes sin causa médica clara, aislamiento, cambios de ánimo, baja del rendimiento, pertenencias dañadas, alteraciones del sueño o del apetito, nerviosismo con el celular.



Señales de alerta · 8 señales en 3 grupos

Los tres grupos son solo una forma de ordenar las señales; lo que importa es el cambio sostenido respecto de lo habitual.

> ***Para conversar:*** *¿por qué muchas personas no cuentan lo que les pasa? ¿Qué necesitarían sentir para animarse a hacerlo?*

Notas

[17] Wolke y Lereya (2015), op. cit.

[18] Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.

[19] Castro Santander, A. (2020). *El acoso entre iguales (bullying) y el aprendizaje*. Observatorio Argentinos por la Educación, con datos de PISA 2018.

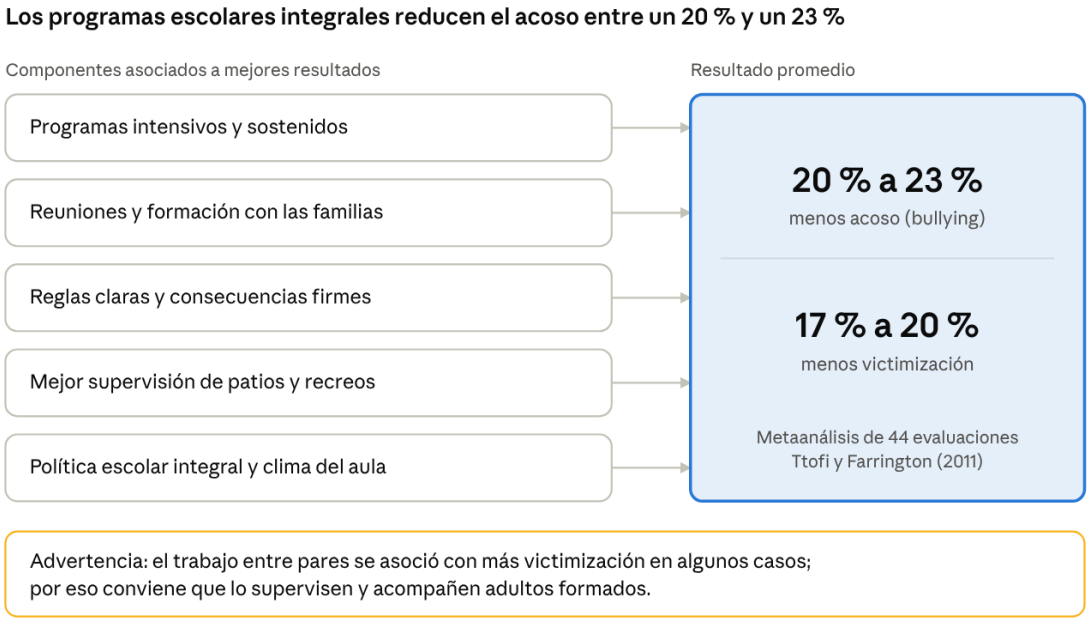
2.6 Qué funciona: evidencia sobre prevención e intervención

La mejor síntesis disponible es el metaanálisis de Ttofi y Farrington, que revisó 622 reportes y analizó 44 evaluaciones de programas escolares. Concluyó que, en promedio, estos programas reducen el acoso entre un 20 % y un 23 % y la victimización entre un 17 % y un 20 %.[20] Una actualización posterior (Gaffney, Ttofi y Farrington) confirmó que los programas escolares reducen

significativamente tanto la agresión como la victimización, aunque advirtió que hay mucha variabilidad entre programas.[21]

Componentes asociados a mejores resultados:

- **Programas más intensivos y sostenidos,** no charlas aisladas.
- **Reuniones y formación con las familias.**
- **Reglas claras y consecuencias firmes,** aplicadas de forma coherente.
- **Mejor supervisión** en los espacios de mayor riesgo, como patios y recreos.
- **Política escolar integral** y trabajo en el aula sobre el clima y la convivencia.[20]



Qué funciona · 5 componentes y su efecto promedio

Resumen visual de los componentes y del efecto promedio de los programas escolares.

Una advertencia matizada. El mismo estudio asoció el trabajo entre pares con un aumento de la victimización en algunos casos.[20] Una lectura prudente es que las propuestas donde los estudiantes median o intervienen deben estar **supervisadas y acompañadas por adultos formados**, y que no conviene delegar en los chicos la resolución de situaciones de poder desigual.

Contribuciones de la investigación en español. María José Díaz-Aguado analiza el problema desde una perspectiva ecológica, rechaza el modelo de dominio-sumisión que lo sostiene y propone como componentes clave de la prevención el desarrollo de la cooperación a múltiples niveles y un currículum de la no violencia; un programa basado en esos componentes fue evaluado con 783 adolescentes y mostró resultados favorables.[22]

Garaigordobil y Oñederra revisan el concepto, sus consecuencias y su prevalencia, y repasan programas y estrategias de prevención e intervención, subrayando la implicación de alumnos, familias, docentes y sistema educativo en todos los niveles.[23]

Responsabilización y reparación. Las prácticas restaurativas se inspiran en la justicia restaurativa de Howard Zehr, que se centra en el daño causado, en las necesidades de las personas afectadas y en las obligaciones que de allí surgen, con participación de quienes tienen algo en juego. En las escuelas suele traducirse en preguntas como qué pasó, quién fue afectado y qué hace falta para reparar.[24] Su uso en casos de bullying requiere cuidados: la participación debe ser **voluntaria**, especialmente para quien fue agredido; no son adecuadas cuando hay riesgo para la seguridad o delitos graves, y deben ser conducidas por profesionales formados. Una disculpa obligada frente al grupo no repara y puede volver a dañar.

> ***Para conversar:*** *¿qué diferencia hay entre castigar y reparar? ¿Qué necesitaría alguien para sentirse reparado después de haber sido humillado?*

Notas

[20] Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.

[21] Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17, e1143.

[22] Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.

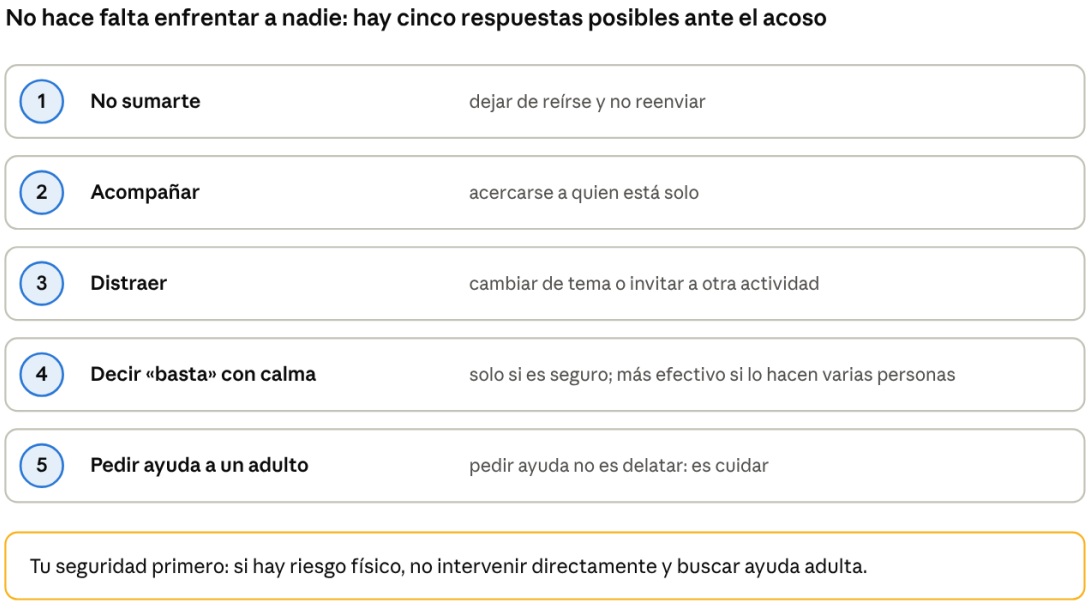
[23] Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.

[24] Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books. Las preguntas escolares mencionadas en el texto son una adaptación habitual de ese enfoque, no una formulación literal de Zehr. La adaptación de estos principios a la escuela y sus límites en casos de bullying corresponde a una lectura prudente de este enfoque; se recomienda la conducción por equipos de orientación formados.

2.7 Orientaciones prácticas para cada público

Para adolescentes

- **Si sos o fuiste agredido:** no es tu culpa. Contáselo a una persona adulta de confianza, guardá la evidencia (capturas, fechas, mensajes) y no respondas con violencia.
- **Si sos testigo:** elegí una respuesta posible: no sumarte, acompañar, distraer, decir «basta» con calma si es seguro, o pedir ayuda. Pedir ayuda no es delatar.
- **Si reconocés que agredió:** frenar, reconocer el daño, repararlo y pedir apoyo para cambiar. Se puede cambiar.



Cinco respuestas del espectador · propuesta del curso

Las cinco respuestas son un menú de opciones: ninguna es obligatoria y todas cuentan.

Para madres, padres y tutores

- **Escuchar sin juzgar ni minimizar.** Frases como «no exageres» o «defendete y listo» cierran la conversación. Un metaanálisis de 70 estudios sobre crianza encontró que la comunicación, el afecto, el involucramiento y la supervisión de las familias actúan como factores protectores, mientras que el maltrato, la negligencia y la crianza inadecuada se asocian con mayor riesgo de ser víctima o víctima-agresor.
- La sobreprotección también se vinculó con mayor riesgo de victimización: conviene acompañar con calidez y límites claros, sin resolver cada conflicto por ellos.[25]
- **Evitar el castigo que silencia,** como quitar el celular sin explicación: puede llevar a que el adolescente deje de contar lo que le pasa.
- **No confrontar directamente a la otra familia.** Informar a la escuela por los canales formales y guardar la evidencia.
- **Si su hijo o hija agredió:** escuchar, no justificar, no humillar, exigir reparación y buscar apoyo para trabajar la empatía y la regulación emocional.

- **Atender la salud emocional.** Ante tristeza persistente, aislamiento marcado o expresiones de hacerse daño, consultar de inmediato con un profesional de salud.

Para la escuela y los docentes

- Contar con un **protocolo** conocido por todos, supervisar los espacios de riesgo, trabajar el clima del grupo y sostener acciones en el tiempo, tal como indica la evidencia sobre programas eficaces.
- Intervenir con una lógica de cuidado y reparación, no solo de sanción. Avilés describe el acoso como una dinámica en la que intervienen agresores, víctimas y testigos, y propone abordajes que incluyen a los tres.[26] Ortega, Del Rey y Córdoba proponen construir la convivencia como base de la prevención, desde un modelo ecológico.[27]

Notas

[25] Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.

[26] Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.

[27] Ortega Ruiz, R. (Ed.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza. Véase en particular el capítulo de Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba (2010), «Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico», pp. 299-320.

2.8 Marco normativo en la Argentina

El abordaje del bullying no depende solo de la buena voluntad: existen marcos legales que orientan a las instituciones.

- **Ley 26.892** de promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas, que establece acuerdos escolares de convivencia y mecanismos de intervención.
- **Ley 26.061** de protección integral de los derechos de niñas, niños y adolescentes.

- **Resolución CFE 217/14**, que ofrece una guía federal de orientaciones para la intervención educativa ante situaciones complejas de la vida escolar.

Se recomienda verificar la vigencia y las normas jurisdiccionales de cada provincia antes de aplicar o publicar este apartado. Si hay un delito, o riesgo para la integridad de una persona, corresponde acudir a los organismos de protección y a la justicia. En la Argentina, la Línea 102 orienta a niñas, niños y adolescentes.

---

3. Conclusión y propuestas

3.1 Cinco ideas centrales

El análisis permite sostener cinco ideas centrales:

1. **El bullying no es un conflicto cualquiera ni una etapa inevitable.** Se define por la intención de dañar, la repetición y el desequilibrio de poder, y sus efectos pueden ser profundos y duraderos.
2. **Tiene causas múltiples.** Se explica por la interacción entre lo individual, lo familiar, lo grupal, lo escolar y lo cultural, y no por la «maldad» de una persona.
3. **Es un fenómeno de grupo.** Se sostiene por la risa, el silencio y la indiferencia, y se debilita cuando los espectadores cambian de rol.
4. **El entorno digital lo amplifica,** pero no lo crea: exige educación digital y confianza, no solo prohibiciones.
5. **Se previene y se aborda entre todos.** Las intervenciones más eficaces son integrales, sostenidas en el tiempo, con participación de las familias, reglas claras, supervisión y una lógica de cuidado y reparación.

3.2 Lo que sabemos y lo que no: una lectura prudente

Una conclusión honesta debe incluir los límites de la evidencia. Los programas escolares funcionan en promedio, pero con efectos moderados y muy variables. Una revisión de referencia sobre la adolescencia señala cuatro desafíos: la eficacia limitada y heterogénea de los programas; la compleja relación entre acoso y estatus social; las dudas sobre los efectos, posiblemente contraproducentes, de la defensa entre pares; y la llamada «paradoja del contexto saludable», según la cual quienes siguen siendo víctimas cuando el acoso baja en el promedio pueden quedar peor que antes.

Además, en la adolescencia la pertenencia y el estatus ante el grupo se vuelven centrales: quienes agreden tienden a ganar popularidad y las normas del grupo se vuelven más tolerantes hacia el acoso.[28]

Sobre la edad, la evidencia es discutida: el metaanálisis de Ttofi y Farrington encontró efectos mayores en estudiantes de más de 11 años, mientras que Yeager y colegas, comparando dentro de cada estudio, plantearon que la eficacia de los programas decae entre los adolescentes mayores.[29] De ello se desprenden cuatro implicancias prácticas:

- **No prometer soluciones rápidas.** La expectativa realista es una reducción gradual, no la desaparición inmediata del problema.
- **Diseñar para adolescentes.** La autonomía, la pertenencia y el estatus no son detalles: son el terreno donde se juega el acoso a esa edad.
- **Medir y ajustar.** Lo que no se evalúa no se mejora.
- **Evaluar en el contexto local.** Gran parte de los programas estudiados proviene de otros países, y su transferencia a la realidad argentina debe comprobarse.

3.3 Diez propuestas para un abordaje integral

Cada propuesta indica su respaldo: **evidencia** (hay estudios que la sostienen) o **criterio prudente** (recomendación razonable derivada del análisis, sin una evaluación específica).

Para la escuela

- **1. Diagnóstico participativo anual.** Encuesta anónima sobre seguridad, pertenencia y clima; mapa de los lugares y momentos de riesgo (recreo, baños, salida, grupos de chat); y devolución de los resultados a estudiantes, familias y docentes. Respaldo: criterio prudente, coherente con el enfoque socioecológico y con los datos argentinos que asocian la baja pertenencia escolar con menor aprendizaje.
- **2. Programa integral y sostenido.** Combinar acuerdos de convivencia, trabajo en el aula, supervisión, formación docente y trabajo con las familias durante todo el ciclo lectivo, en lugar de charlas aisladas. Respaldo: evidencia.
- **3. Protocolo claro, conocido y con seguimiento.** Que toda la comunidad sepa a quién acudir y qué pasará después, con reglas y consecuencias aplicadas de forma coherente. Cada caso se retoma a las dos semanas, al

mes y al trimestre, aun cuando parezca resuelto, para detectar a quienes siguen afectados. Respaldo: evidencia sobre reglas claras y consecuencias firmes; el seguimiento se apoya en la paradoja del contexto saludable; *los plazos son criterio prudente.*

- **4. Supervisión de los espacios de riesgo.** Adultos presentes y formados, sobre todo en patios y recreos, y por extensión en pasillos, baños, transporte y grupos de chat institucionales. Respaldo: evidencia para la supervisión de patios; *la extensión a otros espacios es criterio prudente.*
- **5. Trabajo con el grupo, pensado para la adolescencia.** En lugar de pedir heroísmo, trabajar las normas del grupo y el estatus: reconocer públicamente las conductas de cuidado, dar roles de liderazgo positivo y enseñar respuestas de bajo riesgo (no sumarse, acompañar, avisar). Evitar que los pares deban resolver solos situaciones de poder desigual. Respaldo: evidencia de que el grupo sostiene o frena el acoso, *con cautelas sobre el trabajo entre pares* y sobre la defensa; *su adaptación a adolescentes es criterio prudente.*
- **6. Intervención diferenciada.** Con la persona afectada: protección, escucha y seguimiento. Con quien agrede: responsabilización, reparación y desarrollo de habilidades. Con quien agrede y a la vez es agredido: atención prioritaria, por ser el grupo con peores resultados, y derivación a salud mental cuando corresponda. Las prácticas restaurativas, solo si son voluntarias, seguras y conducidas por personas formadas. Respaldo: evidencia sobre los perfiles; las prácticas restaurativas, criterio prudente.
- **7. Formación continua de docentes y equipos de orientación** en detección, entrevistas, registro, comunicación con las familias y manejo de casos, con tiempo institucional reservado para hacerlo. *Respaldo: criterio prudente.*

Para las familias

- **8. Acompañar con calidez y límites claros.** Escuchar sin juzgar, construir con el adolescente los acuerdos de uso de pantallas, involucrarse y supervisar sin sobreproteger ni resolver cada conflicto en su lugar; participar de las reuniones y la formación que ofrezca la escuela y usar los canales formales ante un problema. *Respaldo: evidencia sobre la crianza* y sobre las reuniones con familias.

Para los y las adolescentes

- **9. Participación real, con acompañamiento adulto.** Delegados, comisiones de convivencia y campañas diseñadas por estudiantes; mediación entre pares solo con adultos formados. *Respaldo: criterio prudente, apoyado en la importancia de la cooperación a múltiples niveles* y en las cautelas sobre el trabajo entre pares.

Para el sistema educativo

- **10. Datos, evaluación y articulación.** Registro anónimo y evaluación periódica del clima escolar a escala jurisdiccional; evaluación local de los programas que se adopten; equipos de orientación suficientes; articulación entre escuela, salud y organismos de protección de derechos; y difusión de líneas de ayuda (en la Argentina, la Línea 102). Aprovechar el marco de la Ley 26.892 y de la guía federal CFE 217/14. *Respaldo: criterio prudente.*

3.4 Hoja de ruta orientativa para un año escolar

Etapa	Qué hacer
Meses 1 a 3	Diagnóstico participativo, revisión de los acuerdos de convivencia y del protocolo, conformación del equipo responsable
Meses 4 a 6	Formación de docentes, talleres con familias, comisión estudiantil de convivencia, ajuste de la supervisión de espacios de riesgo
Meses 7 a 12	Trabajo sostenido con los grupos, seguimiento de casos, segunda medición del clima, ajustes y devolución a la comunidad

Es una secuencia orientativa (criterio prudente), para adaptar a cada institución.

3.5 Cómo saber si funciona

- **Seguridad y pertenencia percibidas,** con una encuesta anónima al inicio y al final del año.
- **Situaciones informadas.** Un aumento inicial puede indicar más confianza para hablar, no necesariamente más acoso.
- **Respuesta institucional:** tiempo de reacción y porcentaje de casos con seguimiento completo.
- **Participación** de familias y estudiantes en las instancias propuestas.
- **Ausentismo y bienestar** de las personas que estuvieron involucradas.

Estos indicadores son criterio prudente: no provienen de un instrumento validado y conviene adaptarlos con ayuda de profesionales.

3.6 Mensajes finales

Para los **adolescentes**, el mensaje es que ninguna persona está sola, que pedir ayuda es una fortaleza y que cada gesto (no reenviar, acompañar, avisar) cuenta. Para **madres, padres y tutores**, que su escucha sin juicio es la herramienta de protección más poderosa. Para **la escuela**, que la convivencia no se decreta: se construye con acuerdos, protocolos y presencia adulta.

La evidencia es alentadora, aunque sin atajos: los programas bien diseñados funcionan en promedio, con efectos moderados y variables, y exigen sostener el esfuerzo en el tiempo. Lo que falta, muchas veces, no es conocimiento sino decisión colectiva de dejar de mirar para otro lado.

Notas

[28] Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. y Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046.

[29] Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51. La comparación por edades de Ttofi y Farrington (2011) es entre estudios; Yeager y

colegas proponen analizarla dentro de cada estudio. Salmivalli et al. (2021), nota 28, resumen este debate.

Referencias bibliográficas

- Argentinos por la Educación y Castro Santander, A. (2023). *¿Cómo perciben la convivencia escolar los alumnos y directores de secundaria?* Observatorio Argentinos por la Educación.
- Avilés Martínez, J. M. (2006). *Bullying: el maltrato entre iguales. Agresores, víctimas y testigos en la escuela*. Salamanca: Amarú.
- Bandura, A. (1999). Moral disengagement in the perpetration of inhumanities. *Personality and Social Psychology Review*, 3(3), 193-209.
- Bronfenbrenner, U. (1979). *The Ecology of Human Development*. Cambridge, MA: Harvard University Press.
- Castro Santander, A. (2020). *El acoso entre iguales (bullying) y el aprendizaje*. Observatorio Argentinos por la Educación.
- Díaz-Aguado, M. J. (2005). La violencia entre iguales en la adolescencia y su prevención desde la escuela. *Psicothema*, 17(4), 549-558.
- Espelage, D. L. y Swearer, S. M. (Eds.) (2004). *Bullying in American Schools: A Social-Ecological Perspective on Prevention and Intervention*. Mahwah, NJ: Erlbaum.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying perpetration and victimization: An updated systematic review and meta-analysis. *Campbell Systematic Reviews*, 17, e1143.
- Gaffney, H., Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2021). What works in anti-bullying programs? Analysis of effective intervention components. *Journal of School Psychology*, 85, 37-56.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J. A. (2010). *La violencia entre iguales: revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gini, G., Pozzoli, T. y Hymel, S. (2014). Moral disengagement among children and youth: A meta-analytic review of links to aggressive behavior. *Aggressive Behavior*, 40(1), 56-68.
- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Poskiparta, E., Kaljonen, A. y Salmivalli, C. (2011). A large-scale evaluation of the KiVa antibullying program: Grades 4-6. *Child Development*, 82(1), 311-330.

- Kärnä, A., Voeten, M., Little, T. D., Alanen, E., Poskiparta, E. y Salmivalli, C. (2013). Effectiveness of the KiVa antibullying program: Grades 1-3 and 7-9. *Journal of Educational Psychology*, 105(2), 535-551.
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N. y Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137.
- Latané, B. y Darley, J. M. (1970). *The Unresponsive Bystander: Why Doesn't He Help?* New York: Appleton-Century-Crofts.
- Lereya, S. T., Copeland, W. E., Costello, E. J. y Wolke, D. (2015). Adult mental health consequences of peer bullying and maltreatment in childhood: two cohorts in two countries. *The Lancet Psychiatry*, 2(6), 524-531.
- Lereya, S. T., Samara, M. y Wolke, D. (2013). Parenting behavior and the risk of becoming a victim and a bully/victim: A meta-analysis study. *Child Abuse & Neglect*, 37(12), 1091-1108.
- Olweus, D. (1993). *Bullying at School: What We Know and What We Can Do*. Oxford: Blackwell. (Ed. en español: *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*, Madrid: Morata, 1998).
- Ortega Ruiz, R. (Ed.) (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. Madrid: Alianza.
- Ortega, R., Del Rey, R. y Córdoba (2010). Construir la convivencia para prevenir la violencia: un modelo ecológico. En R. Ortega (Coord.), *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (pp. 299-320). Madrid: Alianza.
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112-120.
- Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K. y Kaukiainen, A. (1996). Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group. *Aggressive Behavior*, 22(1), 1-15.
- Salmivalli, C., Laninga-Wijnen, L., Malamut, S. T. y Garandeau, C. F. (2021). Bullying prevention in adolescence: Solutions and new challenges from the past decade. *Journal of Research on Adolescence*, 31(4), 1023-1046.
- Slonje, R. y Smith, P. K. (2008). Cyberbullying: Another main type of bullying? *Scandinavian Journal of Psychology*, 49(2), 147-154.

- Smith, P. K., Mahdavi, J., Carvalho, M., Fisher, S., Russell, S. y Tippett, N. (2008). Cyberbullying: Its nature and impact in secondary school pupils. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 49(4), 376-385.
- Swearer, S. M. y Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis–stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344-353.
- Ttofi, M. M. y Farrington, D. P. (2011). Effectiveness of school-based programs to reduce bullying: A systematic and meta-analytic review. *Journal of Experimental Criminology*, 7(1), 27-56.
- Wolke, D. y Lereya, S. T. (2015). Long-term effects of bullying. *Archives of Disease in Childhood*, 100(9), 879-885.
- Yeager, D. S., Fong, C. J., Lee, H. Y. y Espelage, D. L. (2015). Declines in efficacy of anti-bullying programs among older adolescents: Theory and a three-level meta-analysis. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 37, 36-51.
- Zehr, H. (2002). *The Little Book of Restorative Justice*. Intercourse, PA: Good Books.