

Cuarenta mitos sobre el *bullying*: claves para una convivencia escolar segura

Cristián D. Expósito
CIC – CONICET – CIHUCE - UCA

Aceptado: octubre 2024

Datos del autor:

Cristián Expósito es investigador del CIC-CONICET en la Pontificia Universidad Católica Argentina, sede Mendoza, es Doctor en Educación. También posee títulos en Ciencias de la Educación, Gestión Educativa y Neurociencias. Como docente de posgrado, su investigación se centra en Axiología y Gestión Educativa para la Formación Docente de Nivel Superior, analizando valores en estudiantes secundarios y modelos de convivencia. Ha participado en proyectos financiados y cuenta con una amplia producción académica, incluyendo artículos, un libro y capítulos de libros. Es coautor del Cuestionario CACE para medir acoso y ciberacoso escolar y ha sido expositor en congresos nacionales e internacionales. Su trabajo busca articular la rigurosidad metodológica con la relevancia social y educativa.

Dirección de correo electrónico:
cdexposito@uncu.edu.ar

Google:
https://scholar.google.es/citations?user=4O3fe_kAAAAJ&hl=es

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5314-9752>

Resumen *El presente ensayo académico aborda el fenómeno del acoso escolar (bullying) y su dimensión digital (ciberbullying) desde una perspectiva crítica, científica y pedagógica. Enmarcado en el campo de la educación y la psicología escolar, el texto propone una revisión reflexiva de los discursos sociales y escolares que contribuyen a naturalizar o minimizar esta forma de violencia. Su propósito central es identificar, analizar y desarticular los mitos y creencias erróneas que la rodean. Se parte de la siguiente hipótesis: estas falacias obstaculizan la prevención y la intervención, al legitimar prácticas agresivas, responsabilizar a las víctimas o eximir a los adultos de su deber de actuar. La estrategia metodológica se basa en el análisis documental y conceptual de la literatura especializada y de la normativa vigente, complementado con una clasificación y discusión crítica de 40 mitos frecuentes sobre el bullying. Cada mito se contextualiza, se confronta con evidencia empírica y se refuta mediante argumentos científicos actualizados. El ensayo evidencia cómo la persistencia de estas creencias distorsiona la comprensión del acoso escolar y dificulta la construcción de entornos seguros. Se concluye que desmitificar el bullying es una condición indispensable para fortalecer la intervención educativa, empoderar a las víctimas y promover una convivencia escolar basada en el respeto y los derechos humanos.*

Palabras Clave acoso escolar, ciberacoso, bullying, ciberbullying, mitos escolares, convivencia, falacias

Forty Myths About Bullying: Keys to Safer School Coexistence

Abstract: *This academic essay addresses the phenomenon of school bullying and its digital dimension (cyberbullying) from a critical, scientific, and pedagogical perspective. Framed within the fields of education and school psychology, the text offers a reflective analysis of social and educational discourses that tend to normalize or downplay this form of violence. Its central purpose is to identify, analyze, and dismantle the myths and misconceptions that surround it. The underlying hypothesis is that these fallacies hinder both prevention and intervention efforts by legitimizing aggressive behavior, blaming victims, or absolving adults of their responsibility to act. The methodological approach is based on a documentary and conceptual analysis of specialized literature and current regulations, complemented by a classification and critical discussion of forty prevalent myths about bullying. Each myth is contextualized, contrasted with empirical evidence, and refuted through up-to-date scientific arguments. The essay shows how the persistence of these beliefs distorts the understanding of school bullying and hinders the construction of safe environments. It concludes that debunking these myths is essential to strengthening educational intervention, empowering victims, and promoting school coexistence grounded in respect and human rights.*

Keywords: *bullying, cyberbullying, school myths, coexistence, fallacies*

Introducción

El acoso escolar, comúnmente conocido por su nombre en inglés *bullying*, es una problemática que tiene un impacto nocivo en la psicología juvenil. No es un fenómeno reciente, sino una manifestación de dinámicas sociales que cobró relevancia cuando la UNESCO (2019) y la ONU (2016) revelaron la alarmante cifra de que uno de cada tres estudiantes, a nivel global, ha sido víctima de sus variadas formas, desde la agresión física hasta el ciberacoso.

Para hacer un poco de historia, en la década de 1970, el investigador escandinavo Dan Olweus fue pionero en el estudio del acoso escolar. Sus investigaciones seminales

definieron el concepto de *bullying* y revelaron sus graves efectos en la salud mental y el rendimiento académico de los jóvenes (Olweus, 1978).

En Argentina, su ordenamiento normativo ha tenido algunos avances en las últimas décadas. La Ley 26206 (2006) plantea la promoción de la convivencia escolar como un objetivo central del sistema educativo. Complementariamente, la Ley 26892 (2013) de Promoción de la Convivencia y el Abordaje de la Conflictividad en las Instituciones Educativas, sancionada en 2013, ofrece un marco para la elaboración de protocolos de prevención y acción. No obstante, la implementación de estas normativas enfrenta desafíos sustanciales. La persistencia de casos de acoso escolar, documentada en estudios cualitativos e informes de organizaciones no gubernamentales, indica que el marco legal vigente resulta insuficiente para erradicar el fenómeno (Tight, 2023). Además, la ausencia de un sistema de recolección de datos estandarizado a nivel nacional impide la elaboración de estadísticas precisas y la evaluación rigurosa de la eficacia de las políticas implementadas (Expósito et al., 2023; Peltzer & Pengpid, 2021).

En este contexto, cobra especial relevancia no solo analizar el fenómeno del acoso escolar desde sus dimensiones estructurales y normativas, sino también identificar y desmantelar las falacias y creencias erróneas que lo rodean. Estas concepciones distorsionadas, muchas veces naturalizadas en la comunidad educativa y la sociedad en general, contribuyen a minimizar su gravedad, obstaculizan su detección temprana y favorecen la perpetuación de conductas insanas y perjudiciales (Lampridis, 2015). Por ello, el presente trabajo tiene como objetivo central identificar y analizar las falacias que se construyen alrededor del *bullying*, ya que dichas creencias erróneas, lejos de favorecer la toma de conciencia y la intervención efectiva, favorecen la naturalización de prácticas que afectan tanto a las víctimas directas como a la convivencia y al desarrollo saludable de la gestión escolar.

Definición

En el complejo mundo de las dinámicas escolares, es necesario conceptualizar la situación de *bullying* específicamente, dado que no todo acto de violencia dentro de la escuela puede ser catalogado como acoso escolar. Para que este fenómeno sea considerado como tal, es necesario que cumpla con tres ominosas características (Carrera et al., 2011; Castro Santander, 2013; Olweus, 1993):

1. *Intencionalidad*: la agresión no puede confundirse con un accidente; el agresor provoca daño de manera deliberada y consciente. Su accionar tiene como propósito perjudicar a la víctima y el sufrimiento causado le genera satisfacción y cierto placer cuando se consuma.
2. *Sistematicidad*: refiere a la recurrencia del acto perverso. Existe una sucesión repetida de hostigamiento a la víctima de modo persistente. Es decir, este evento no es fortuito ni aislado, sino una serie de agresiones que se prolongan en el tiempo. El acosador busca perpetuar el daño, ideando nuevas formas de vejear a la víctima.
3. *Desequilibrio de poder*: este es un rasgo central en cuanto el agresor ejerce su dominio desde una posición de ventaja, ya sea por su fortaleza física, su estatus social, su popularidad dentro del grupo o su acceso privilegiado a recursos o información, mientras que la víctima se encuentra en una situación de vulnerabilidad.

Si alguna de estas condiciones (intencionalidad, sistematicidad o desequilibrio de poder) no se cumple, se está frente a otro tipo de conflicto o episodio violento, pero no ante una situación de *bullying* propiamente dicha (Cf. Tabla 1). Esta distinción resulta clave para el diseño de intervenciones específicas y el abordaje adecuado de las problemáticas de convivencia escolar.

Delimitado el problema y su relevancia, resulta indispensable avanzar hacia un proceso de desmitificación de las creencias, interpretaciones y posturas erróneas que históricamente han rodeado al fenómeno del *bullying*. A continuación, se analizan las principales falacias asociadas al acoso escolar, sus implicancias y el modo en que contribuyen a perpetuar una problemática que afecta el bienestar integral de las comunidades educativas.

Tabla 1:
Comparación entre bullying y violencia: características distintivas

Aspecto	Bullying	Violencia
Naturaleza	Comportamientos agresivos repetitivos y sistemáticos a lo largo del tiempo.	Acto aislado o evento singular, sin necesidad de repetición.
Desequilibrio de poder	Implica desequilibrio de poder entre el agresor y la víctima (fuerza física, estatus social, popularidad o acceso a recursos).	Puede ocurrir sin desequilibrio de poder evidente, incluso entre personas con niveles de poder similares.
Intencionalidad	Existe intencionalidad clara de causar daño, con conocimiento y disfrute por parte del agresor.	Puede ser intencional o no, dependiendo de la situación y el contexto.
Ámbito	Se manifiesta principalmente en el entorno escolar, aunque puede trasladarse a otros espacios, como en el ciberacoso.	Se manifiesta en diversos contextos: escuela, hogar, comunidad o cualquier espacio interpersonal.
Impacto	Afecta negativamente el bienestar emocional, social y físico de la víctima, generando miedo, ansiedad, baja autoestima, entre otros problemas psicológicos.	Genera efectos variables, desde consecuencias físicas inmediatas hasta efectos psicológicos, dependiendo de la gravedad y el contexto del acto violento.

Fuente: Elaboración propia.

Los mitos se clasifican en cinco categorías: 1) en torno a los tres roles implicados (víctima, acosador y testigo), 2) sobre la naturalización del acoso, 3) referidos a la responsabilidad y el entorno del *bullying*, 4) sobre los tipos de acoso y su alcance y 5) sobre el ciberacoso.

1. Mitos en torno a los tres roles fundamentales

En los albores de los estudios de Dan Olweus (Olweus, 1978) se identificaron dos roles esenciales: el acosador y la víctima. Inicialmente, estos estudios se centraron en comprender sus comportamientos dentro del contexto escolar. Sin embargo, pronto se observó que la presencia de otros estudiantes impactaba de modo directo en la dinámica del acoso. Aunque no se los categorizó como un rol distinto de inmediato, se evidenció que los espectadores podían tanto reforzar las acciones del acosador como intervenir para proteger a la víctima. Así, emergió el rol del “testigo”, conformando la tríada

primigenia del *bullying*. Investigaciones posteriores identificaron roles derivados (Smith & Sharp, 1994), que no se abordan en el presente trabajo.

1.1. Mitos en torno al rol de víctima

1. *Los acosadores siempre son más fuertes que sus víctimas y, en consecuencia, las víctimas de acoso son débiles en todos los casos.*

Este es uno de los mitos más comunes, que simplifica un fenómeno mucho más complejo. El *bullying* implica un desequilibrio de poder que se puede manifestar de diversas maneras: social, psicológica o incluso cibernéticamente, y no solo a través de la fuerza física (Dordolo, 2014; Wang & Ngai, 2022). O sea, el victimario puede ejercer control a través de la manipulación, la exclusión o el ciberacoso, sin recurrir a la agresión física (Olweus, 1993).

Por otra parte, suponer que la víctima es el eslabón débil también es un reduccionismo que conlleva implícito un error: cualquier estudiante puede ser una víctima, independientemente de su fortaleza física (Smith & Sharp, 1994). El *bullying* casi nunca obedece a un mismo patrón ya que es un sistema perverso que crea las condiciones adecuadas para que el acosador ejerza violencia de manera efectiva, más allá de la edad de la víctima, su personalidad, su entorno social o cultural, su tamaño.

2. *Las víctimas de acoso siempre se lo buscan.*

Esta afirmación, además de ser falaz, es también una *canallada* dado que pretende culpabilizar a la víctima y desviar la responsabilidad del agresor. Uno de los principios del *bullying* es la intencionalidad del *bully* de ejercer su poder de manera abusiva; por lo tanto, el acoso no es responsabilidad de la víctima (García Álvarez, 2013). Culparla solo perpetúa el ciclo de violencia y dificulta la búsqueda de soluciones efectivas para prevenir y abordar realmente la problemática.

3. *Los niños que son acosados no tienen amigos.*

Las dinámicas sociales en torno al acoso escolar son complejas; sostener esta falacia esconde un reduccionismo. En ocasiones, la víctima cuenta con un círculo de amigos que la apoyan; sin embargo, no siempre logran protegerla porque, entre otras razones, son

objeto de intimidación secundaria o carecen de la influencia social necesaria para disuadir a los agresores (Salmivalli, 2010). Por ende, la existencia o ausencia de amigos no es el factor determinante para convertirse en blanco de acoso, sino que intervienen diversas variables, como la percepción de vulnerabilidad, las dinámicas de poder dentro del grupo y las normas sociales implícitas en cada entorno escolar (Hymel & Swearer, 2015).

1.2. Mitos en torno al rol de acosador

4. *El acoso escolar se limita a actos individuales.*
5. *El acoso escolar se limita a dinámicas de grandes grupos.*

Unificamos estos dos mitos porque su error radica en considerar que ambas opciones son excluyentes. En la práctica, es posible que un acosador actúe de manera solitaria – mediante el uso de estrategias de aislamiento social o ciberacoso– y, simultáneamente, forme parte de grupos que ejercen violencia física, verbal y/o psicológica sobre la víctima. Por otra parte, el acoso puede ocurrir en grupos grandes o pequeños, dependiendo de la dinámica social y el contexto escolar (Avilés Martínez, 2019).

6. *Los acosadores no tienen problemas emocionales.*

Los acosadores, por lo general, presentan problemas emocionales subyacentes, como baja autoestima, dificultades para controlar la ira o falta de empatía. También se suma la necesidad de compensar sentimientos de inseguridad o vulnerabilidad ejerciendo poder y control sobre el otro. Estos son indicadores de problemas emocionales no resueltos y negarlos conduce a la persistencia del daño psicológico en el agresor y su víctima (Borg, 1998).

7. *Los acosadores no pueden modificar su comportamiento.*

Esta postura implica la negación de la capacidad humana para el cambio y de la eficacia de las intervenciones especializadas. Los programas de mediación centrados en el desarrollo de habilidades sociales y emocionales, así como en la promoción de la empatía, pueden generar transformaciones significativas en los acosadores (Swearer & Hymel, 2015). Además, la intervención temprana y el apoyo continuo contribuyen a

prevenir la escalada de comportamientos agresivos y favorecen trayectorias de desarrollo más saludables (Fraguas et al., 2021).

1.3. Mitos en torno al rol del testigo

8. *Los testigos son solo observadores pasivos.*

Considerar que el testigo no cumple papel alguno en una situación de *bullying* denota negarle la posibilidad de intervenir en favor de la víctima o, en el peor de los casos, subestimar su rol en el refuerzo de la conducta del agresor mediante la incitación (Salmivalli, 2010). En ambos escenarios, su presencia activa puede inclinar la balanza a favor o en contra de la prolongación del acoso y marcar una diferencia significativa en la experiencia de la víctima (Albayrak et al., 2016).

9. *Si los testigos no participan activamente, no tienen responsabilidad.*

Al desmitificar el rol pasivo de los espectadores, también se cuestiona el principio de no responsabilidad. Si bien el testigo no carga con la culpa del agresor, permanecer de brazos cruzados ante este nefasto hecho no lo exime de responsabilidad. Desde una perspectiva ética y psicológica, la omisión implica inacción o privación de auxilio frente un acto dañino; en contextos escolares, ello contribuye a la persistencia de dinámicas violentas (Thornberg et al., 2012). Al no actuar, los testigos refuerzan el *statu quo* y permiten la consolidación de la asimetría de poder entre el acosador y la víctima, operando como facilitadores pasivos (Salmivalli, 1999). En este sentido, la omisión constituye una forma indirecta de validación social del acoso; por ello, el silencio y la pasividad no pueden considerarse neutrales, sino que conllevan una responsabilidad compartida en la configuración y sostenimiento del fenómeno.

10. *Los testigos siempre se ponen del lado de la víctima.*

Este mito queda desacreditado al considerar que existe una forma de responsabilidad, ya sea positiva o negativa, en la conducta del observador. Por ende, asumir que siempre apoyan a la víctima constituye un error. Los testigos pueden adoptar diversos roles – como facilitadores, reforzadores o defensores– influidos por factores individuales y contextuales (Salmivalli, 2014). Por otra parte, su conducta está condicionada por la

percepción de seguridad y eficacia, lo que puede derivar en inacción o incluso en apoyo al agresor (Thornberg et al., 2018). Presuponer que los testigos invariablemente se sitúan del lado de la víctima invisibiliza la complejidad de sus procesos cognitivos y emocionales, así como el peso de las normas implícitas del grupo escolar.

11. Los testigos no denuncian porque están de acuerdo con el acoso.

Afirmar que los testigos no denuncian el acoso por estar de acuerdo con esta práctica es una falacia que simplifica en exceso la referida complejidad de sus motivaciones. Entre las razones más comunes por las cuales un espectador guarda silencio se encuentran el miedo a represalias, la presión del grupo o la dilución de la responsabilidad, lo cual no supone una aceptación activa del acoso (Cuevas et al., 2016). El clima escolar, las normas sociales implícitas y la percepción de ineficacia de la denuncia también inciden en su inacción; esto demuestra que su silencio no equivale necesariamente a aprobación (Marshall et al., 2009).

12. Los testigos no sufren consecuencias emocionales.

Frente a una situación de acoso, el espectador puede experimentar ansiedad, depresión y sentimientos de culpa (Yang & Kim, 2017). Estos efectos, asociados a la impotencia, el miedo y el remordimiento por no haber intervenido, generan un impacto emocional duradero en el espectador (Thornberg & Jungert, 2013). Por lo tanto, es irresponsable considerar que los testigos son inmunes a las consecuencias emocionales del acoso o que no necesitan apoyo para procesar sus experiencias.

2. Mitos sobre la naturalización del acoso

La gravedad del acoso escolar y sus consecuencias a largo plazo suelen ser minimizadas o malinterpretadas. Mitos como “es parte del crecimiento” o “es algo normal en la escuela” perpetúan la inacción y el sufrimiento. Contrariamente a estas creencias, el acoso puede dejar secuelas profundas, que afectan la salud mental y el bienestar de las víctimas. Normalizarlo como fase del desarrollo evolutivo o restar importancia a sus efectos impide intervenciones efectivas y revictimiza a quienes buscan ayuda.

Desmitificar estas creencias resulta clave para reconocer la seriedad del acoso y promover entornos seguros y de apoyo.

2.1. Mitos referidos a la minimización del acoso

13. *El acoso es un comportamiento normal entre los niños.*

El acoso no es una conducta inevitable del desarrollo infantil, sino un comportamiento aprendido que puede tener derivaciones graves en la salud mental y el bienestar de las víctimas (Swearer & Hymel, 2015). Además, su normalización incrementa la tolerancia social hacia estas conductas y reduce la empatía hacia las víctimas, lo que genera un clima escolar hostil y debilita la eficacia de las políticas preventivas y de intervención en las instituciones educativas (Zych et al., 2016). Por lo tanto, es fundamental desarticular esta creencia y reconocer que el acoso constituye un problema serio que requiere intervención y prevención.

14. *El acoso es parte del crecimiento.*

15. *El acoso es solo una fase que los niños atraviesan.*

16. *El acoso es un problema que solo afecta a los adolescentes.*

Unificamos estos tres mitos porque comparten la idea errónea de que el *bullying* es una fase evolutiva “normal” e inevitable en la vida humana. Sin embargo, se trata de una manifestación de dinámicas de poder disfuncionales, cuyas consecuencias psicológicas, sociales y académicas pueden perdurar en el tiempo, incluyendo un mayor riesgo de desarrollar ansiedad, depresión y aislamiento social en las víctimas (Modecki et al., 2014). Minimizar su gravedad no solo perpetúa las dinámicas violentas, sino que también obstaculiza la implementación de intervenciones preventivas y reparadoras eficaces.

17. *Los niños que son acosados deben simplemente ignorar a sus acosadores.*

El *bullying* es un fenómeno relacional caracterizado por la persistencia del acosador, al tiempo que la pasividad de la víctima se interpreta como señal de vulnerabilidad, lo que prolonga e, incluso, intensifica la agresión (Salmivalli, 2001). Ignorar la situación no resuelve la asimetría de poder ni reduce las secuelas psicológicas, sociales y académicas duraderas del acoso (Arseneault, 2018). Por el contrario, puede aumentar el sentimiento

de aislamiento y desamparo en la víctima, afectando negativamente su bienestar emocional (Bradshaw, 2013). Por ello, es inadmisibile desestimar una problemática que exige una intervención activa para abordarla de manera efectiva.

18. *El acoso no tiene consecuencias a largo plazo.*

Además de constituir un mito erróneo, esta creencia resulta especialmente peligrosa. Las víctimas de *bullying* pueden desarrollar problemas de salud mental persistentes, como ansiedad, depresión y trastorno de estrés postraumático, que afectan su bienestar en la adultez (Zhao et al., 2023). Un estudio reciente, efectuado por un equipo de investigación del Departamento de Psiquiatría, Real Colegio de Cirujanos de Irlanda (Dublín), encabezado por el Dr. Darren Roddy (Connaughton et al., 2024), demostró que el acoso puede alterar el desarrollo cerebral, afectando regiones vinculadas con la memoria y el aprendizaje.

19. *El bullying es una moda pasajera, no hay que darle tanta importancia.*

El acoso escolar no es un fenómeno nuevo, sino una forma de violencia en constante evolución que ha existido a lo largo de la historia. Lejos de tratarse de una tendencia momentánea, constituye una problemática estructural asociada a relaciones de poder disfuncionales, con consecuencias psicosociales y académicas perdurables (Pascoe, 2022; Smith, 2019). Considerarlo una moda conlleva el riesgo de invisibilizar a las víctimas y debilitar las políticas preventivas, cuando la investigación acredita que su prevalencia exige respuestas educativas sostenidas y basadas en evidencia.

2.2. Mitos que transfieren la culpa y la responsabilidad a la víctima

20. *Los niños dicen que son acosados para llamar la atención.*

Los resultados de los estudios científicos indican que la mayoría de los niños que denuncian ser acosados experimentan angustia genuina y condiciones psicológicas adversas, como ansiedad, depresión y aislamiento social (Fraguas et al., 2021). Además, suelen sentir vergüenza y miedo, lo que dificulta la búsqueda de ayuda; por ende, asumir que demandan atención trivializa su sufrimiento y obstaculiza una intervención

efectiva (Bradshaw, 2013). Reconocer la legitimidad de sus experiencias y validarlas es clave para implementar respuestas eficaces que prevengan daños a largo plazo.

21. *Los niños que se quejan son cobardes.*

La circulación de este eslogan en una escuela busca desincentivar la comunicación de situaciones de acoso, perpetuando el ciclo de violencia. La determinación necesaria para denunciar prácticas abusivas exige gran valentía para enfrentar el miedo y la vergüenza asociados a la victimización (Bradshaw, 2013). El silencio, en estas situaciones, no protege a la víctima, sino que exagera su sufrimiento y refuerza dinámicas de poder desigual (Salmivalli, 2010). Por lo tanto, lejos de ser un acto de cobardía, buscar apoyo constituye una muestra de fortaleza y un paso crucial para detener el maltrato.

22. *Esa experiencia te hace más fuerte.*

Esta afirmación, además de ser falsa, resulta muy peligrosa, ya que trivializa el trauma que el acoso escolar causa en la víctima. Si bien algunas personas logran desarrollar resiliencia con el tiempo, esta no es una consecuencia directa del abuso, sino una respuesta individual *a pesar* de la adversidad, no gracias a ella. Sugerir que el sufrimiento fortalece ignora el daño psicológico significativo que el *bullying* produce (Andreou et al., 2020). Lejos de fortalecer, debilita la salud mental y compromete el desarrollo personal de los afectados.

23. *La violencia se responde con violencia.*

Responder al acoso con agresión suele intensificar el conflicto y aumentar el riesgo de perjuicios físicos y emocionales para todas las partes involucradas, no solo para la víctima. Por otra parte, recurrir a la violencia en represalia puede acarrear consecuencias negativas adicionales para quien la ejerce, como sanciones disciplinarias y una escalada del conflicto bajo la lógica de la venganza (Gönültaş & Mulvey, 2021). En cambio, las estrategias basadas en la comunicación asertiva, la búsqueda de apoyo adulto y la intervención de terceros han demostrado ser más efectivas para detener el acoso que la respuesta violenta (Salmivalli, 2010).

3. Mitos referidos a la responsabilidad y el entorno del *bullying*

El acoso escolar y el ciberacoso son problemáticas complejas que trascienden la edad, el género y el entorno. A menudo se sostienen mitos que minimizan su gravedad, como la creencia de que *bullying* es exclusivo de la niñez o que solo afecta a adolescentes. También se tiende a restar responsabilidad y poder de acción a los adultos, o a sobreestimar la capacidad de la víctima para solicitar ayuda a un mayor, cuando la evidencia muestra que muchas veces no lo hacen por miedo o desconfianza (Menesini & Salmivalli, 2017). Estas ideas erróneas no solo deslegitiman el sufrimiento de las víctimas, sino que también deprecian la responsabilidad de los agresores. Desarmar estas creencias es crucial para abordar el acoso de manera efectiva y promover entornos más seguros y empáticos para todos, independientemente del contexto.

3.1. Mitos referidos al género

24. *El acoso es solo un problema de los varones, las niñas no hacen bullying.*

Tanto niños como niñas están involucrados en situaciones de acoso escolar, aunque las formas de agresión pueden diferir según el género. Los varones tienden a emplear más la agresión física, mientras que las niñas suelen recurrir a formas de violencia relacional, como la exclusión social o la difusión de rumores (McCall, 2011). Por otra parte, diversos estudios indican que las niñas están más expuestas al ciberacoso y al acoso sexual en comparación con los niños (UNESCO, 2024; Velasco et al., 2017). Es fundamental, entonces, reconocer que el *bullying* no es exclusivo de un género y abordar las diferentes manifestaciones que presenta en ambos sexos.

3.2. Mitos referidos al contexto

25. *El bullying es una problemática exclusiva de la escuela.*

El acoso tiene la particularidad de extenderse a otros espacios físicos y virtuales donde niños y adolescentes interactúan, como clubes deportivos, redes sociales e incluso el propio hogar en situaciones de ciberacoso (Chan et al., 2019; Hinduja & Patchin, 2015). Es un error limitar su abordaje al entorno escolar, dado que se corre el riesgo de

invisibilizar otras dimensiones del fenómeno, dificultar su detección temprana y afectar la eficacia de las estrategias preventivas (Castro Santander, 2025). En definitiva, debe entenderse como un emergente de dinámicas relacionales que se puede desarrollar en contextos sociales diversos.

26. *El acoso escolar solo se manifiesta en la escuela secundaria.*

El *bullying* puede comenzar desde edades tempranas, incluso en los niveles inicial y primario. Sus formas varían según la etapa evolutiva, pero sus efectos suelen ser igualmente perjudiciales. Ignorar su presencia en los primeros años de escolaridad limita las posibilidades de prevención e intervención oportuna (Mandira & Stoltz, 2021; Ruslan & Rezkiani, 2023). Además, aunque el ciberacoso se intensifica en la adolescencia, también afecta a los niños, en parte debido al creciente acceso a dispositivos electrónicos (Hinduja & Patchin, 2015).

3.3. Mitos referidos a la intervención de los adultos

27. *Los padres no pueden hacer nada para detener el acoso.*

Subestimar la influencia parental es una creencia común entre adolescentes; no obstante, la evidencia científica demuestra que la implicación activa de los padres puede reducir significativamente tanto la ocurrencia como el impacto del acoso escolar. Las intervenciones que incluyen a las familias –como los programas de formación parental y la comunicación escuela-familia– han mostrado resultados positivos en su prevención y abordaje (Wang & Jiang, 2023). Por ello, es fundamental reconocer que los padres son agentes clave en la lucha contra el *bullying* y que su involucramiento puede marcar una diferencia notable.

28. *Los adultos no pueden ayudar a los niños con el acoso.*

Es altamente probable que el personal de una escuela (docentes, preceptores, directivos, entre otros) esté capacitado para intervenir y brindar ayuda a un niño o adolescente ante una situación de acoso, ya que es una problemática que se trabaja desde hace años en contextos educativos. Diversos programas de prevención han comprobado una reducción significativa del *bullying* cuando los adultos actúan con coherencia, empatía y

siguiendo protocolos claros (Kim et al., 2022). Por esta razón, los adultos pueden y deben asumir un rol activo como figuras de apoyo emocional, facilitando la denuncia y reduciendo el impacto psicológico en las víctimas.

29. *Los padres y profesores no se enteran de nada.*

Si bien algunos adultos no están plenamente al tanto de todas las situaciones de *bullying*, muchos permanecen atentos y dispuestos a intervenir. Ciertamente pueden enfrentar dificultades para detectar el *ciberbullying*, debido a la falta de acceso a las redes sociales de los chicos; sin embargo, los educadores suelen advertir cambios en el comportamiento de los estudiantes que indican problemas (Axford et al., 2015; Kim et al., 2022). Aceptar este mito implica minimizar la capacidad de observación de los adultos y subestimar los canales de comunicación existentes en las instituciones educativas.

30. *Las víctimas de acoso siempre informan a un adulto.*

Una proporción significativa de alumnos que sufren acoso no comunica su situación a figuras adultas (de Lara, 2012). Las razones más frecuentes incluyen miedo a represalias, vergüenza, desconfianza en los adultos o la creencia de que no recibirán ayuda efectiva (Musu-Gillette et al., 2017). Resulta esencial, entonces, establecer una relación empática con los estudiantes que les permita reconocer las diversas formas del acoso para, así, fomentar su denuncia.

4. Mitos sobre los tipos de acoso y su alcance

En el abordaje del *bullying* persisten numerosas creencias erróneas que distorsionan la comprensión del fenómeno y obstaculizan su detección e intervención. Entre ellas, se destacan los mitos vinculados con los tipos de acoso y al alcance de sus manifestaciones. Estas falacias tienden a equipararlo con su expresión más visible –la violencia física–, invisibilizando otras formas igualmente dañinas, como el acoso verbal o relacional, que generan secuelas psicológicas profundas. Asimismo, ciertas creencias exageran o constriñen su frecuencia, su impacto o su posibilidad de resolución, lo que conduce a respuestas inapropiadas por parte de la comunidad educativa. Por ello, resulta

indispensable desmontar estos mitos desde una perspectiva científica y pedagógica, que permita construir una mirada integral, informada y actualizada. Al respecto, a continuación, se analizan críticamente algunas de las ideas más difundidas sobre el *bullying*, a partir de evidencia empírica reciente, con el propósito de fortalecer las prácticas escolares de prevención, detección e intervención.

4.1. Mitos referidos a las diferentes modalidades de acoso

31. *Es bullying solo cuando hay agresión física.*

Desde hace más de cincuenta años, Dan Olweus (1978) identificó tres tipos de acoso: físico, verbal y relacional. Sin duda, la agresión física es la más notoria; sin embargo, negar la existencia de otras modalidades limita la comprensión de un fenómeno sumamente complejo y multidimensional (Expósito et al., 2023, 2024). Incluso, Volk et al. (2014) propusieron una redefinición del concepto de *bullying*, basada en una teoría unificadora que incorpora contextos ecológicos y evolutivos, e incluye comportamientos agresivos dirigidos intencionalmente a dañar a la víctima en situaciones de desequilibrio de poder, sin restringirse a la violencia física.

32. *Las palabras no hacen daño.*

El acoso verbal, como se mencionó previamente, es una modalidad de *bullying* identificada y estudiada por la psicología desde hace varias décadas. Esta forma de violencia produce efectos psicológicos negativos en la salud mental y en la personalidad de niños y adolescentes, que pueden llegar a ser muy significativos (Yun et al., 2019). No obstante, la difusión de este tipo de creencias erróneas contribuye a minimizar el impacto emocional que ejerce sobre los estudiantes.

4.2. Mitos referidos a los excesos y defectos a la hora de identificar situaciones de *bullying*

33. *El bullying es fácil de reconocer.*

Muchas veces se asocia el acoso escolar con la agresión física, que por lo general resulta más fácil de detectar; tanto docentes como estudiantes enfrentan dificultades para

identificar correctamente situaciones de *bullying* cuando no implican violencia física evidente. Un estudio cualitativo efectuado en Austria reveló que un porcentaje alto de profesores no reconoce los criterios clave, como la repetición y el desequilibrio de poder, lo que disminuye su capacidad para intervenir adecuadamente (Paljakka, 2023). Asimismo, una investigación con más de 10.000 estudiantes en España mostró que numerosos adolescentes tienen una comprensión limitada del fenómeno, lo que afecta su capacidad para identificarlo y responder (García-Díaz et al., 2023). Estos hallazgos subrayan la necesidad de implementar programas educativos que mejoren la comprensión y la sensibilización sobre las diversas manifestaciones del *bullying*, más allá de sus formas físicas o verbales evidentes, para así habilitar intervenciones eficaces.

34. *Cualquier desacuerdo o discusión se debe considerar bullying.*

El *bullying* se caracteriza por ser un comportamiento agresivo, intencional y repetido, que implica un desequilibrio de poder en el cual una de las partes busca deliberadamente dañar a otra (Olweus, 1993). En cambio, los desacuerdos o conflictos son interacciones en las que ambas partes cuentan con igual poder para expresar sus puntos de vista y resolver diferencias, sin que concurra intención de causar daño (Smith, 2016). Confundir ambos fenómenos trivializa el sufrimiento de las verdaderas víctimas de acoso y entorpece la implementación de estrategias específicas de intervención.

35. *El bullying es imposible de parar.*

Contrario a la creencia de que el *bullying* es un fenómeno incontrolable, la evidencia científica demuestra que puede ser significativamente mitigado mediante la aplicación de protocolos estandarizados y estrategias basadas en intervenciones escolares acreditadas. Diversos estudios han comprobado que dichas intervenciones reducen tanto la perpetración como la victimización (Fraguas et al., 2021; Gaffney et al., 2019; Jiménez-Barbero et al., 2016). En este sentido, resulta fundamental comprender que, con un enfoque adecuado y el compromiso sostenido de toda la comunidad educativa, es posible abordar el acoso de manera eficaz. Si bien su erradicación total representa un desafío complejo, los datos empíricos respaldan la posibilidad real de reducir su prevalencia y sus consecuencias.

36. *El acosador es un psicópata en potencia.*

Este mito constituye una falacia que simplifica en exceso la complejidad del comportamiento agresivo en contextos escolares. Aunque ciertos rasgos de personalidad –como la insensibilidad emocional, el narcisismo y la impulsividad– pueden estar asociados a conductas de acoso, ninguno de ellos determina por sí solo una psicopatía ni predice necesariamente una trayectoria delictiva. Se ha demostrado que la interacción entre estos rasgos y factores como la desvinculación moral influye en la aparición del *bullying*, sin que ello implique un trastorno psicopático en los agresores (Orue & Calvete, 2019). Además, las investigaciones coinciden en que el acoso escolar es un fenómeno multifactorial, influenciado por variables individuales, familiares y contextuales, y no exclusivamente por características psicopáticas (Bolton, 2011; Radliff et al., 2016). Por ende, etiquetar a los acosadores escolares como "psicópatas en potencia" carece de sustento científico y puede obstaculizar enfoques preventivos y educativos eficaces.

5. Mitos sobre el ciberacoso

Los mitos que minimizan la gravedad del ciberacoso promueven creencias erróneas que desatienden la complejidad de esta problemática. El ciberacoso puede generar secuelas psicológicas tan severas como el acoso tradicional, incluyendo ansiedad, depresión, ideación suicida y trastornos del sueño (Aguilar Cárceles, 2018). La permanencia de los contenidos en línea, la dificultad de escapar de un sistema accesible las 24 horas y el anonimato que suele caracterizar al agresor intensifican el daño.

5.1. Mitos referidos a la minimización del impacto del *ciberbullying*

37. *El ciberbullying no es tan grave.*

A diferencia del acoso tradicional, el ciberacoso puede ser permanente, propagarse de modo extremadamente rápido y facilitar el anonimato del agresor, lo que incrementa su audacia y dificulta tanto la detección como el escape. Esta dinámica intensifica la desconexión moral y la sensación de impunidad, lo que a su vez complica la intervención y agrava el sufrimiento de las víctimas (Talpur & O'Sullivan, 2020). La capacidad de

invasión del *ciberbullying*, al irrumpir en el hogar y en el espacio personal, causa un profundo sentimiento de desprotección en el acosado. Por estas razones, se trata de una problemática grave que requiere atención urgente y la implementación de estrategias sostenidas de intervención.

38. *El ciberacoso no es tan grave como el acoso físico.*

EL acoso virtual puede tener un alto impacto en la salud mental de las víctimas. Si bien el acoso físico es visible y llega a ocasionar lesiones corporales, el *ciberbullying* suele ser igualmente devastador, ya que se produce a través de plataformas digitales, lo que permite que el hostigamiento sea constante, público y difícil de detener (Kowalski & Limber, 2013; Wright, 2019). Inclusive, las víctimas experimentan niveles más elevados de ansiedad, depresión y pensamientos suicidas en comparación con quienes sufren acoso físico (Kerman, 2022).

5.2. Mitos referidos al rol de las redes sociales en el ciberacoso

39. *Las redes sociales son la única causa del ciberacoso.*

Aunque las redes sociales facilitan el *ciberbullying*, no son su única fuente. Factores como la dinámica familiar, la presión de grupo y las características individuales de agresores y víctimas también juegan un papel clave en su aparición (Bansal et al., 2024; Hung Kee et al., 2022). Además, el acoso digital puede producirse a través de diversas plataformas –no solo redes sociales–, lo que demuestra que su origen es multifacético y no puede atribuirse a un solo medio (Zhu et al., 2021). Estos hallazgos refutan la creencia de que las redes sociales son la causa exclusiva del ciberacoso y subrayan la necesidad abordarlo desde una perspectiva multifactorial e integral.

40. *Las víctimas de ciberacoso pueden simplemente desconectarse.*

Desconectarse no constituye una solución viable, dado que el *ciberbullying* suele ser persistente y público, lo que significa que las víctimas pueden seguir sintiéndose amenazadas fuera de línea (Sabella et al., 2013). Esto se debe a la permanencia y amplia difusión de los contenidos digitales, que dificultan que los afectados se sientan seguros, aun fuera del entorno virtual (Kowalski & Limber, 2013). Por otra parte, desconectarse

implicaría una exclusión social significativa y la pérdida de vínculos importantes, por lo que no constituye una alternativa práctica ni saludable para la mayoría de los jóvenes (Nguyen, 2023).

Conclusión

El *bullying*, tanto en sus formas tradicionales como en su manifestación digital, representa un desafío persistente en el ámbito educativo, con profundas repercusiones en el bienestar psicológico y el desarrollo sano de niños y adolescentes. Tal como se ha analizado a lo largo de este ensayo, su comprensión y abordaje efectivo exige dismantelar numerosos mitos y creencias arraigadas en el imaginario colectivo, que – lejos de contribuir a la solución– tienden a minimizar y perpetuar la problemática.

En particular, el análisis del ciberacoso ha puesto en evidencia que las modalidades digitales de hostigamiento conllevan retos adicionales en materia de prevención e intervención, debido a su carácter permanente, viral y muchas veces anónimo. Los mitos “el ciberacoso no es tan grave” o “las víctimas pueden simplemente desconectarse” reflejan una preocupante subestimación de sus secuelas psicológicas, sociales y académicas. Como se ha argumentado, el daño que provocan estas formas de violencia no cesa cuando la víctima apaga el dispositivo; por el contrario, se intensifica a través de la exposición constante y la difusión ilimitada. Frente a esta realidad, resulta indispensable una mirada crítica, informada, contextualizada, y un compromiso renovado por parte de las instituciones educativas para asumir la “ciberconvivencia” como parte integral de la convivencia escolar.

Asimismo, se ha cuestionado la supuesta neutralidad del entorno escolar. La evidencia indica que tanto el silencio de los testigos como la inacción de los adultos consolidan un clima de impunidad. Por ende, la erradicación del *bullying* no es solo un asunto normativo o disciplinario, sino un desafío ético y pedagógico que exige una gestión escolar sensible, formada y activa. Reconocer el sufrimiento de las víctimas, intervenir

oportunamente y trabajar en el fortalecimiento de los vínculos escolares son condiciones imprescindibles para construir espacios verdaderamente seguros y saludables.

El análisis de los mitos ha permitido también identificar puntos ciegos en las prácticas escolares habituales. Muchos de ellos se perpetúan incluso en instituciones con normativas claras y protocolos de actuación. Esto sugiere que la legislación, si bien necesaria, no es suficiente: se requiere un cambio cultural que atraviese los discursos, los vínculos interpersonales y los modelos de autoridad. Solo así será posible fomentar climas escolares democráticos, donde la palabra circule, la violencia se repudie y las diferencias se tramiten sin daño.

En definitiva, desmontar las falacias que legitiman el acoso escolar es un paso ineludible hacia una escuela que, más que controlar la violencia, la prevenga mediante la construcción activa de la convivencia. Esta tarea demanda un enfoque integral, intersectorial y sostenido en el tiempo, que articule saberes pedagógicos, psicológicos y comunitarios en pos de un objetivo común: garantizar el derecho de todos los estudiantes a aprender en paz, sin miedo y con dignidad.

Referencias bibliográficas

- Aguilar Cárceles, M. M. (2018). Tipología de la conducta suicida. *E-Eguzkilore. Zientzia Kriminologikoen Aldizkari Elektronikoa*, 3, 1–51. <https://ojs.ehu.eus/index.php/eguzkilore/article/view/19163>
- Albayrak, S., Yildiz, A., & Erol, S. (2016). Assessing the effect of school bullying prevention programs on reducing bullying. *Children and Youth Services Review*, 63, 1–9. <https://doi.org/10.1016/j.CHILDYOUTH.2016.02.005>
- Andreou, E., Roussi-Vergou, C., Didaskalou, E., & Skrzypiec, G. (2020). School bullying, subjective well-being, and resilience. *Psychology in the Schools*, 57(8), 1193–1207. <https://doi.org/10.1002/PITS.22409>
- Arseneault, L. (2018). Annual Research Review: The persistent and pervasive impact of being bullied in childhood and adolescence: implications for policy and practice. *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 59(4), 405–421. <https://doi.org/10.1111/JCPP.12841>
- Avilés Martínez, J. M. (2019). *Convivir sin bullying: Compartiendo relaciones de respeto*. Narcea Ediciones.
- Axford, N., Farrington, D. P., Clarkson, S., Bjornstad, G. J., Wrigley, Z., & Hutchings, J. (2015). Involving parents in school-based programmes to prevent and reduce bullying: What

- effect does it have? *Journal of Children's Services*, 10(3), 242–251. <https://doi.org/10.1108/JCS-05-2015-0019/FULL/XML>
- Bansal, S., Garg, N., Singh, J., & Van Der Walt, F. (2024). Cyberbullying and mental health: past, present and future. *Frontiers in Psychology*, 14, 1279234. <https://doi.org/10.3389/FPSYG.2023.1279234>
- Bolton, J. (2011). Psychosocial Factors Associated with Bullying Typologies in a Mental Health Population of Adolescents. *PCOM Psychology Dissertations*. https://digitalcommons.pcom.edu/psychology_dissertations/177
- Borg, M. G. (1998). The Emotional Reactions of School Bullies and their Victims. *Educational Psychology*, 18(4), 433–444. <https://doi.org/10.1080/0144341980180405>
- Bradshaw, C. P. (2013). Preventing Bullying through Positive Behavioral Interventions and Supports (PBIS): A Multitiered Approach to Prevention and Integration. *Theory Into Practice*, 52(4), 288–295. <https://doi.org/10.1080/00405841.2013.829732>
- Carrera, M. V., DePalma, R., & Lameiras, M. (2011). Toward a More Comprehensive Understanding of Bullying in School Settings. *Educational Psychology Review*, 23(4), 479–499. <https://doi.org/10.1007/S10648-011-9171-X/METRICS>
- Castro Santander, A. (2013). Formar para la ciberconvivencia Internet y prevención del cyberbullying. *Revista Integra Educativa*, 6(2), 49–70. http://www.scielo.org.bo/scielo.php?pid=S1997-40432013000200004&script=sci_arttext
- Castro Santander, A. (2025). *La cara oculta del Bullying. Errores, mitos y oportunistas del miedo*. Homo Sapiens Ediciones.
- Chan, S. F., La Greca, A. M., & Peugh, J. L. (2019). Cyber victimization, cyber aggression, and adolescent alcohol use: Short-term prospective and reciprocal associations. *Journal of Adolescence*, 74(1), 13–23. <https://doi.org/10.1016/J.ADOLESCENCE.2019.05.003>
- Connaughton, M., Mitchell, O., Cullen, E., O'Connor, M., Banaschewski, T., Barker, G., Bokde, A. L., Bruhl, R., Desrivieres, S., Flor, H., Garavan, H., Gowland, P. A., Grigis, A. A., Heinz, A., Lemaitre, H., Martinot, J.-L., Martinot, M.-L. P., Artiges, E., Nees, F., ... Roddy, D. (2024). Bullying and Early Brain Development: A Longitudinal Structural Magnetic Resonance Imaging Study from Adolescence to Early Adulthood. *BioRxiv*, 2024.09.11.611600. <https://doi.org/10.1101/2024.09.11.611600>
- Cuevas, M. C., Alejandra, M., & Medina, M. (2016). Observadores: un rol determinante en el acoso escolar. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 89–102. <https://doi.org/10.11144/JAVERIANACALI.PPSI14-1.ORDA>
- de Lara, E. W. (2012). Why Adolescents Don't Disclose Incidents of Bullying and Harassment. *Journal of School Violence*, 11(4), 288–305. <https://doi.org/10.1080/15388220.2012.705931>
- Dordolo, N. (2014). The Role of Power Imbalance in Cyberbullying. *The Undergraduate Journal of Psychology*, 3, 35–41. <https://www.semanticscholar.org/paper/The-Role-of-Power-Imbalance-in-Cyberbullying-Dordolo/675929537e8613e97cb8badc3b711717f775692>
- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Difabio de Anglat, H., & Castro-Santander, A. (2023). Construcción y validación del Cuestionario de Acoso y Ciberacoso Escolar (CACE) mediante juicio de expertos. *Revista Evaluar*, 23(1), 61–79. <https://doi.org/10.35670/1667-4545.V23.N1.41014>

- Expósito, C. D., Marsollier, R. G., Santander, A. C., Anglat, H. D. de, & Bertancud, G. (2024). Acoso y ciberacoso escolar. Un instrumento para su medición. *Investigación Ciencia y Universidad*, 8(11), 14–22. <https://doi.org/10.59872/ICU.V8I11.497>
- Fraguas, D., Díaz-Caneja, C. M., Ayora, M., Durán-Cutilla, M., Abregú-Crespo, R., Ezquiaga-Bravo, I., Martín-Babarro, J., & Arango, C. (2021). Assessment of School Anti-Bullying Interventions: A Meta-analysis of Randomized Clinical Trials. *JAMA Pediatrics*, 175(1), 44–55. <https://doi.org/10.1001/JAMAPEDIATRICS.2020.3541>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., & Ttofi, M. M. (2019). Examining the Effectiveness of School-Bullying Intervention Programs Globally: a Meta-analysis. *International Journal of Bullying Prevention*, 1(1), 14–31. <https://doi.org/10.1007/S42380-019-0007-4/TABLES/4>
- García Álvarez, J. I. (2013). Acoso escolar, transición de víctima a agresor. | EBSCOhost. *Revista Mexicana de Orientación Educativa*, 10(24). https://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?pid=S1665-75272013000100007&script=sci_arttext&lng=es
- García-Díaz, V., Urbano-Contreras, A., Iglesias-García, M. T., & Álvarez-Blanco, L. (2023). Identification, Witnessing and Reaction to School Bullying Behaviour in Secondary Education. *Child Indicators Research*, 16(4), 1627–1641. <https://doi.org/10.1007/S12187-023-10023-3/TABLES/9>
- Gönültaş, S., & Mulvey, K. L. (2021). Bystander responses to bias-based bullying and retaliation: Is retaliation perceived as more acceptable than bias-based bullying? *The British Journal of Developmental Psychology*, 39(3), 442–461. <https://doi.org/10.1111/BJDP.12371>
- Hinduja, S., & Patchin, J. (2015). *Bullying Beyond the Schoolyard: Preventing and Responding to Cyberbullying*. Corwin.
- Hung Kee, D. M., Lutf Al-Anesi, M. A., & Lutf Al-Anesi, S. A. (2022). Cyberbullying on social media under the influence of COVID-19. *Global Business and Organizational Excellence*, 41(6), 11–22. <https://doi.org/https://doi.org/10.1002/joe.22175>
- Hymel, S., & Swearer, S. M. (2015). Four decades of research on school bullying: An Introduction. *American Psychologist*, 70(4), 293–299. <https://doi.org/10.1037/A0038928>
- Jiménez-Barbero, J. A., Ruiz-Hernández, J. A., Llor-Zaragoza, L., Pérez-García, M., & Llor-Esteban, B. (2016). Effectiveness of anti-bullying school programs: A meta-analysis. *Children and Youth Services Review*, 61, 165–175. <https://doi.org/10.1016/J.CHILDYOUTH.2015.12.015>
- Kerman, B. S. (2022). Asociación entre cyberbullying y depresión en adolescentes. Una revisión sistémica. *Psicología UNEMI*, 6(11), 166–180. <https://doi.org/10.29076/ISSN.2602-8379VOL6ISS11.2022PP166-180P>
- Kim, S. S., Craig, W. M., King, N., Bilz, L., Cosma, A., Molcho, M., Qirjako, G., Gaspar De Matos, M., Augustine, L., Šmigelskas, K., & Pickett, W. (2022). Bullying, Mental Health, and the Moderating Role of Supportive Adults: A Cross-National Analysis of Adolescents in 45 Countries. *International Journal of Public Health*, 67. <https://doi.org/10.3389/IJPH.2022.1604264>
- Kowalski, R. M., & Limber, S. P. (2013). Psychological, Physical, and Academic Correlates of Cyberbullying and Traditional Bullying. *Journal of Adolescent Health*, 53(1), S13–S20. <https://doi.org/10.1016/J.JADOHEALTH.2012.09.018>

- Lampridis, E. (2015). Stereotypical Beliefs about Cyber Bullying: An Exploratory Study in Terms of Myths. *Universal Journal of Educational Research*, 3(2), 135–147. <https://doi.org/10.13189/ujer.2015.030210>
- Ley 26206. (2006). *de Educación Nacional*. Boletín Oficial del Estado, 28. 14 de diciembre de 2006. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/verNorma.do?id=123542>
- Ley 26892. (2013). *Ley para la promoción de la convivencia y el abordaje de la conflictividad social en las instituciones educativas*. Boletín Oficial República Argentina, 1 de octubre de 2013. <https://www.argentina.gob.ar/normativa/nacional/ley-26892-220645/texto>
- Mandira, M. R., & Stoltz, T. (2021). Bullying risk and protective factors among elementary school students over time: A systematic review. *International Journal of Educational Research*, 109, 101838. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2021.101838>
- Marshall, M. L., Varjas, K., Meyers, J., Graybill, E. C., & Skoczylas, R. B. (2009). Teacher Responses to Bullying: Self-Reports from the Front Line. *Journal of School Violence*, 8(2), 136–158. <https://doi.org/10.1080/15388220802074124>
- McCall, R. B. (2011). Commentary: Handling long-term attrition in randomised controlled field trials: Lessons from the Bucharest Early Intervention Project and reflections on Fox et al. (2011). *Journal of Child Psychology and Psychiatry*, 52(9), 929–930. <https://doi.org/10.1111/j.1469-7610.2011.02429.x>
- Menesini, E., & Salmivalli, C. (2017). Bullying in schools: the state of knowledge and effective interventions. *Psychology, Health & Medicine*, 22, 240–253. <https://doi.org/10.1080/13548506.2017.1279740>
- Modecki, K. L., Minchin, J., Harbaugh, A. G., Guerra, N. G., & Runions, K. C. (2014). Bullying prevalence across contexts: A meta-analysis measuring cyber and traditional bullying. *Journal of Adolescent Health*, 55(5), 602–611. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2014.06.007/ATTACHMENT/F0B83ECA-5E05-4933-8656-5C8EA07DB616/MMC1.DOCX>
- Musu-Gillette, L., Zhang, A., Wang, K., Zhang, J., Kemp, J., Diliberti, M., & Oudekerk, B. A. (2017). *Indicators of School Crime and Safety: 2017*. U.S. Department of Education. <https://nces.ed.gov/pubs2018/2018036.pdf>
- Nguyen, M. H. (2023). “Maybe I should get rid of it for a while...”: Examining motivations and challenges for social media disconnection. *Communication Review*, 26(2), 125–150. <https://doi.org/10.1080/10714421.2023.2195795;PAGE:STRING:ARTICLE/CHAPTER>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere. <https://psycnet.apa.org/record/1979-32242-000>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishers.
- ONU. (2016). *Informe del Secretario General sobre la protección de los niños contra el acoso*. A/71/213. Organización de las Naciones Unidas. <https://www.acnur.org/fileadmin/Documentos/BDL/2016/10749.pdf>
- Orue, I., & Calvete, E. (2019). Psychopathic Traits and Moral Disengagement Interact to Predict Bullying and Cyberbullying Among Adolescents. *Journal of Interpersonal Violence*, 34(11), 2313–2332. <https://doi.org/10.1177/0886260516660302>
- Paljakka, A. (2023). Teachers’ Awareness and Sensitivity to a Bullying Incident: A Qualitative Study. *International Journal of Bullying Prevention*, 6(3), 322–340. <https://doi.org/10.1007/S42380-023-00185-7/TABLES/4>

- Pascoe, C. J. (2022). Bullying as a Social Problem. In *The Sociology of Bullying* (pp. 76–94). NYU Press. <https://doi.org/10.18574/NYU/9781479803873.003.0006>
- Peltzer, K., & Pengpid, S. (2021). Health risk behaviours among adolescents in Argentina: trends between 2007, 2012 and 2018 national cross-sectional school surveys. *BMC Pediatrics*, 21(1), 1–11. <https://doi.org/10.1186/S12887-021-02929-0/TABLES/4>
- Radliff, K. M., Wang, C., & Swearer, S. M. (2016). Bullying and Peer Victimization. *Journal of Interpersonal Violence*, 31(11), 1983–2005. <https://doi.org/10.1177/0886260515572476>
- Ruslan, Z., & Rezkiani, K. (2023). How Bullying Can Happen? Systematic Literature Review of Bullying at the Elementary School Level. *Journal Of Education And Teaching Learning (JETL)*, 5(2), 165–184. <https://doi.org/10.51178/JETL.V5I2.1308>
- Sabella, R. A., Patchin, J. W., & Hinduja, S. (2013). Cyberbullying myths and realities. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2703–2711. <https://doi.org/10.1016/J.CHB.2013.06.040>
- Salmivalli, C. (1999). Participant role approach to school bullying: implications for interventions. *Journal of Adolescence*, 22(4), 453–459. <https://doi.org/10.1006/JADO.1999.0239>
- Salmivalli, C. (2001). Peer-led intervention campaign against school bullying: who considered it useful, who benefited? *Educational Research*, 43(3), 263–278. <https://doi.org/10.1080/00131880110081035>
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: A review. *Aggression and Violent Behavior*, 15(2), 112–120. <https://doi.org/10.1016/J.AVB.2009.08.007>
- 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>
- Smith, P. K. (2016). Bullying: Definition, Types, Causes, Consequences and Intervention. *Social and Personality Psychology Compass*, 10(9), 519–532. <https://doi.org/10.1111/SPC3.12266>
- Smith, P. K. (2019). Introduction. In *Making an impact on school bullying: interventions and recommendations* (pp. 1–22). Routledge.
- Smith, P. K., & Sharp, S. (1994). *School bullying : insights and perspectives*. Routledge.
- Swearer, S. M., & Hymel, S. (2015). Understanding the psychology of bullying: Moving toward a social-ecological diathesis-stress model. *American Psychologist*, 70(4), 344–353. <https://doi.org/10.1037/A0038929>
- Talpur, B. A., & O'Sullivan, D. (2020). Cyberbullying severity detection: A machine learning approach. *PLoS ONE*, 15(10), e0240924. <https://doi.org/10.1371/JOURNAL.PONE.0240924>
- 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., Landgren, L., & Wiman, E. (2018). 'It Depends': A qualitative study on how adolescent students explain bystander intervention and non-intervention in bullying situations. *School Psychology International*, 39(4), 400–415. https://doi.org/10.1177/0143034318779225/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_0143034318779225-FIG1.IPEG
- 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. <https://doi.org/10.5811/WESTJEM.2012.3.11792>

- Tight, M. (2023). Bullying in higher education: an endemic problem? *Tertiary Education and Management*, 29(2), 123–137. <https://doi.org/10.1007/S11233-023-09124-Z/METRICS>
- UNESCO. (2019). Behind the numbers: ending school violence and bullying. In *Sustainable Development Goals: Education 2030*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>
- UNESCO. (2024). *Entornos de aprendizaje seguros: Prevención y tratamiento de la violencia en la escuela y sus alrededores*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. https://www.unesco.org/es/health-education/safe-learning-environments?utm_source=chatgpt.com
- Velasco, J., Amado, B. G., & Novo, M. (2017). Comunicación, Movilización y Participación desde las redes sociales en un proyecto social. In *Proceedings of the Congreso Internacional Interuniversitario Contra la Pobreza Infantil en el Mundo*. https://www.researchgate.net/publication/296443770_Diferencias_de_genero_en_las_conductas_de_acoso_escolar
- Volk, A. A., Dane, A. V., & Marini, Z. A. (2014). What is bullying? A theoretical redefinition. *Developmental Review*, 34(4), 327–343. <https://doi.org/10.1016/J.DR.2014.09.001>
- Wang, L., & Jiang, S. (2023). Effectiveness of Parent-Related Interventions on Cyberbullying Among Adolescents: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, & Abuse*, 24(5), 3678–3696. <https://doi.org/10.1177/15248380221137065>
- Wang, L., & Ngai, S. S. yum. (2022). Cyberbullying Perpetration Among Chinese Adolescents: The Role of Power Imbalance, Fun-seeking Tendency, and Attitude Toward Cyberbullying. *Journal of Interpersonal Violence*, 37(23–24), NP21646–NP21671. <https://doi.org/10.1177/08862605211062988>
- Wright, M. F. (2019). *Cyberbullying: Bullying in the Digital Age*. IGI Global. <https://doi.org/10.4018/978-1-5225-0522-8.CH003>
- Yang, S. A., & Kim, D. H. (2017). Factors associated with bystander behaviors of Korean youth in school bullying situations. *Medicine (United States)*, 96(32). <https://doi.org/10.1097/MD.00000000000007757>
- Yun, J. Y., Shim, G., & Jeong, B. (2019). Verbal Abuse Related to Self-Esteem Damage and Unjust Blame Harms Mental Health and Social Interaction in College Population. *Scientific Reports 2019 9:1*, 9(1), 1–13. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-42199-6>
- Zhao, N., Yang, S., Zhang, Q., Wang, J., Xie, W., Tan, Y., & Zhou, T. (2023). School Bullying Results in Poor Psychological Conditions: Evidence from a Survey of 95,545 Subjects. *Frontiers in Psychology*, 15. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1279872>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying Among Adolescents and Children: A Comprehensive Review of the Global Situation, Risk Factors, and Preventive Measures. *Frontiers in Public Health*, 9, 634909. <https://doi.org/10.3389/FPUBH.2021.634909/BIBTEX>
- Zych, I., Ttofi, M. M., & Farrington, D. P. (2016). Empathy and Callous–Unemotional Traits in Different Bullying Roles: A Systematic Review and Meta-Analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 20(1), 3–21. https://doi.org/10.1177/1524838016683456/ASSET/IMAGES/LARGE/10.1177_1524838016683456-FIG6.JPEG