

Dinámica del acoso escolar, datos de prevalencia y eficacia de los programas

Entender el acoso como fenómeno de grupo, saber leer las cifras que se publican en España y separar lo que la evidencia sostiene de lo que solo se repite.

- 1 El papel del grupo en el mantenimiento del acoso escolar
- 2 Formas del acoso escolar y dificultad de detección de las formas indirectas
- 3 Prevalencia del acoso escolar en España y divergencia entre informes
- 4 Factores de riesgo, consecuencias documentadas y límites de la inferencia causal
- 5 Eficacia de los programas antiacoso y programas con efectos adversos

2.1. El papel del grupo en el mantenimiento del acoso escolar



Por qué el acoso lo sostiene el grupo y no solo quien pega.

Cuando un caso llega a la sala de profesores, la conversación se organiza alrededor de dos nombres: el que hace y el que recibe. Es una simplificación cómoda: permite repartir medidas y dar el asunto por encauzado. Pero quien ha hecho guardia de patio a las once y media sabe que la escena casi nunca tiene dos personas dentro: hay alguien grabando, hay quien se ríe con retraso para que se note y hay quien se aparta a la otra punta de la pista. Este epígrafe explica por qué esas posiciones no son público, sino estructura.

Hay más gente que declara haber visto acoso que gente que declara sufrirlo

El dato español que mejor dimensiona ese público es el del estudio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con la Fundación ColaCao, dirigido por Díaz-Aguado, con campo entre abril y junio de 2023 sobre unos 20.600 estudiantes de 4.º de Primaria a 4.º de Educación Secundaria Obligatoria (ESO) en 325 centros —la fuente declara dos cifras de participantes, 20.622 y 20.662, y su ficha completa está en el epígrafe 2.3—. Con autoinforme, definición previa en lenguaje de aula, ventana de dos meses y umbral de «2 o 3 veces al mes», **un 16,3 % del alumnado declara haber sido testigo** de acoso. En un grupo de treinta, unos cinco alumnos por aula.

La comparación que hace hablar a esa cifra es interna: en el mismo estudio, con la misma muestra, la misma ventana de dos meses y el mismo umbral, la victimización declarada es del 6,2 %. Y no es la misma pregunta: una interroga a cada alumno por lo que le pasa y la otra por lo que ha visto, la distinción que el epígrafe 2.3 convierte en regla. Por eso el 16,3 % no se suma ni se resta al 6,2 %: mide cuánta gente presencia, no cuánta gente sufre. A eso se añade una pieza conceptual: la definición uniforme de los Centros para el Control y la Prevención de Enfermedades (CDC) de Estados Unidos (Gladden y otros, 2014) —definición técnica de referencia, no derecho español— exige un desequilibrio de poder «observado o percibido», no medido. Y un desequilibrio que se percibe es el que alguien confirma con su reacción.

Cinco papeles, y ninguno de ellos es un tipo de alumno

La investigación sobre roles participantes describe posiciones y no personalidades. Quien agrade dirige la escena y elige el momento. Quien refuerza no toca a nadie: se ríe, jalea, graba o reenvía, y con eso aporta audiencia. Quien ayuda se suma a algo ya empezado —vigila la puerta, sujeta la mochila, corta la salida—. Quien defiende interrumpe, acompaña después o avisa a un adulto. Y quien mira y calla presencia la escena sin intervenir. El matiz que importa es que son papeles y no rasgos de carácter: la misma alumna que calla en el pasillo puede ser quien avisa en el vestuario, y eso significa que la posición se puede mover. Se describen aquí por su conducta observable y sin repartirles porcentajes: la investigación que los nombró trabajó con muestras escolares concretas, y trasladar su reparto a un aula española sería inventar una cifra.

FIGURA 2.1

Los cinco papeles del grupo alrededor de un caso

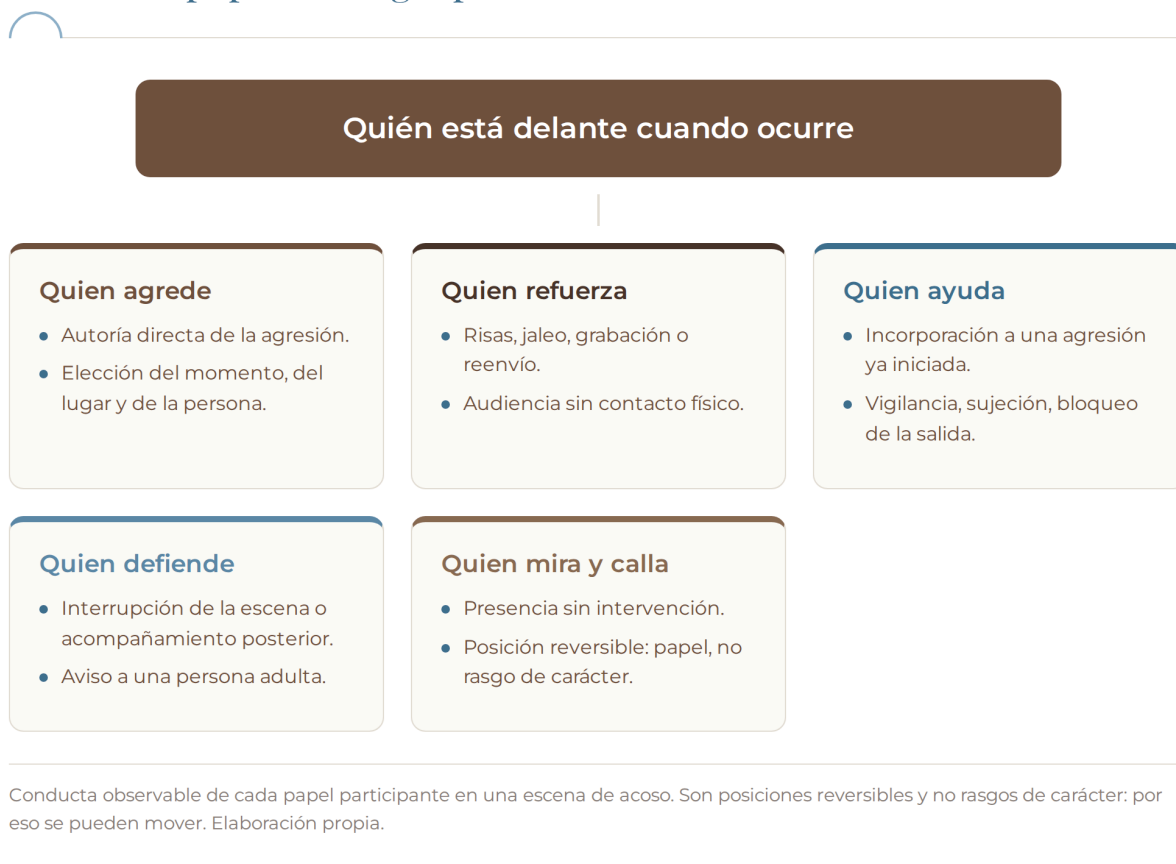


FIGURA 2.1

NORMATIVA · EL GRUPO TAMBIÉN ESTÁ EN LA LEY, Y NO SOLO EN LA TEORÍA

La Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (LOPIVI) obliga en su artículo 31.1 a que todos los centros elaboren un plan de convivencia, y su artículo 31.2 añade que ese plan recogerá «los códigos de conducta consensuados entre el profesorado que ejerce funciones de tutor/a, los equipos docentes y el alumnado ante situaciones de acoso escolar». El alumnado no es destinatario pasivo: la ley lo pone dentro del consenso. Es un deber institucional del centro, no una obligación individual accionable contra ti; el deber que sí es personal es el del artículo 16, del epígrafe 1.2.

Un jueves a sexta hora, en 2.º de ESO y en Geografía e Historia

Estás terminando la unidad de la Revolución Industrial y montas equipos de cuatro para una exposición. Se forman cinco equipos en treinta segundos y queda M. de pie: las sillas ya están ocupadas y nadie le dice nada. Lo colocas tú. Cada vez que M. propone algo hay una risa breve en la mesa de al lado y dos alumnos se miran. El día de la exposición, mientras habla, oyes el clic de una cámara y ves un móvil bajo la mesa. Al terminar, otra alumna te dice que «hay un vídeo».

Aquí no hay un agresor y una víctima: hay una risa que llega tarde, una grabación, una mirada de complicidad y veintitantas personas que no han hecho nada. Y lo que te toca a ti en esa hora es acotado y no incluye averiguar. Registras hechos observables con fecha, hora, lugar y quién estaba delante —el formato del registro es del epígrafe 4.1—, comunicas a la dirección y al coordinador o coordinadora de bienestar y protección, y cumples tu deber personal de comunicación, que no se agota avisando a jefatura. Lo que no haces es preguntar en voz alta

quién ha grabado, pedir móviles ni sentar a M. delante de nadie a contarlo: esas primeras horas son del epígrafe 1.5, y la intervención con las tres partes, del 3.2. La decisión que sí es tuya y sí es inmediata es cómo se forman los equipos la próxima vez, sin señalar a nadie.

Qué se puede mover en el grupo y qué no promete la evidencia

El metaanálisis de Polanin, Espelage y Pigott (2012), sobre 12 programas y 12.874 participantes, encontró que los programas de prevención aumentan la conducta de intervención de los testigos, con un tamaño de efecto $g = 0,20$ (intervalo de confianza —IC— del 95 %, 0,11-0,29), y que ese efecto fue mayor en secundaria alta (0,43) que hasta 8.º curso (0,14), con $p < 0,05$. Es un hallazgo sobre conducta de los observadores, no sobre prevalencia de acoso, y su patrón de edad —más efecto cuanto mayor es el alumnado— apunta justo al revés que el de los metaanálisis sobre prevalencia que verás en el epígrafe 2.5. No se resuelve promediando: son variables distintas, y de esa asimetría sale una consecuencia práctica que trabaja el epígrafe 3.5, donde en la ESO alta lo que se sostiene es el trabajo con quien mira, no la sesión de sensibilización. Ninguno de estos trabajos es norma: son evidencia.

ATENCIÓN · LO QUE ESTE DATO NO AUTORIZA A PROMETER

En el mismo metaanálisis, el efecto sobre la empatía fue $g = 0,05$ (IC 95 %, -0,07 a 0,17), no significativo: que aumente la intervención de los testigos no equivale a que baje la prevalencia, y trabajar la empatía no está sostenido como vía para reducirla. Segundo aviso: Cowie (2011) documenta que, en menores rechazados por su grupo, apoyarse en los iguales tuvo efecto adverso como estrategia de afrontamiento. Movilizar al grupo es una decisión del centro sobre el entorno; no es pedirle a la víctima que busque apoyo en la clase que la está dejando fuera.

La consecuencia práctica gobierna el bloque 3: si toda la respuesta se concentra en la pareja formada por quien agrede y quien recibe —una sanción y un acompañamiento—, la estructura que sostiene la situación sigue intacta el lunes, con los mismos equipos y las mismas risas con retraso. Y sentar a las dos partes a hablar tampoco es la salida: es una contraindicación técnica del epígrafe 3.2.

Aplicación práctica

1. **Reconstruye** una escena de tu etapa y de tu materia, inventada y sin ningún dato de alumnado real, y entrégala como **ficha de papeles participantes**: media página con el relato (dónde, cuándo, qué se ve y qué se oye) y una tabla de cinco filas —una por papel— y cuatro columnas: papel; qué se vería o se oiría en tu aula; en qué momento y espacio del horario semanal sería observable; y qué cambiaría esa posición.
2. **Traduce** las cifras de este epígrafe y entrega la **hoja de traducción para el claustro**: seis filas con estas seis afirmaciones, tal como se oyen en un centro —«el 16,3 % del alumnado sufre acoso», «con empatía se acaba el acoso», «hay más testigos que víctimas, o sea que la mayoría exagera», «los programas consiguen que los alumnos intervengan», «el que calla también acosa» y «esto se arregla hablándolo entre los dos»— y cuatro columnas: la afirmación literal; qué dice exactamente el dato o la fuente, con su año, su umbral y su ventana; una reformulación tuya en una sola frase defendible; y qué decisión de aula cambiaría si el claustro se creyera la versión falsa.
3. **Analiza** un material que ya uses en clase —una lectura obligatoria, la película del trimestre, un caso de tu módulo— y entrega la **ficha de análisis de papeles sobre material propio**: cinco filas, una por papel, con la cita literal y su localización (página o minuto), el indicio en que te apoyas, una pregunta que harías al grupo y una línea con lo que no preguntarías. Cierra con doscientas palabras justificando por qué ese material encaja en tu etapa. El diseño de la secuencia de tutoría es del epígrafe 3.5, y la situación de aprendizaje completa, del curso 05.

2.2. Formas del acoso escolar y dificultad de detección de las formas indirectas



Las formas que toma, y por qué la que más daña es la que menos se ve.

Treinta minutos de guardia de patio, doscientos alumnos y tres zonas que no ves desde donde estás. Esa es la unidad de trabajo de este epígrafe: qué formas de acoso llegan a tus ojos en esos treinta minutos y cuáles no llegan nunca por esa vía. Ordenarlas por gravedad es una discusión de manual; por visibilidad, una decisión de organización de centro.

Ordenar las formas por lo que se ve, y no por lo que suena grave

Un empujón o una zancadilla ocupan un segundo, ocurren en un sitio concreto y dejan testigos: encajan en cómo está montado un centro para mirar, porque hay un hecho, una hora y unos implicados. El insulto, el mote y la burla exigen proximidad: se oyen a tres metros y desaparecen a quince, así que dependen de qué zona de guardia te haya tocado. Y luego está la exclusión —dejar a alguien fuera del juego, del grupo de trabajo y de la fila—, donde no hay hecho que ver, porque lo que define la conducta es que no pasa nada: quien cruza el patio ve a una alumna sentada en un banco, una imagen compatible con veinte explicaciones inocentes.

El título hay que enunciarlo con cuidado: no se afirma que la exclusión sea la que más daño causa —las consecuencias y sus límites causales son del epígrafe 2.4—, sino que es la que peor encaja en los dispositivos de detección y registro del centro. Del reparto de casos por forma circula un desglose porcentual atribuido al VII informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña sobre el curso 2024-2025. Este manual no lo reproduce: sus categorías no coinciden con las cuatro que aquí se ordenan —«agresión sexual» no figura como forma en esa tabla— y repartir sobre categorías que no encajan da un porcentaje que parece medido y no lo está. Y una segunda cautela: suele decirse que la exclusión es la forma más frecuente entre las chicas. No se ha localizado dato español que reparta las formas por sexo con ficha comprobable, así que este manual no lo afirma: la exclusión se trabaja aquí por lo que tiene de invisible, no por a quién le ocurre más.

Lo que la exclusión sí tiene es definición; lo que no tiene es casilla

La exclusión no es un añadido reciente: está en la definición fundacional. Olweus (1993, p. 9) describe el acoso como exposición repetida a acciones negativas, y entre ellas incluye las indirectas, «*making mean faces or gestures, spreading rumors, or intentionally excluding someone from a group*». Eso es investigación, no derecho. Los tres criterios que convierten una conducta en acoso son del epígrafe 1.1; aquí importa que ninguno exige contacto físico ni palabra audible.

NORMATIVA · LA MISMA CONDUCTA, NOMBRADA EN UN PROTOCOLO Y NO NOMBRADA EN OTRO

El derecho estatal no define el acoso escolar: la LOPIVI lo menciona, pero la definición operativa está en cada comunidad. El artículo 28 de la Lei 4/2011 gallega describe «vexación ou malos tratos continuados no tempo... incluído o **illamento ou baleiro social**»: nombra la exclusión. El Anexo I de la Orden andaluza de 2011 habla de «maltrato psicológico, verbal o físico... de forma reiterada a lo largo de un tiempo determinado», sin mencionarla. Las demás comunidades no se han verificado aquí: no escribas «los protocolos españoles definen el acoso como...». El mismo caso puede clasificarse distinto en dos comunidades sin que ninguna incumpla su norma.

El problema no está en la definición, sino en el instrumento: el parte de incidencia se diseña para un suceso —fecha, hora, lugar, implicados, hecho— y la exclusión no tiene hora. No hay episodio de aislamiento; hay un patrón de tres meses que solo se ve cuando alguien reúne quince

observaciones sin gravedad individual. Por eso una forma frecuente aparece como rara en los registros. Los indicadores de centro son del epígrafe 4.3; las señales por etapa, del 3.1.

FIGURA 2.2

Cuatro formas de acoso ordenadas por lo que un adulto puede ver

	Agresión física	Agresión verbal	Exclusión y aislamiento	Ciberacoso
Qué se ve en una guardia	Episodio breve, visible y localizable	Audible solo a corta distancia	Ausencia de hechos: nadie hace nada	Nada visible dentro del centro
Rastro en los registros	Parte de incidencia por hecho puntual	Registro si hay un adulto cerca	Casi ningún registro disponible	Registro solo si alguien lo aporta
Cómo se sostiene	Contacto directo, con testigos	Insultos, motes y burlas repetidos	Patrón sostenido de meses, sin hora	Contenido y difusión fuera del horario
Error de lectura más probable	Cierre del caso en el episodio aislado	Lectura como broma o mote de grupo	Lectura como carácter o preferencia propia	Lectura como asunto ajeno al centro

Cuatro formas de acoso comparadas por lo que un adulto observa en una guardia, por el rastro que dejan en los registros y por el error de lectura más probable en cada una. Elaboración propia.

FIGURA 2.2

Un dato ilustra el desfase mejor que cualquier porcentaje: una parte del alumnado no identifica como acoso lo que le está pasando, y está medido en el alumnado con autismo (epígrafe 2.4). La detección, por tanto, no puede descansar en que alguien venga a contarlo, y menos en las formas que no dejan hecho que ver.

Un miércoles a tercera hora, en 6.º de Primaria y en Educación Física

Estás en la pista cubierta, unidad de balonmano con equipos rotatorios. En el tercer partido, D. empuja a R. en una disputa de balón, R. cae y hay que ponerle hielo. Rellenas el parte de incidencia: hora, lugar, implicados, descripción. Tiene casilla y entra en el sistema. Lo que no rellenas, porque no hay dónde, es lo que llevas viendo desde octubre: a R. no le pasan el balón, cuando eligen ellos queda siempre el último, y cuando se coloca en el círculo el grupo se desplaza medio metro.

Lo que te toca está acotado: anotas hechos observables con fecha, lugar y quién estaba delante, y comunicas —el deber personal, que no se agota avisando a jefatura, es del epígrafe 1.2—. No investigas, no interrogas al grupo y no decides si eso es acoso. Y la decisión que sí es tuya y sí es inmediata es dejar de permitir que los equipos se elijan por votación pública, que convierte el reparto de un partido en un recuento público de estatus.

La escena sigue por la tarde en el grupo de mensajería, y eso no abre una lista aparte. El ciberacoso —Smith y otros (2008): agresión intencionada y repetida por medios electrónicos contra quien no puede defenderse fácilmente— comparte territorio con el presencial: en el estudio de la UCM con la Fundación ColaCao (datos difundidos el 7 de noviembre de 2024), el

46,4 % de las víctimas de acoso presencial sufrió también ciberacoso. Sus rasgos propios —continuidad, audiencia, permanencia— son descriptivos y no están medidos. El procedimiento es del epígrafe 3.3; el acoso mediado por inteligencia artificial, del **curso 03**, epígrafe 4.5.

Cuando la forma tiene un motivo, y qué cambia entonces

Una segunda distinción: no es lo mismo un acoso sin motivo declarado que uno motivado por una característica de la víctima. El artículo 34.2, párrafo segundo, de la LOPIVI obliga a que los protocolos contemplen «actuaciones específicas» cuando el acoso tenga por motivación la discapacidad, el neurodesarrollo, la salud mental, la edad, prejuicios racistas o por lugar de origen, la orientación sexual o la identidad o expresión de género. Es derecho dirigido a las administraciones educativas, y lo que te toca es transcribir lo que has oído: la motivación no se deduce, se documenta. Cuando el motivo es el género, la orientación o la identidad, el marco de intervención es del **curso 16**.

ATENCIÓN · LA FORMA NO DECIDE SI COMUNICAS

El error frecuente es esperar a que la conducta suba de categoría —«mientras sea solo que no le hablan, no es para el protocolo»— o el contrario, activar por un empujón y no por tres meses de exclusión. El deber del artículo 16 de la LOPIVI nace de advertir indicios de una **posible situación de violencia**, no de calificar los hechos: la forma orienta la protección, pero no es umbral de entrada.

Aplicación práctica

1. **Audita** el parte de incidencia o el modelo de registro de convivencia que usa tu centro —el documento real— y entrega la **ficha de encaje del registro**: el listado de sus campos y, junto a cada uno, si admite un patrón o solo un hecho puntual; y cuatro filas, una por forma —física, verbal, exclusión y ciberacoso—, con qué campo la recogería, qué se perdería y qué campo añadirías, con la palabra exacta que llevarías a la comisión de convivencia.
2. **Registra**, durante dos semanas, diez situaciones de relación de un grupo tuyo, sin nombres y sin códigos individuales —nunca quién—, y entrega el **registro de las diez observaciones**: diez filas y seis columnas —fecha; momento y espacio; qué se ve y qué se oye, en lenguaje observable; cuántas personas había delante; si es hecho puntual o patrón; y qué harías con ello—. Dos condiciones no opcionales. El registro se escribe sobre grupos y espacios, nunca siguiendo a una persona: si al releerlo todas las filas apuntan al mismo alumno, ha dejado de ser observación de aula. Y si ves indicios de una posible situación de violencia sobre un menor, deja de ser material de esta aplicación práctica: se anota en el registro del centro y se comunica el mismo día por las dos vías del epígrafe 1.2; en lo que entregas aquí no consta ese caso. Si este curso no tienes grupo asignado, obsérvalo sobre una unidad didáctica tuya ya impartida, y decláralo en la primera línea. Cierra con doscientas palabras sobre qué formas han aparecido y cuáles no.
3. **Reescribe** tres agrupamientos de tu programación —una práctica de laboratorio, un trabajo por parejas, un equipo de exposición— y entrega el **guion de agrupamientos sin exposición pública**: para cada uno, la instrucción literal que dabas antes, la que darás ahora, quién forma los equipos, qué se hace con el alumnado que sobra y cómo se rota durante el trimestre. Añade media página sobre por qué esa decisión es de organización del aula y no una intervención sobre un caso.

2.3. Prevalencia del acoso escolar en España y divergencia entre informes



Cuánto acoso hay en España y por qué dos informes serios dan cifras distintas.

En la carpeta de la comisión de convivencia hay dos papeles. Uno, un recorte de prensa que dice que uno de cada ocho alumnos sufre acoso escolar. El otro, un estudio universitario que sitúa la victimización en el 6,2 %. Los dos son españoles, publicados con pocos meses de diferencia, y ninguno está mal: miden cosas distintas. Este epígrafe no decide cuál te crees, sino qué hay que preguntarle a una cifra antes de escribirla en un documento de centro.

Los dos estudios que están detrás de esas dos cifras

El primero es el estudio de la Universidad Complutense de Madrid (UCM) con la Fundación ColaCao, dirigido por Díaz-Aguado, con campo entre abril y junio de 2023 sobre unos 20.600 estudiantes de 4.º de Primaria a 4.º de ESO en 325 centros. La cifra de participantes se declara con su discrepancia: la memoria dice 20.622 y quince comunidades autónomas; la nota de prensa y la UCM, 20.662 y diecisiete. Pregunta por autoinforme —cada alumno responde sobre sí mismo—, da una definición previa en lenguaje de aula, acota la ventana a los dos últimos meses y fija un umbral: cuenta como víctima quien declara episodios «2 o 3 veces al mes» o más. Con esas condiciones, un 6,2 % declara haber sido víctima, un 2,1 % haber agredido, un 0,76 % ambas cosas y un 10,3 % haber sufrido cibervictimización. Ojo con este último, porque circula otro parecido: el 10,7 % de algunos resúmenes es «maltrato digital» potencial, así que di siempre cuál usas.

El segundo es el VII informe de la Fundación ANAR y la Fundación Mutua Madrileña, con recogida entre septiembre de 2024 y mayo de 2025 sobre 8.781 estudiantes —de los que salen 17.562 cuestionarios, porque se pasan antes y después de un taller— y 355 docentes, en cinco comunidades, con Madrid aportando el 63,6 % de la muestra. El muestreo no es probabilístico: participan los centros que pidieron los talleres. Y la pregunta no es «¿te ocurre a ti?», sino «¿tú o algún compañero o compañera de tu clase sufre actualmente acoso?», sin definición previa y sin umbral. El 12,3 % responde que sí, frente al 9,4 % del curso anterior.

Por qué la segunda cifra no dice lo que dijeron los titulares

La diferencia decisiva no es la muestra: es sobre quién responde cada alumno. Haz la aritmética con un aula de veinticinco: si hay una víctima y preguntas a cada uno por sí mismo, lo máximo que puede salir es 1 entre 25, un 4 %. Si preguntas «tú o algún compañero de tu clase», ese único caso puede devolver hasta un 100 %, porque contestan que sí todos los que saben que existe. La segunda pregunta no mide cuántas víctimas hay: mide cuánta gente sabe que hay una. Es un dato útil —dice que el caso es visible para el grupo, lo del 2.1—, pero no es prevalencia.

ATENCIÓN · LAS DOS FRASES QUE NO PUEDES PONER EN LA PRESENTACIÓN DEL CLAUSTRO

«El 12,3 % del alumnado español sufre acoso» y «el acoso se ha disparado, del 9,4 % al 12,3 %». La primera convierte en victimización propia un dato sobre el entorno, de cinco comunidades y muestreo no probabilístico. La segunda presenta como evolución dos puntos de una serie no probabilística; la única serie española con muestreo aleatorio nacional, la del estudio HBSC (*Health Behaviour in School-aged Children*), describe la victimización estable en torno al 4 % desde 2006. Que lo titule un periódico no te autoriza a repetirlo en un documento del centro.

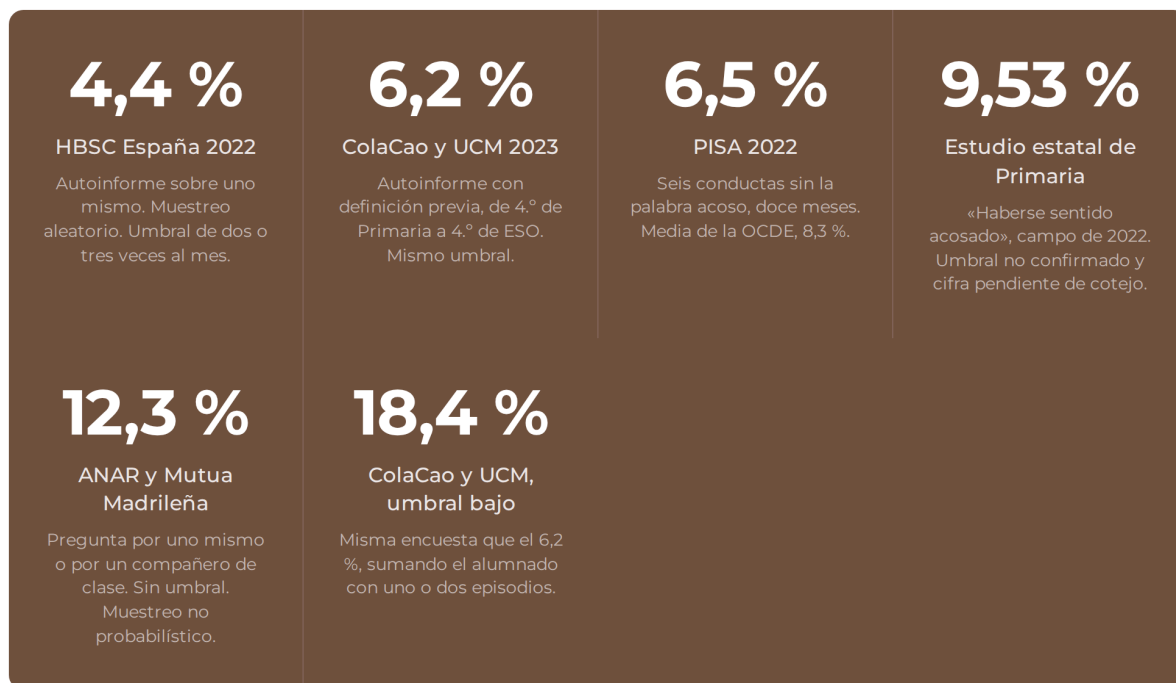
El umbral mueve la cifra más que el fenómeno

La comprobación más limpia se hace dentro de un solo estudio. El trabajo de la UCM y ColaCao, con idéntica muestra e idéntica pregunta, da 6,2 % con el umbral de «2 o 3 veces al mes» y 18,4 % si se le suma el 12,2 % que declara uno o dos episodios. Mover el punto de corte casi triplica la cifra, y

eso explica el abanico español sin suponer que nadie mida mal.

FIGURA 2.3

Seis cifras españolas del mismo fenómeno



Seis cifras españolas de victimización por acoso escolar, cada una con la condición metodológica que la produce. No son comparables entre sí. Elaboración propia a partir de las fuentes citadas.

FIGURA 2.3

Junto a esas dos conviven otras con condiciones propias. El estudio HBSC de España de 2022 —Ministerio de Sanidad y Universidad de Sevilla, 33.630 escolares de 11 a 18 años, muestreo aleatorio estratificado polietápico— da un 4,4 %. PISA (*Programme for International Student Assessment*) 2022, que pregunta por seis conductas concretas sin usar la palabra «acoso» y en doce meses, sitúa a España en el 6,5 % frente a una media de la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE) del 8,3 %. Y el estudio estatal de Primaria (Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar y Ministerio de Educación, 2023; Torrego coord.), con campo de 2022 y 37.333 alumnos —el 70 % del alumnado de los centros participantes—, por muestreo aleatorio por conglomerados polietápico, da un 9,53 % preguntando por «haberse sentido acosado». Con dos cautelas que forman parte de la cifra: su umbral no consta publicado, y el porcentaje viene de prensa especializada, pendiente de cotejo en la Figura 122 del informe a 19 de agosto de 2026. Ninguno desmiente a los otros.

Detrás del abanico hay un problema de fondo: España no tiene estadística educativa oficial de prevalencia con periodicidad garantizada. En ese hueco circulan cifras sin metodología localizable: recuentos de «casos graves» que ningún registro publica, estimaciones mundiales de suicidios por acoso atribuidas a organismos internacionales que nunca las han difundido y referencias a un informe PISA de 2024 que no existe. Ninguna se reproduce aquí, tampoco para desmentirla: cuando te llegue una, la respuesta no es discutir el número, es pedir el informe y comprobar que no hay ninguno detrás.

El día que la cifra entra en tu aula y en tu reunión

En 1.º de Bachillerato, en Lengua Castellana y Literatura, la unidad de texto argumentativo se trabaja con titulares de prensa, y uno de los que llevas es el del 12,3 %. Un alumno pregunta si eso significa que en su clase de veintiocho hay tres o cuatro pasándolo mal. El ejercicio de argumentación consiste en abrir el informe delante de ellos, leer la pregunta literal del cuestionario y ver que responde a otra cosa. Esa tarde, como tutor, llevas el asunto a la reunión de tutores, donde alguien propone un plan de choque basado en ese titular: lo que aportas no es una cifra mejor, sino la ficha de la que hay sobre la mesa.

NORMATIVA · EL PLAN DE CONVIVENCIA NO DEPENDE DE QUE TENGAS UN BUEN DATO

El artículo 31.1 de la LOPIVI establece que «todos los centros educativos elaborarán un plan de convivencia, de conformidad con el artículo 124 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación». Es un deber institucional del centro, no condicionado a ningún diagnóstico numérico previo: el plan es exigible con cifra y sin ella. La medición de la convivencia del propio centro, con línea base e indicadores propios, se desarrolla en el 4.3.

Antes de usar cualquier cifra, seis preguntas: quién pregunta, a quién, sobre quién responde el encuestado, con qué definición, en qué ventana y con qué umbral. La tercera y la sexta son las que más cambian el resultado. Una comparación sí se sostiene: la interna. El propio estudio de la UCM y ColaCao, con idéntico instrumento, da más victimización en Primaria (7,6 %) que en Secundaria (5,3 %), y la serie HBSC sitúa el pico a los once y doce años. Eso se compara consigo mismo; con el 12,3 % de ANAR, no. Cuando compares etapas o centros, comprueba antes que el tramo de edad es el mismo. Qué señales produce ese pico, y el hueco entre lo que declara el alumnado y lo que declara el profesorado, son del 3.1; qué reducen los programas comprados con estas cifras en la mano, del 2.5.

Aplicación práctica

1. **Rellena la ficha de las seis preguntas** con las dos fuentes de este epígrafe. Documento: **la ficha metodológica comparada**, dos columnas —UCM y ColaCao, ANAR y Mutua Madrileña— y ocho filas: quién publica y cuándo, muestra y muestreo, sobre quién responde el encuestado, definición previa, ventana, umbral, cifra resultante y dos frases tuyas, una que esa cifra sostiene y otra que no. Cierra con un párrafo sobre qué se pierde al ponerlas en el mismo gráfico.
2. **Rastrea tres titulares hasta su fuente.** Busca en prensa de los últimos doce meses tres noticias con cifra de acoso escolar. Documento: **el cuaderno de tres titulares**, con una ficha por noticia de cinco campos —medio y fecha; cifra tal como aparece en el titular; qué informe la respalda y si la noticia lo identifica; qué mide realmente según las seis preguntas; y el titular reescrito en una frase que sí se sostenga—.
3. **Audita las cifras que ya circulan en tu centro.** Revisa el plan de convivencia, la programación general anual y la memoria del curso pasado, y localiza cada cifra de acoso o de convivencia. Documento: **el registro de cifras del centro**, una fila por cifra y cinco columnas: documento y apartado, cifra literal, fuente citada o «sin fuente», qué permite afirmar esa fuente y redacción corregida. Si no aparece ninguna, hazlo constar y redacta el párrafo de contexto que propondrías. Solo documentos del centro: ningún dato de alumnado identificable.

2.4. Factores de riesgo, consecuencias documentadas y límites de la inferencia causal

A quién le pasa más, qué deja detrás y qué no podemos afirmar sobre las causas.

En la sesión de evaluación de enero alguien dice la frase que cierra el asunto: «es que ese chico siempre ha sido un blanco fácil». Parece una descripción y es una explicación causal: coloca el origen del problema en la víctima y deja al grupo fuera. Este epígrafe reúne lo que la investigación sostiene sobre a quién le ocurre más y qué deja un caso, y marca dónde termina lo afirmable: de ahí salen el registro que redactas y lo que dices en una reunión.

Hay grupos sobrerrepresentados, y eso no es un perfil de víctima

Conviene quitar de en medio la idea de perfil: no existe uno que permita señalar de antemano a quién le pasará. Lo que sí está medido es que en algunos grupos la victimización aparece con más frecuencia que en el conjunto del alumnado, y el mejor documentado es el del alumnado con discapacidad y trastornos del neurodesarrollo. Maïano y otros (2016), sobre diecisiete estudios, sitúan la victimización del alumnado con trastorno del espectro del autismo (TEA) en el 44 %, la perpetración en el 10 % y la figura mixta en el 16 %; Park y otros (2020), sobre treinta y cuatro estudios, dan 67 %, 29 % y 14 %. Sus intervalos de confianza no constan, y no se inventan. La horquilla entre el 44 % y el 67 % no es un error: son conjuntos de estudios distintos, con el problema de comparabilidad del 2.3. Pinquart (2017), sobre ciento siete estudios, da razones de momios de 1,65 para la victimización general, 1,39 para el ciberacoso y 5,29 para las burlas relacionadas con la enfermedad. Ni sus intervalos ni sus participantes constan en el material verificado, y tampoco la población exacta de esos estudios: esa cifra dimensiona el peso de una condición de salud o de discapacidad, y no se atribuye al alumnado con TEA, que es lo que miden Maïano y Park.

Hay un dato español que cambia lo que haces el lunes. En la consulta de Autismo España de 2021 —de la que no se ha localizado ficha metodológica, y así hay que citarla—, un 12 % declara haber sufrido acoso directo, un 71 % refiere exclusión social diaria y un 34 % no sabe si ha sido víctima. Ese tercer porcentaje es el importante: si una parte del alumnado no puede etiquetar lo que le pasa, la carga se desplaza a la observación del adulto.

Sobre el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) circula un porcentaje de víctimas atribuido al estudio de la UCM con la Fundación ColaCao que este manual no reproduce, porque no ha podido cotejarse en el propio informe. La sobrerrepresentación la sostienen las revisiones internacionales sobre discapacidad y neurodesarrollo; lo que no hay es cifra española cotejada, y la regla del 2.3 vale aquí: sin ficha, no se escribe. Los perfiles concretos los desarrollan los cursos **10, 11, 12 y 13**; el motivo de género, orientación o identidad, el **curso 16**.

NORMATIVA · LO QUE LA LEY HACE CON LOS MOTIVOS, Y A QUIÉN OBLIGA

El artículo 34.2, párrafo segundo, de la LOPIVI dispone que los protocolos «deberán contemplar actuaciones específicas cuando el acoso tenga como motivación la discapacidad, problemas graves del neurodesarrollo, problemas de salud mental, la edad, prejuicios racistas o por lugar de origen, la orientación sexual, la identidad o expresión de género». Está en vigor, pero fíjate en el sujeto: obliga a las administraciones educativas, no a ti. Lo exigible en tu centro es lo que haya escrito tu comunidad autónoma.

La figura que peor se maneja es la de quien recibe y también agrede

El estudio de la UCM y la Fundación ColaCao cifra en un 0,76 % al alumnado que declara los dos papeles a la vez, frente al 6,2 % de víctimas y al 2,1 % de agresores. Parece residual hasta que se cruza con lo anterior: en las revisiones sobre TEA, el doble papel está entre el 14 % y el 16 %. Es la

figura de peor pronóstico, porque activa un atajo de lectura: si también pega, esto es una pelea entre dos.

Un ejemplo de 1.º de ESO, en Tecnología y Digitalización, con el taller por parejas y rotación de puestos cada quincena. Desde octubre, un alumno oye el mismo comentario sobre su forma de hablar cada vez que se acerca a la sierra; en noviembre le esconden dos veces la pieza que lleva montada. El 3 de diciembre, a tercera hora, empuja a un compañero contra la mesa y le rompe el proyecto. Lo que llega a jefatura es el empujón, porque es lo único que ha visto un adulto. El parte para los dos sanciona el episodio visible y deja fuera del papel dos meses de lo demás. La respuesta correcta no exige saber si hubo acoso: describes los hechos con fecha, hora, lugar y presentes, trasladadas a la dirección y comunicas, porque el deber del artículo 16 de la LOPIVI nace de advertir indicios y no de calificar, como viste en el 1.2.

FIGURA 2.4

Lo medido, lo asociado y lo que no se afirma

Medido y publicado

Mayor victimización en alumnado con autismo: del 44 % al 67 %, sin intervalos de confianza disponibles

Doble papel de quien recibe y agrade: entre el 14 % y el 16 %

Asociado, con precedencia temporal

Depresión e intento de suicidio: razones de momios de 2,21 y 2,13, con dos cohortes

Verbo obligado en el manual: «se asocia a»

Fuera de lo afirmable

Perfil de víctima identificable de antemano

Causa demostrada del absentismo o de la caída del rendimiento

Los tres niveles de solidez con que puede escribirse una afirmación sobre vulnerabilidad y consecuencias del acoso escolar, con ejemplos de cada uno. Elaboración propia a partir de las fuentes verificadas del curso.

FIGURA 2.4

Qué deja detrás un caso, y con qué verbo se escribe

Aquí es donde más se resbala. Moore y otros (2017) encuentran asociación entre haber sido víctima y depresión —razón de momios de 2,21, intervalo de confianza del 95 % de 1,34 a 3,65— y entre victimización e intentos de suicidio —2,13, de 1,66 a 2,73—, con precedencia temporal en dos cohortes: el acoso se midió antes que el desenlace, lo que descarta la explicación inversa más simple, pero no lo convierte en causa. Por eso el verbo que sostiene la fuente es «se asocia a», y no «provoca».

ATENCIÓN · LA CIFRA DE SUICIDIO QUE CIRCULA Y POR QUÉ NO SE USA

«Una de cada cinco víctimas ha intentado suicidarse» procede de intentos declarados en un cuestionario anónimo transversal, no de registros clínicos, y el mismo tipo de dato da una cifra igual o mayor entre quienes agreden: 16,8 %, y 24,9 % en ciberacoso. Esos dos porcentajes se citan aquí solo para desmontar el gancho, no como dato propio: no ha podido identificarse el estudio del que salen. Y usarlos como gancho tiene un coste: cuando alguien pide la fuente y no la hay, lo que queda en duda es todo lo demás.

Del malestar emocional, del absentismo selectivo y de la caída del rendimiento hay que decir algo incómodo: en la literatura cotejada aparecen como señales de detección —el epígrafe 3.1—, no como efectos con magnitud medida. No se ha localizado estudio longitudinal que cuantifique en población española cuánto baja el rendimiento o la asistencia por el acoso, y por eso este manual no da esa cifra.

Por qué la frase no se puede cerrar con «porque»

Tres razones sostienen la cautela. El diseño: buena parte de lo que se cita es transversal y no permite ordenar qué fue antes. La fuente: casi todo es autoinforme, y los autores de la revisión Campbell advierten de que puede cambiar el modo de declarar, no la conducta. Y la dirección de la flecha, que apunta a los dos lados: una dificultad de relación puede aumentar la exposición al acoso, y el acoso sostenido puede producir esa misma dificultad. El reverso de aula tiene nombre, *diagnostic overshadowing* (Dell'Armo y Tassé, 2024): atribuir a la condición del alumno un cambio de conducta de causa externa. La agitación que aumenta siempre a la misma hora y en el mismo pasillo no se interpreta; se registra.

Aplicación práctica

1. **Reescribe con el verbo que la fuente sostiene.** Documento: **el cuaderno de reescritura causal**, con ocho entradas —cinco de material que ya tienes (plan de convivencia, presentación de tutoría, cartel del pasillo, web del centro) y tres de este epígrafe— y cuatro campos por entrada: cita literal y dónde estaba; qué diseño de estudio haría falta para sostenerla; qué dice la fuente disponible; y la reescritura en una frase. Cierra con ciento cincuenta palabras sobre qué se gana y qué se pierde al pasar de «provoca» a «se asocia a» delante de un claustro.
2. **Documenta por escrito un caso construido de doble papel.** Redacta antes el caso, en media página, en tu etapa y tu materia, con fechas, espacios y hechos observables, y sin ningún dato de alumnado real. Documento: **el registro comparado del caso de doble papel**, con dos columnas —versión A, como «pelea entre dos», con etiquetas; versión B, con fecha, hora, lugar, presentes y separación entre lo visto y lo contado— y tres filas: qué se activa con cada versión, qué queda sin constar y qué le ocurre al alumno que recibe y también agrede. Las reglas de redacción del expediente se desarrollan en el 4.1.
3. **Comprueba qué hace tu protocolo con los motivos del artículo 34.2.** Sobre el protocolo de tu comunidad autónoma, que ya localizaste en el bloque 1. Documento: **la ficha del artículo 34.2 en tu protocolo**, con siete filas —una por motivo enumerado en el precepto— y cuatro columnas: si el protocolo lo menciona y con qué palabras; en qué apartado o anexo; qué actuación específica prevé, o «ninguna»; y qué comprobarías antes de aplicarlo. Cierra con la referencia del protocolo, con boletín y fecha, y una línea sobre qué motivos remiten al curso 16.

2.5. Eficacia de los programas antiacoso y programas con efectos adversos

Qué reducen los programas antiacoso, cuánto, hasta qué edad, y cuáles empeoran las cosas.

En el claustro de septiembre alguien proyecta un porcentaje grande y una promesa corta: este programa reduce el acoso a la mitad. Nadie pregunta qué se midió ni en qué edades: las unidades de esta evidencia no se explican en la formación inicial. Aquí las tienes, con sus límites.

Qué reducen, cuánto, y por qué «un 20 %» no es la cifra

La referencia es el metaanálisis Campbell de Gaffney, Ttofi y Farrington (2021), sobre cien evaluaciones y ciento tres tamaños de efecto, cuarenta y cinco de ensayos aleatorizados. Los programas escolares reducen la perpetración —razón de momios (OR) de 1,309, con un IC del 95 % de 1,24 a 1,38, $p < 0,001$ — y la victimización —1,244, IC 95 % de 1,19 a 1,31, $p < 0,001$ —.

Una razón de momios de 1 es la ausencia de efecto; por encima de 1, el resultado es favorable. Los autores lo traducen: «*roughly 18-19 %*» de reducción en perpetración y «*roughly 15-16 %*» en victimización. Efectos reales, lejos de la erradicación. Dos advertencias. La heterogeneidad es alta — $I^2 = 73,716$ y $77,534$ —: la media describe mal lo que le pasará a tu centro. Y casi todo lo medido es autoinforme, y los propios autores lo señalan: lo que cambia puede ser cómo se declara el acoso, no la conducta. Cuidado con la unidad: Hensums y otros (2023) informan en diferencias tipificadas, donde lo favorable es el signo negativo ($-0,14$ en victimización): no se promedian con razones de momios.

FIGURA 2.5

Lo que rinden los programas, en las unidades en que se midió

OR 1,31	OR 1,24	d = 0,13	d = 0,01
Perpetración	Victimización	Efecto medio hasta 7.º curso	Efecto medio desde 8.º curso
Gaffney, Ttofi y Farrington (2021), 100 evaluaciones, IC 1,24-1,38. Traducción de los autores: 18-19 % menos.	Mismo metaanálisis, IC 1,19-1,31. Traducción de los autores: 15-16 % menos. Medida por autoinforme.	Yeager y otros (2015), más de 350.000 participantes. Equivale aproximadamente a la franja de 6 a 13 años.	No significativo ($p = 0,83$). Desde 2.º de ESO. Hacia 4.º de ESO, dirección iatrogénica según los autores.

Efecto de los programas antiacoso en los dos metaanálisis de referencia, cada uno en su unidad: Gaffney, Ttofi y Farrington (2021) informan en razones de momios, donde 1 es la ausencia de efecto; Yeager, Fong, Lee y Espelage (2015), en diferencias tipificadas, donde 0 lo es. No se promedian entre sí. Elaboración propia a partir de las fuentes verificadas.

FIGURA 2.5

Hasta qué edad rinde lo probado, y en qué no coinciden los metaanálisis

El metaanálisis de tres niveles de Yeager, Fong, Lee y Espelage (2015) reúne diecinueve informes, setenta y dos tamaños de efecto y más de trescientos cincuenta mil participantes estadounidenses. Entre 1.º y 7.º curso el efecto medio es $d = 0,13$ ($p < 0,001$); desde 8.º es $d = 0,01$ ($p = 0,83$), no distinguible de cero, con un contraste entre tramos significativo. Los autores llegan más lejos: «*By roughly 10th grade anti-bullying efforts are in the direction of iatrogenic, harmful effects, on average*».

La equivalencia, por edad: de 1.º a 7.º, unos 6-13 años; 8.º, 2.º de ESO; 10.º, 4.º de ESO. Puedes afirmar que el efecto medio decae con la edad y que hacia los 13 o 14 deja de distinguirse de cero. No puedes afirmar que en 2.º de ESO no sirvan ni que a partir de los 14 sean perjudiciales: un efecto medio nulo convive con evaluaciones favorables y desfavorables. Ni que en Bachillerato no haya nada que hacer: no se sabe qué funciona ahí, y lo probado, diseñado para Primaria, no rinde igual.

La contradicción se declara, no se resuelve: Ttofi y Farrington (2011) encontraron efectos **mayores** en alumnado de once años o más (1,50 frente a 1,22). Lo que sí comparten es la dosis: mayor reducción con doscientos setenta días o más de programa (1,49 frente a 1,17) y con veinte horas o más con el alumnado (1,62 frente a 1,25). La meta-regresión de Gaffney y otros (2021) no halla relación entre eficacia y número de componentes. Más piezas, no; más dosis, sí. Y una tercera pieza: el efecto sobre la conducta de los testigos (Polanin y otros, 2012) crece con la edad en lugar de decaer. Mide otra cosa, y por eso no contradice a Yeager: en la ESO alta lo que se mueve es el entorno, no la prevalencia. Cómo se traduce en medidas sostenibles hasta junio es el epígrafe 3.5.

ATENCIÓN · «LOS PROGRAMAS REDUCEN EL ACOSO UN 20 %»

No hay ninguna cifra publicada así, y lo publicado es por autoinforme. Tampoco reproduzcas el «8 % de reducción de KiVa en España», sin estudio con control, ni las cifras del programa TEI, de una revisión firmada por su creador y sin fuente primaria. Y la revisión sobre KiVa de *BMC Public Health* fue retractada el 19 de marzo de 2025.

Qué prácticas pueden empeorar la situación

Las tres advertencias que siguen vienen de organismos estadounidenses: informes técnicos y guías, **no derecho aplicable** en España. La primera, la tolerancia cero en sentido técnico: sanción severa, automática y predeterminada, al margen del caso. Las Academias Nacionales estadounidenses (2016, cap. 7, pp. 290-291) sitúan la tolerancia cero y las asambleas de centro entre los enfoques «*not effective at reducing bullying and may even be harmful*». Esto no significa no sancionar: los métodos disciplinarios firmes están entre los componentes más asociados a reducción (1,59 frente a 1,31); lo desaconsejado es el automatismo, no la respuesta.

La segunda, agrupar en un taller a alumnado que agrede: la conducta puede empeorar porque sus miembros funcionan como modelo unos de otros. Lo desaconsejan StopBullying.gov y la Oficina de Justicia Juvenil y Prevención de la Delincuencia (OJJDP, 2013); la atribución importa, porque circula mal: **no** es de las Academias Nacionales. Y la tercera, la jornada de sesión única: dentro de un programa se asoció a mayor reducción (1,49 frente a 1,30), pero como única medida del curso no sustituye a nada.

Un caso. En 3.º de ESO, la tutora —que imparte Biología y Geología y tiene una hora de desdoble— cierra en octubre un caso de exclusión y decide dedicar tres sesiones a un taller de habilidades sociales con los cinco alumnos que reforzaron la agresión riéndose y grabando. El diseño tiene dos problemas medidos: agrupa a quienes agreden, y tres sesiones quedan muy por debajo de cualquier dosis asociada a efecto. Lo respaldado es trabajar con el grupo completo, sin taller segregado, y responsabilizar a cada alumno por separado. Ese diseño en tres direcciones es el epígrafe 3.2.

NORMATIVA · QUÉ EXIGE EVALUAR LA LEY, Y SOBRE QUÉ

El artículo 34.1 de la LOPIVI dispone que los protocolos «deberán ser aplicados en todos los centros educativos, independientemente de su titularidad y evaluarse periódicamente con el fin de valorar su eficacia». Está en vigor, pero mira los dos sujetos: aplicarlos obliga a tu centro; evaluarlos, a la administración educativa que los regula. Y mira el objeto: lo evaluado son los **protocolos**, no el programa que tu centro contrate, al que ninguna norma exige evaluación con grupo de control. Eso lo pides tú.

El filtro de compra: seis preguntas antes de decir que sí

Ante cualquier programa, pregunta lo mismo: qué mide; con qué grupo de comparación y qué asignación; en qué edades se probó; qué dosis exige y cuál sostiene tu centro; quién publicó el resultado y su relación con él; y cuánto tiempo se midió después. KiVa calibra el listón. En Finlandia, ensayo aleatorizado en 4.º-6.º de Primaria con setenta y ocho centros y 8.237 alumnos, con beneficio en siete de once variables: los tamaños de efecto no constan en el material verificado, así que no le atribuyas un porcentaje. En Países Bajos, ensayo aleatorizado con noventa y ocho centros voluntarios y 4.383 alumnos: a un curso no hubo efecto significativo (victimización, OR 0,77; IC 0,56-1,07) y a dos sí (acoso, OR 0,60; IC 0,40-0,89), sin que KiVa+ superase a la versión ordinaria y con un 3,6 % que siguió siendo víctima los dos años. En Gales, ensayo pragmático con veintidós centros y N = 3.214, ningún efecto en la variable principal (OR ajustada 0,76; IC 0,55-1,06; p = 0,11). En España no hay evaluación de KiVa con control, y ningún programa español localizado tiene ensayo aleatorizado por conglomerados: la revisión de *Pulso* (2022) halla resultados que «*most of the times, are not statistically significant*».

Aplicación práctica

1. **Aplica el filtro de compra a dos programas reales.** Elige dos programas ofrecidos hoy a centros, uno internacional y otro español, con lo que publican en abierto. Documento: **la ficha comparada de los dos programas**, con una columna por programa y siete filas: qué mide el resultado que anuncia; en qué unidad; grupo de comparación y asignación; edades y etapas en que se probó; dosis en horas y en días de curso; quién firma la evaluación y su relación con el programa; y duración del seguimiento. Cierra con un veredicto de cinco líneas por programa que empiece por «lo que sí puedo afirmar es que...».
2. **Convierte las cifras de este epígrafe en frases defendibles.** Documento: **el cuaderno de conversión de efectos**, con seis entradas —dos razones de momios, dos diferencias tipificadas y dos intervalos de confianza— y cinco campos: cifra literal con autor y año; qué unidad es y su valor neutro; qué puedes decir con ella en una frase de claustro; qué frase quedaría fuera del dato; y qué preguntarías para afirmar más.
3. **Audita la dosis de la prevención ya programada en tu centro.** Sobre la programación general anual y el plan de acción tutorial, sin datos de alumnado. Documento: **el inventario de dosis de la prevención**, con una fila por actuación prevista y seis columnas: denominación; etapa y grupos a los que llega; horas reales con el alumnado; días de curso que abarca; quién la sostiene; y en qué componente de Ttofi y Farrington (2011) encaja, o «ninguno». Cierra con el total de horas y días y su distancia al umbral de veinte horas y doscientos setenta días.