



Pontificia Universidad
JAVERIANA
Bogotá

LEE LABORATORIO
DE ECONOMÍA
DE LA EDUCACIÓN

El acoso escolar en Colombia: evidencia, efectos y opciones de política pública

Noviembre 2025



Datos clave

- Entre el 25 % y el 35 % de los estudiantes de colegio del país ha experimentado algún tipo de acoso físico, verbal o digital. (UNESCO, 2019; OECD, 2023)
- Colombia se ubica entre los once países con mayor prevalencia de acoso escolar entre los 81 participantes de PISA 2022.
- Los estudiantes que reportan acoso frecuente obtienen entre 20 y 35 puntos menos en matemáticas y lectura —cerca de un año de aprendizaje perdido—.
- La victimización sostenida afecta la salud mental, el rendimiento y las trayectorias de vida.
- Cerca del 32% de los estudiantes en Colombia no expresa un rechazo claro frente al acoso escolar, lo que indica menor conciencia sobre la gravedad del fenómeno. (PISA 2018)
- Colombia registra la mayor probabilidad de que los docentes consideren renunciar por intimidación o abuso verbal de estudiantes, entre todos los países analizados de la OCDE. (TALIS 2024)

Resumen ejecutivo

El acoso escolar representa una de las principales amenazas al bienestar y la equidad educativa en Colombia. Entre el 25% y el 35% de los estudiantes del país ha experimentado algún tipo de acoso físico, verbal o digital (UNESCO, 2019; OECD, 2023), situando a Colombia entre los once países con mayor prevalencia entre los 81 países participantes en PISA 2022. La victimización sostenida tiene efectos demostrados sobre la salud mental, el rendimiento académico y las trayectorias de vida, reproduciendo desigualdades y comprometiendo el derecho a una educación segura y de calidad.

En el plano normativo, la Ley 1620 de 2013 y su Decreto reglamentario 1965 establecieron el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE) y el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), con el propósito de registrar, prevenir y atender las situaciones de violencia en los establecimientos educativos. No obstante, la evidencia reciente muestra que el sistema enfrenta desafíos estructurales de cobertura, interoperabilidad y uso analítico de los datos. En 2024, aunque el 81,2% de los colegios del país está registrado en el

SIUCE, persisten brechas en la calidad de los reportes y en la articulación con los sectores de salud y protección. Entre 2023 y 2024 los casos tipo II y III aumentaron 26%, reflejando una mejora en la capacidad de registro, pero también la necesidad de fortalecer el análisis preventivo y la gestión pedagógica de la convivencia.

Los estudios revisados demuestran que el acoso escolar tiene efectos significativos en la salud mental: las víctimas presentan mayores niveles de ansiedad, depresión, ideación suicida y síntomas somáticos (Garaigordobil & Larrain, 2020; Álvarez Marín et al., 2022; Embleton Sánchez, 2023), mientras que los agresores exhiben problemas de conducta y menor prosocialidad. La exposición prolongada al acoso genera alteraciones emocionales duraderas, especialmente entre adolescentes con identidades de género diversas sin redes de apoyo, y se asocia con secuelas que pueden persistir hasta la adultez (Orovio Quintero, 2024).

En el ámbito académico, la evidencia muestra que las víctimas de acoso obtienen entre un 3% y 7% menos en el logro en pruebas estandarizadas y hasta 35 puntos menos en lectura y matemáticas según PISA 2022, equivalentes a un año de aprendizaje perdido (Botello Peñaloza, 2022; Sabando García et al., 2023). Los impactos varían según el contexto institucional y socioeconómico: los estudiantes de instituciones públicas, zonas urbanas de bajos ingresos o con climas escolares deteriorados son los más afectados. A su vez, factores como el apoyo familiar, la educación parental y la existencia de programas preventivos actúan como amortiguadores de los efectos negativos.

A nivel internacional, los programas más eficaces para prevenir y atender el acoso escolar combinan acciones pedagógicas, institucionales y socioemocionales. Los modelos de *escuela completa* reducen la victimización hasta en un 25%, mientras que el Programa KiVa (Finlandia) reporta disminuciones de hasta 50% en los casos de acoso (Salmivalli et al., 2013). Las estrategias basadas en aprendizaje socioemocional (SEL) fortalecen la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos (Durlak et al., 2011), y los enfoques de mediación escolar y justicia restaurativa, como el programa HERMES en Colombia, promueven la reparación de vínculos y la participación estudiantil. Más recientemente, los programas de ciudadanía digital han emergido como respuesta al aumento del ciberacoso, integrando la alfabetización digital crítica en el currículo escolar (UNESCO, 2023).

Con base en esta evidencia, el informe propone tres opciones complementarias de política pública para Colombia:

1. **Fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE):** mejorar la interoperabilidad del SIUCE con los sistemas educativos y de salud, desarrollar indicadores de alerta temprana y formar a los Comités de Convivencia en análisis de datos.
2. **Implementar un currículo nacional de Aprendizaje Socioemocional (SEL):** integrar al menos 40 horas anuales de formación en habilidades socioemocionales, acompañadas de certificación docente y medición periódica del clima escolar.
3. **Promover enfoques restaurativos y participación de pares:** consolidar redes de mediadores estudiantiles, fortalecer las prácticas restaurativas y articular las acciones con los servicios psicosociales territoriales.

Estas estrategias, concebidas de forma articulada, buscan transitar de una gestión reactiva a una política preventiva e integral de convivencia escolar, en la que la escuela, las familias y las instituciones públicas asuman una responsabilidad compartida. La construcción de entornos educativos seguros y empáticos no solo previene la violencia, sino que constituye una condición esencial para el aprendizaje, la salud mental y el desarrollo humano de las nuevas generaciones en Colombia.



I. Contexto del problema

En 2024, el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF) reportó que el 34% de los estudiantes de entre 13 y 15 años en América Latina y el Caribe sufrió algún tipo de acoso escolar en los últimos 30 días, mientras que el 19% de los estudiantes de sexto grado experimentó acoso físico y el 33% acoso psicológico. Estas cifras revelan la magnitud y persistencia del fenómeno en la región, donde la violencia entre pares afecta tanto el bienestar emocional como el rendimiento académico. Según el mismo informe, ser víctima de acoso se asocia con reducciones promedio de entre hasta de 35 puntos, lo que evidencia que la violencia escolar no solo vulnera derechos fundamentales, sino que profundiza las brechas de aprendizaje y equidad educativa.

En Colombia, el acoso escolar se define y regula a partir de la Ley 1620 de 2013, que crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. De acuerdo con esta norma, el acoso escolar comprende toda conducta de agresión, maltrato,

intimidación o exclusión repetida que ocurre entre miembros de la comunidad educativa y que tiene como finalidad afectar la dignidad, integridad física o psicológica de un estudiante, generando un ambiente hostil o de vulneración de derechos. El Decreto 1965 de 2013, reglamentario de la Ley, distingue entre situaciones tipo I, II y III, según su gravedad y la necesidad de activación de rutas interinstitucionales con salud, protección y justicia. Estas disposiciones buscan que la escuela actúe no solo como escenario de corrección, sino como espacio protector y formativo para el agresor, en el que la prevención, la mediación y la reparación de las relaciones prevalezcan sobre la sanción punitiva.

Los resultados de las pruebas PISA 2022, ubican a Colombia entre los once países con mayor prevalencia de acoso escolar entre los 81 participantes. Según los datos más del 25% de los estudiantes colombianos de 15 años reportó haber sido víctima de burlas, exclusión o agresiones reiteradas por parte de sus compañeros al menos unas pocas veces al mes, una proporción significativamente

superior al promedio de la OCDE (18%). Además, de acuerdo con la literatura hay una relación negativa entre el acoso escolar y el desempeño académico. Diversos estudios nacionales (Díaz Vivas et al., 2023; Pérez, 2023; Agudelo Hernández, 2023) evidencian que los estudiantes que experimentan situaciones reiteradas de intimidación o exclusión presentan niveles significativamente más bajos de rendimiento en áreas básicas como lenguaje y matemáticas, además de mayores síntomas de ansiedad, bajo autoconcepto y desmotivación escolar. Por ejemplo, Díaz Vivas et al. (2023) estiman que el rol de víctima se asocia con una reducción promedio de 0,1 desviaciones estándar en el rendimiento global, mientras que Agudelo Hernández (2023) documenta una correlación negativa y estadísticamente significativa entre el acoso y el desempeño académico en instituciones oficiales urbanas. Estas evidencias coinciden con los resultados de PISA 2022 (OECD, 2023), donde los estudiantes colombianos que reportan haber sido víctimas frecuentes de acoso obtienen entre 20 y 35 puntos menos en matemáticas y lectura, lo que equivale aproximadamente a un año de aprendizaje perdido. En conjunto, estos resultados subrayan que el acoso escolar constituye un determinante estructural de la inequidad educativa, cuya atención debe integrarse de manera prioritaria en

las políticas de calidad y bienestar escolar.

El Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE), creado por la Ley 1620 de 2013 y reglamentado mediante el Decreto 1965 de 2013, constituye la herramienta central para el registro, seguimiento y análisis de las situaciones que afectan la convivencia en los establecimientos educativos del país. Su finalidad es generar información oportuna y confiable sobre los casos de acoso, violencia y vulneración de derechos, con el fin de orientar las acciones pedagógicas, preventivas y de articulación intersectorial con salud, protección y justicia. En 2024, Colombia cuenta con 19.211 establecimientos educativos con licencia de funcionamiento activa, de los cuales 15.606 se encuentran registrados en el SIUCE, lo que representa una cobertura aproximada del 81,2%. Aunque esta proporción ha aumentado de manera sostenida en los últimos años, aún resulta insuficiente para garantizar una visibilización completa de la convivencia escolar y del fenómeno del acoso en el territorio nacional.

Desde una perspectiva de gestión pública, el SIUCE es un instrumento estratégico de gobernanza educativa, ya que permite monitorear la incidencia del acoso, evaluar la eficacia de las intervenciones institucionales y orientar

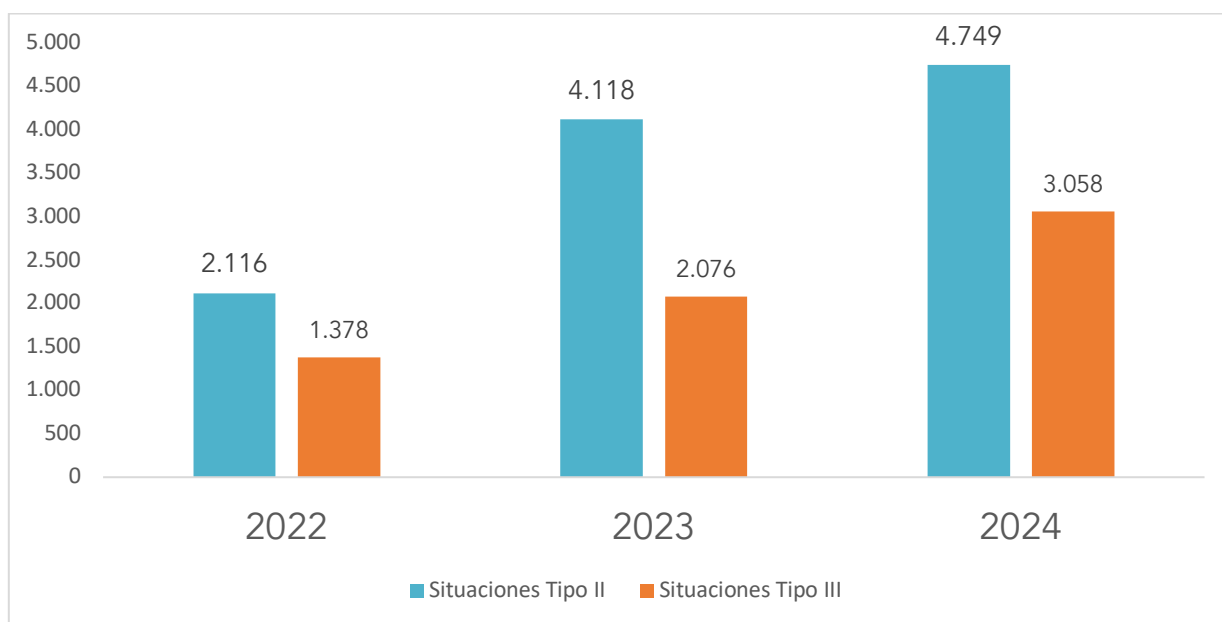
políticas basadas en evidencia. No obstante, persisten desafíos asociados a la calidad, consistencia y uso analítico de los datos reportados, derivados de la heterogeneidad en las capacidades de registro de las entidades territoriales, la falta de interoperabilidad con otros sistemas de información (como el SIMAT o las bases del ICBF) y la limitada retroalimentación hacia las instituciones educativas. En ese sentido, fortalecer el SIUCE —tanto en su infraestructura tecnológica como en su apropiación pedagógica— es crucial para pasar del subregistro a la gestión activa de la convivencia escolar, de modo que la información se convierta en un insumo efectivo para la prevención, la atención y la formulación de políticas públicas integrales.

Entre 2023 y 2024, los registros del SIUCE muestran un incremento importante en los casos de convivencia reportados: las situaciones tipo II pasaron de 4.118 a 4.749 casos, y las situaciones tipo III —que incluyen agresiones graves o con afectación de derechos— aumentaron de

2.076 a 3.058 casos. En conjunto, los reportes totales crecieron un 26% en un solo año, un aumento que debe interpretarse con cautela, ya que no necesariamente indica un incremento real en la ocurrencia del acoso, sino una mejora relativa en la capacidad de registro y visibilización del fenómeno. Aun así, los datos confirman la existencia de un subregistro estructural, especialmente en las situaciones tipo I¹, que comprenden conflictos interpersonales, burlas o exclusiones reiteradas que no alcanzan el umbral de violencia grave. Estos eventos, aunque menos visibles, son la llave de la prevención, pues permiten identificar patrones de hostigamiento y deterioro del clima escolar antes de que escalen a formas más severas de acoso. La ausencia de reportes sistemáticos de tipo I limita la lectura formativa de la convivencia, reduce la capacidad de los Comités de Convivencia Escolar para actuar preventivamente y debilita el potencial formativo del SIUCE como herramienta de gestión educativa y bienestar escolar.

¹ En Colombia no hay un sistema que permita contabilizar los casos tipos I

Gráfica 1. Número de casos de convivencia registrados en el suice entre 2022-2024

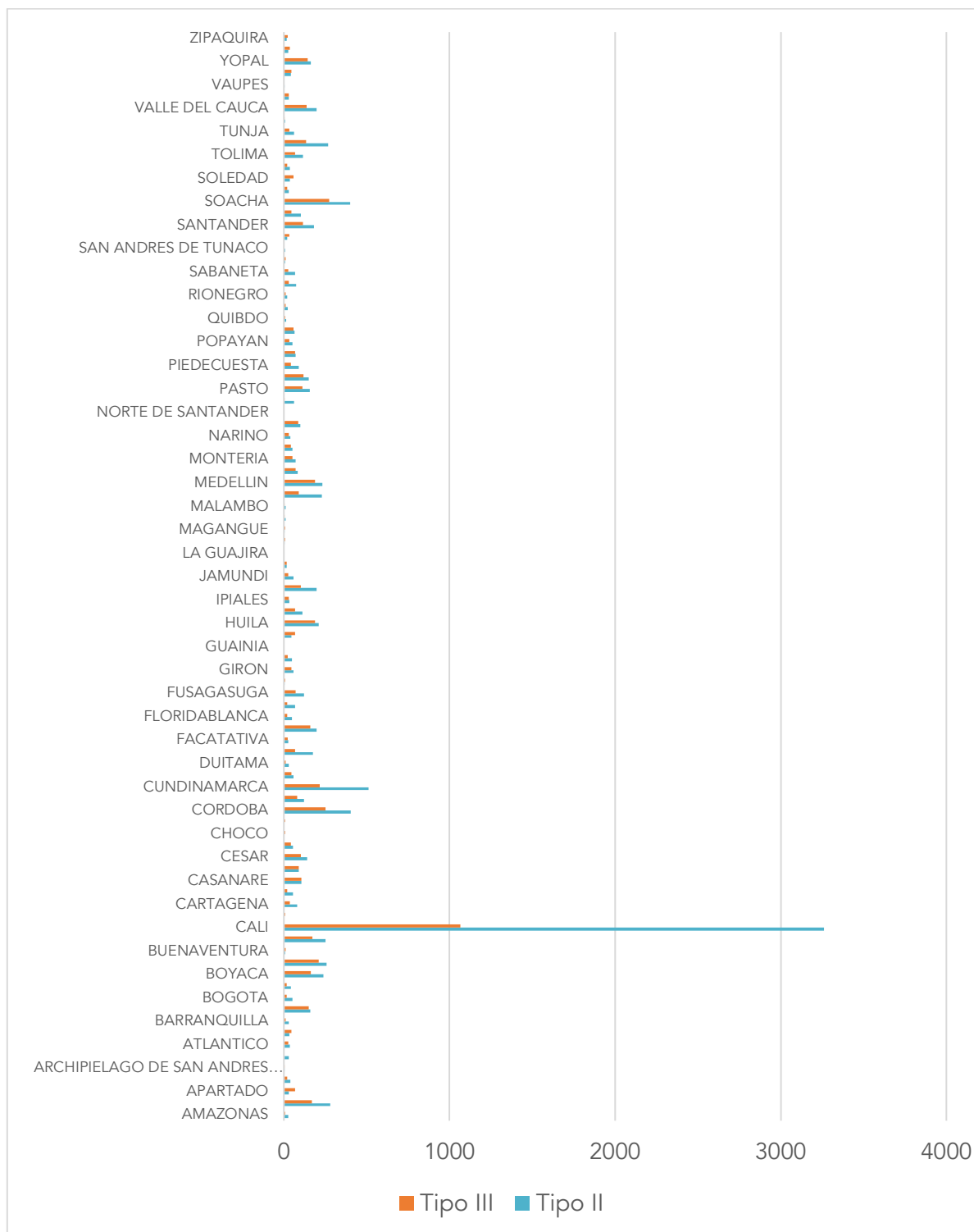


Fuente: Elaboración propia. Datos SIUCE consultados el 25 de octubre de 2025

A partir de los datos consolidados del SIUCE 2024 por Entidad Territorial Certificada (ETC), se observa que las ciudades con mayor número de reportes corresponden a los grandes centros urbanos como Bogotá, Medellín, Cali y Barranquilla, junto con departamentos de alta densidad poblacional como Antioquia, Valle del Cauca y Cundinamarca. Este patrón no necesariamente refleja una mayor prevalencia del acoso escolar, sino más bien la existencia de sistemas de reporte más robustos y consolidados, con equipos técnicos que registran de manera más sistemática las situaciones tipo II y III. Este es el mismo patrón de los delitos ya que en Colombia de acuerdo con el DANE la tasa de denuncia no supera el 30%.

En particular, Bogotá cuenta con un sistema de alertas tempranas y de gestión de la convivencia escolar integrado a su Secretaría de Educación, que combina la información del SIUCE con bases de datos distritales (como el Sistema de Alertas Integradas, SAI). Este enfoque permite identificar patrones de riesgo, realizar seguimiento a casos reincidentes y coordinar respuestas con equipos psicosociales y de orientación escolar. De este modo, el mayor volumen de reportes en estas ciudades debe interpretarse como un indicador de capacidad institucional y madurez en los mecanismos de monitoreo, más que como una mayor incidencia de la violencia escolar en términos absolutos.

Gráfica 2. Número de casos de convivencia registrados en el SUICE entre 2022-2024 por ETC



Fuente: Elaboración propia. Datos SUICE consultados el 25 de octubre de 2025

La lectura integrada de estas fuentes es fundamental: mientras UNICEF y PISA permiten dimensionar la prevalencia y los efectos del acoso escolar desde la perspectiva del estudiantado, el SIUCE visibiliza la respuesta institucional y las brechas territoriales en el registro, y la Encuesta Internacional de Enseñanza y Aprendizaje (TALIS, por sus siglas en inglés) revela la capacidad y el bienestar docente para gestionar la convivencia. Ninguno de estos sistemas, por sí solo, ofrece una visión completa; es la convergencia entre ellos lo que permite comprender el fenómeno como un problema multidimensional que articula bienestar, aprendizaje, clima escolar y capacidad institucional

La prevención del acoso escolar requiere corresponsabilidad entre la escuela y las familias, especialmente en la identificación temprana de señales de exclusión, agresión o aislamiento social. La evidencia internacional (UNESCO, 2019; OECD, 2023) muestra que los programas que involucran activamente a los padres, a través de escuelas de familias, talleres de comunicación asertiva y pautas de acompañamiento digital, fortalecen la confianza entre hogar y escuela, reducen la tolerancia hacia la violencia y mejoran el bienestar emocional de los estudiantes. En Colombia, el Decreto 459 de 2024

refuerza este principio al promover la participación parental en los procesos educativos, lo cual representa una oportunidad para integrar a las familias en los planes de convivencia desde un enfoque formativo y no punitivo. Consolidar esta alianza escuela-familia es esencial para construir entornos protectores sostenibles, donde la prevención del acoso se convierta en una práctica compartida y cotidiana.

El clima escolar, la gestión de la convivencia y el acompañamiento socioemocional conforman un mismo ecosistema pedagógico. La evidencia comparada muestra que las escuelas que fortalecen estas tres dimensiones presentan hasta un 30 % menos casos de acoso y mayores niveles de bienestar emocional. Por ello, las brechas en formación socioemocional identificadas en TALIS deben interpretarse no solo como una necesidad de capacitación docente, sino como un determinante central del ambiente escolar en el que emergen, se mantienen o se previenen las dinámicas de acoso.

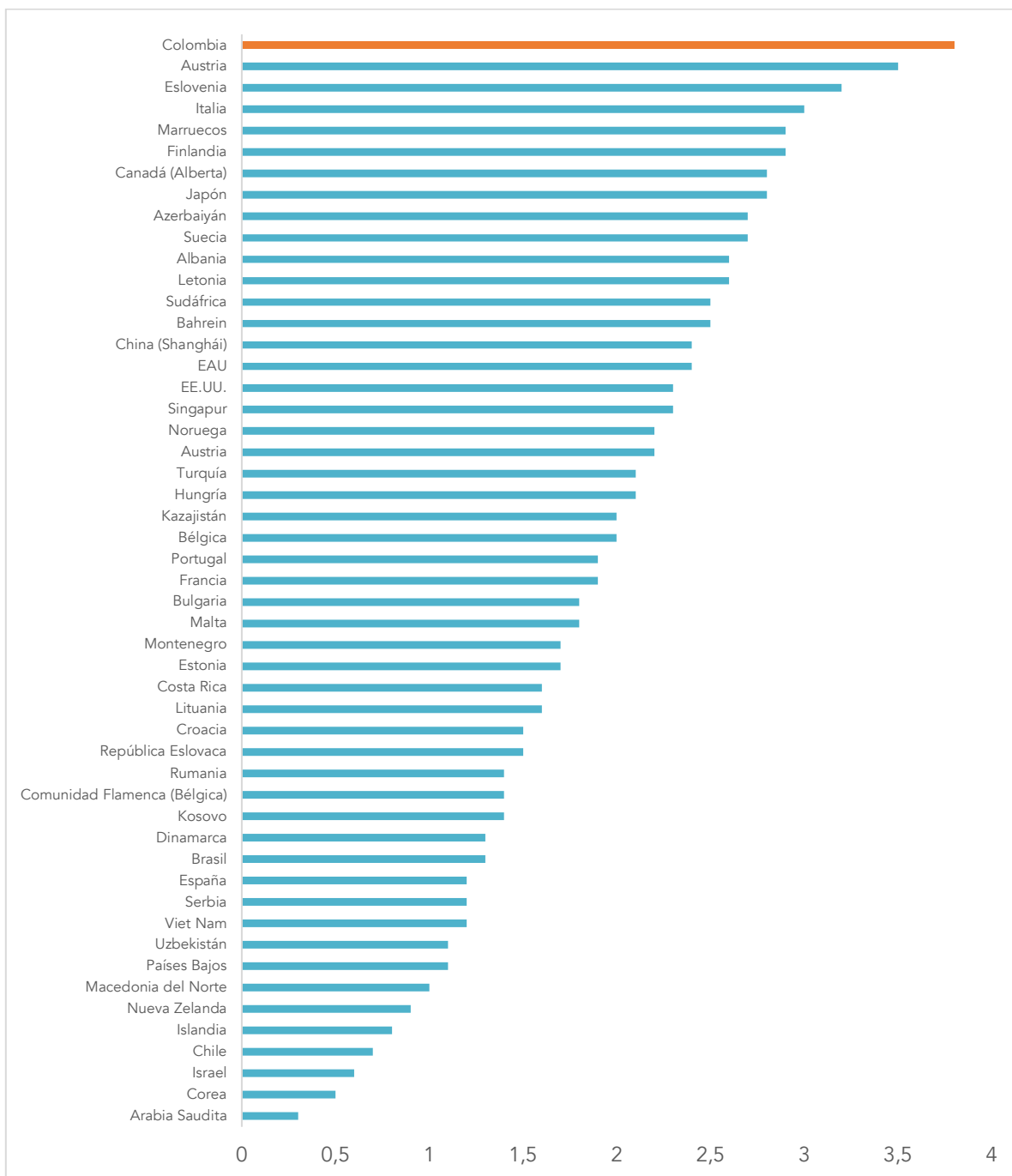
La práctica docente se encuentra inmersa en estas condiciones de violencia, y aunque el sistema de información no reporta, los docentes en muchos casos son víctimas y victimarios de acuerdo con las pruebas TALIS (2024). En la mayoría de

los sistemas educativos de la OCDE, la Probabilidad de renuncia docente asociada a intimidación o abuso verbal de los estudiantes se mantiene en niveles moderados, con un promedio de razón de probabilidades (odds ratio) cercano a 2 en el conjunto de países de la OCDE (TALIS 2024). Esto indica que, aunque los episodios de violencia verbal o intimidación existen en múltiples contextos, la mayoría de los docentes no los perciben como una causa inmediata para abandonar su profesión. Sin embargo, algunos países evidencian una mayor vulnerabilidad en sus comunidades educativas, donde los factores de clima escolar, disciplina y bienestar docente adquieren un peso determinante en las decisiones de permanencia laboral.

Colombia registra la mayor probabilidad, entre todos los países analizados, de que los docentes consideren renunciar por

situaciones de intimidación o abuso verbal de los estudiantes, superando con amplitud el promedio de la OCDE. Este resultado refleja un contexto nacional marcado por tensiones en las relaciones escolares, condiciones laborales complejas y una carga emocional elevada en el ejercicio docente. Factores como la inseguridad en los entornos educativos, el déficit de acompañamiento psicosocial y la limitada formación institucional en gestión de la convivencia escolar agravan la percepción de riesgo y desgaste profesional. En este sentido, el hallazgo no solo evidencia la necesidad de fortalecer las estrategias de bienestar y apoyo docente, sino también de consolidar políticas integrales que garanticen entornos escolares seguros, respetuosos y emocionalmente saludables para toda la comunidad educativa.

Gráfica 3. Cambio en la probabilidad² de renuncia de los docentes por situaciones de intimidación o abuso verbal



Fuente: Elaboración propia. Datos TALIS 2024

² Odss ratios calculados por la OCDE

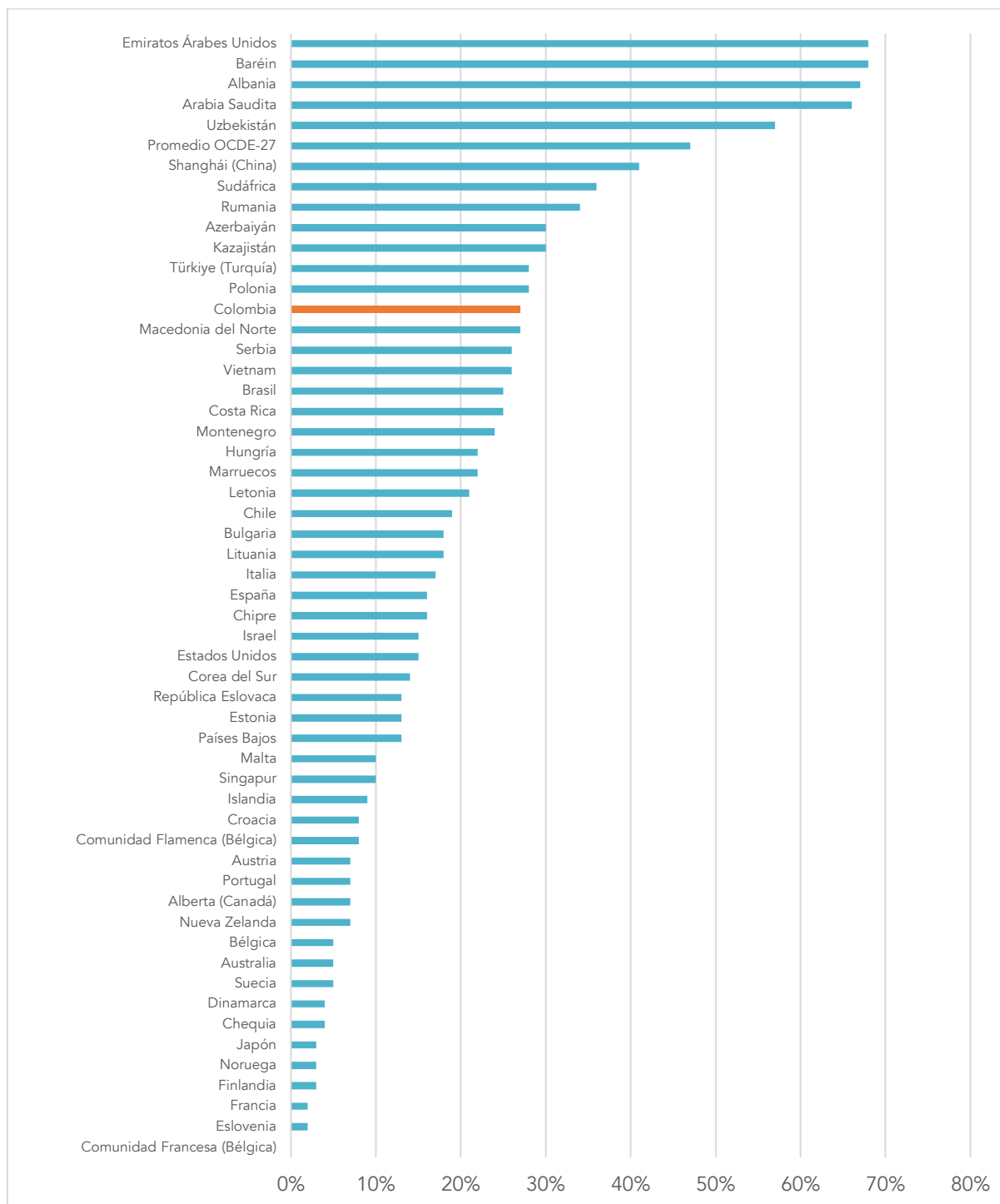
TALIS incluye la pregunta: “To what extent did your formal education and training make you feel prepared for supporting students’ social and emotional development? (¿En qué medida su educación y formación formal le hicieron sentir preparado para apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes?)”. Esta pregunta permite estimar el nivel de preparación formal que reportan los docentes para realizar acompañamiento socioemocional, un componente crítico en la prevención del acoso escolar y la gestión del clima de aula. Según los datos comparados, en Colombia solo un 5.2 % de los docentes declara sentirse “Not at all (Nada en absoluto)” preparado, mientras un 27.1 % se ubica en “To some extent (En cierta medida)”, un 41.3% en “Quite a bit (Bastante)” y un 26.4% en “A lot (Mucho)”.

Esta distribución sitúa a Colombia con un 67.7%, acumulado en las dos categorías superiores (“Quite a bit + A lot / Bastante + Mucho”), nivel superior al observado en sistemas educativos de la OCDE como Australia (26.8%), Austria (26%), Bélgica (26.2%) o Francia (10.6%), donde predominan percepciones bajas de preparación docente. Sin embargo, Colombia se encuentra por debajo de países con ecosistemas más robustos de formación socioemocional, como Arabia Saudita (90.5 % “Quite a bit/A lot / Bastante/Mucho”), Vietnam (86.5 %) o Kazajistán (76.7 %). En términos comparativos, esto sugiere que, aunque el país cuenta con un cuerpo docente que percibe contar con una preparación inicial relativamente sólida, persisten brechas de desarrollo profesional respecto a sistemas donde el aprendizaje socioemocional es un componente estructural de la formación docente. Estos datos son especialmente relevantes para el análisis de convivencia escolar, pues la evidencia empírica muestra que los docentes con mayor autoeficacia en apoyo socioemocional presentan aulas con menor prevalencia de conflictos, mejor regulación emocional estudiantil y menor incidencia de comportamientos asociados al acoso.

La distribución internacional del porcentaje de docentes que declara sentirse “muy preparado” (A lot) para apoyar el desarrollo social y emocional de sus estudiantes (ítem TT4G07G de TALIS) evidencia diferencias sustantivas en los sistemas de formación docente. Los países con los niveles más altos son Baréin (73.0 %), Albania (66.6 %), Uzbekistán (56.7 %) y la región CSH—China Shanghái—(41.5 %), todos con modelos de desarrollo profesional donde el aprendizaje socioemocional es un componente estructural de la formación inicial y continua. Colombia se ubica en una posición intermedia-alta con 26.4 %, por encima de la media de varios países de la OCDE —como España, Israel, Países

Bajos, Nueva Zelanda, Portugal, Suecia o Dinamarca—, pero aún lejos de sistemas que han logrado consolidar capacidades docentes profundas en apoyo socioemocional. En contraste, países como Francia, Eslovenia y Noruega registran los niveles más bajos (por debajo del 5 %), lo que sugiere que la autoeficacia para el acompañamiento socioemocional es altamente dependiente de la orientación curricular y la intensidad de la formación docente en cada sistema.

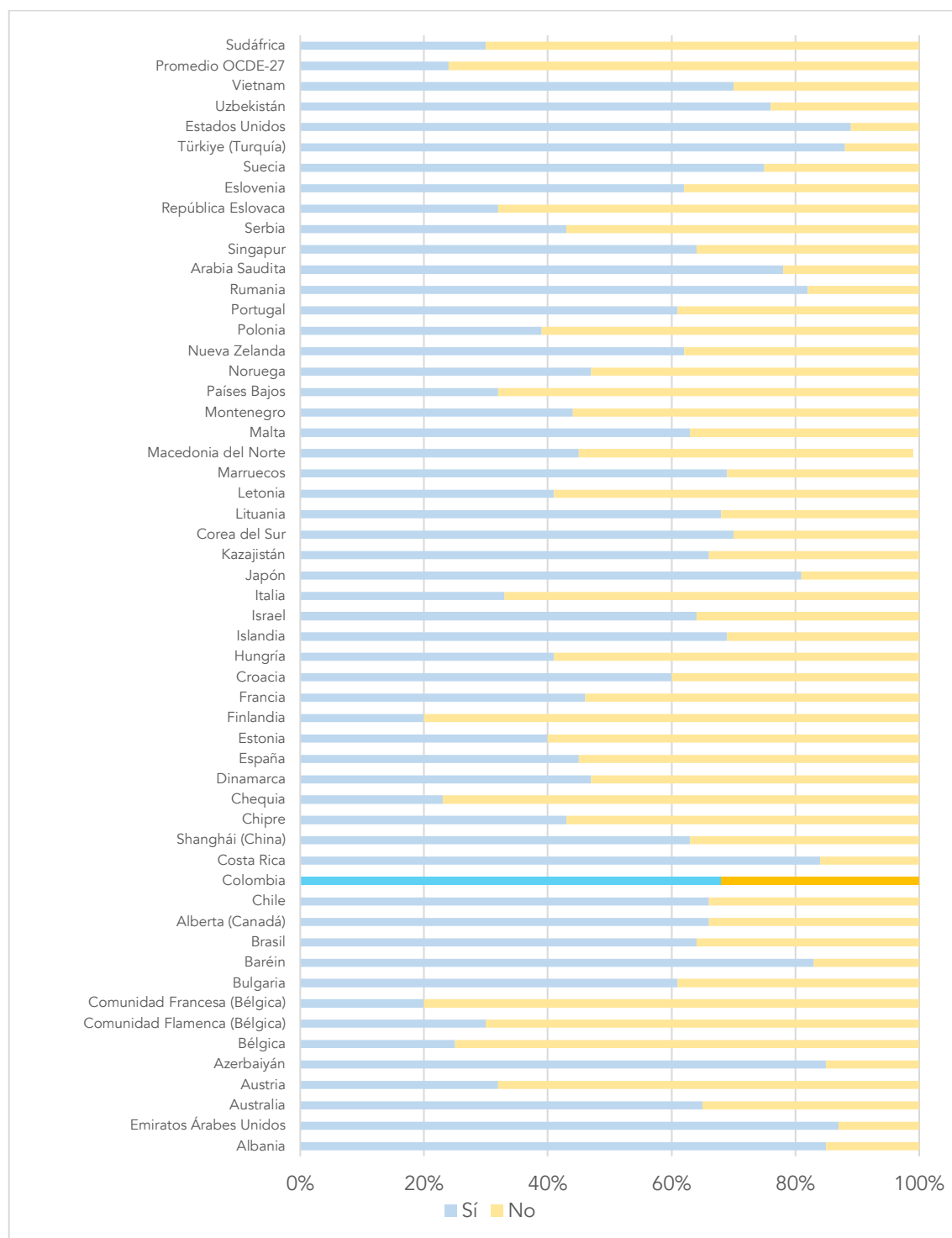
Gráfica 4. Porcentaje de docentes que declara sentirse “muy preparado” (A lot) a la pregunta
“¿En qué medida su formación académica y profesional le preparó para apoyar el desarrollo
social y emocional de sus estudiantes?”



Fuente: Elaboración propia. Datos TALIS 2024

Los datos del ítem TT4G21O de TALIS, que indaga si los docentes han participado en el último año en actividades de desarrollo profesional relacionadas con estrategias para apoyar el desarrollo social y emocional de los estudiantes, muestran que Colombia presenta un nivel de participación intermedio-alto, con un 68 % de docentes que reportan haber recibido este tipo de formación y un 32 % que no lo ha hecho. Este nivel sitúa al país por encima de la mayoría de los sistemas de la OCDE, como España (47 %), Francia (20 %), Finlandia (40 %), Países Bajos (44 %), Dinamarca (23 %) o Suecia (32 %), pero todavía por debajo de sistemas asiáticos altamente consolidados en educación socioemocional, como Vietnam (89 %), Uzbekistán (88 %), Arabia Saudita (82 %), Emiratos Árabes Unidos (87 %) o Singapur (78 %). La evidencia internacional indica que los sistemas con altos niveles de formación continua en apoyo socioemocional tienden a presentar mayores niveles de autoeficacia docente, mejor manejo del comportamiento estudiantil y menores índices de conflictos entre pares.

Gráfica 5. Respuesta en los últimos 12 meses, ¿participó en actividades de desarrollo profesional relacionadas con métodos para apoyar las habilidades sociales y emocionales de los estudiantes?



Fuente: Elaboración propia. Datos TALIS 2024

El panorama que revelan UNICEF, PISA, SIUCE y TALIS converge en un diagnóstico inequívoco: en Colombia, la convivencia escolar enfrenta tensiones estructurales que combinan altos niveles de exposición al acoso, débil capacidad de reporte, brechas en el acompañamiento socioemocional y entornos pedagógicos que no siempre logran contener la conflictividad cotidiana. Aunque el país ha avanzado en la institucionalización de rutas y sistemas de información, estos progresos no se traducen aún en una prevención efectiva, debido a la heterogeneidad territorial, las limitaciones en la formación inicial y continua del profesorado y la ausencia de mecanismos consistentes de participación y corresponsabilidad con las familias. El resultado es un sistema que reacciona frente a los casos más graves, pero que todavía no logra intervenir con oportunidad en los niveles tempranos del conflicto, justamente donde se define la trayectoria del acoso y su potencial escalamiento. Cerrar esta brecha exige reconocer que la convivencia no es un asunto accesorio, sino un determinante del aprendizaje, del bienestar docente y de la equidad educativa, y que su fortalecimiento requiere articular políticas pedagógicas, psicosociales y de gobernanza escolar bajo un mismo enfoque preventivo y territorializado.



II. Evidencia de los efectos del acoso escolar en los niños, niñas y adolescentes

El acoso escolar constituye un fenómeno multicausal y persistente que vulnera derechos fundamentales y afecta de manera integral el desarrollo de niños, niñas y adolescentes. Diversos estudios nacionales e internacionales han documentado que sus impactos trascienden el ámbito escolar y se expresan en tres dimensiones interdependientes: el bienestar físico y mental, el desempeño académico y las trayectorias de vida en el largo plazo.

Los efectos de la violencia escolar son diferenciados según el rol que cada actor desempeña dentro de las dinámicas de acoso. Las víctimas suelen presentar los impactos más severos, que incluyen ansiedad, depresión, disminución del rendimiento académico y un mayor riesgo de deserción escolar (Olweus, 1993; Hinduja & Patchin, 2010). Sin embargo, los victimarios también experimentan consecuencias negativas a mediano y largo plazo, como mayores probabilidades de desarrollar conductas delictivas, dificultades en la regulación emocional y problemas de

socialización (Ttofi & Farrington, 2011).

A estas dinámicas se suma la figura de los legitimadores, entendidos como los espectadores que permiten, toleran o no denuncian el acoso escolar. La literatura ha demostrado que la pasividad o aceptación implícita de estos observadores refuerza el comportamiento agresivo del victimario y aumenta la vulnerabilidad de la víctima, perpetuando así un clima escolar violento (Salmivalli et al., 1996; Hawkins, Pepler & Craig, 2001). En este sentido, los legitimadores no solo facilitan la continuidad del acoso, sino que también contribuyen a normalizarlo dentro de la comunidad educativa.

En Colombia, los resultados del programa de mediación escolar implementado por el Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) y la Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia evidenciaron la importancia de intervenir directamente a los legitimadores del acoso escolar. El estudio mostró que una estrategia basada en juegos de rol, orientada a transformar la posición de los

espectadores y fortalecer habilidades socioemocionales como la empatía, la tolerancia y el respeto, permitió reducir en un 25% los casos de acoso escolar reportados. Esta disminución se explica porque los estudiantes, al experimentar de forma guiada diferentes roles víctima, agresor y observador, desarrollaron mayor sensibilidad frente al daño causado y adquirieron herramientas concretas para intervenir de manera asertiva ante situaciones de intimidación. Estos hallazgos coinciden con la evidencia internacional que destaca el papel central de los espectadores como agentes de cambio en la reducción del acoso escolar (Salmivalli, 2010). La intervención demuestra que cuando los legitimadores son empoderados y equipados con habilidades socioemocionales, pueden pasar de la pasividad a la acción, contribuyendo a construir entornos escolares más seguros, justos y respetuosos.

En la primera dimensión, la evidencia científica muestra una asociación consistente entre la victimización escolar y el deterioro de la salud mental. Las víctimas presentan con mayor frecuencia síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático, ideación suicida, alteraciones del sueño y

somatizaciones (Garaigordobil & Larrain, 2020; Álvarez Marín et al., 2022). En contextos latinoamericanos, estos efectos se acentúan entre adolescentes con orientación sexual diversa, con antecedentes de discriminación o con entornos familiares frágiles, evidenciando la interacción entre factores individuales y contextuales. Además de los efectos psicológicos, se registran consecuencias físicas —como cefaleas, dolores abdominales y fatiga crónica— que reflejan la manifestación somática del estrés prolongado derivado del acoso (Embleton Sánchez, 2023; Albores-Gallo et al., 2011).

En la segunda dimensión, el acoso escolar tiene una incidencia negativa y cuantificable sobre el rendimiento académico y la permanencia escolar. Las investigaciones realizadas en Colombia, Ecuador y Perú confirman una correlación negativa entre la exposición a situaciones de acoso y los resultados en pruebas estandarizadas, con reducciones de entre 3 % y 7 % en el desempeño lector y matemático entre estudiantes víctimas (Botello Peñaloza, 2022; Sabando García et al., 2023a). El impacto no solo se traduce en menor rendimiento, sino también en desmotivación, ausentismo y

deterioro del clima escolar, generando círculos de vulnerabilidad que pueden derivar en la deserción temprana. Los agresores, por su parte, tienden a presentar problemas

de conducta, baja autorregulación emocional y dificultades en la convivencia, lo que limita su aprendizaje y participación social.

a. Efectos en la salud

De acuerdo con la literatura la exposición sostenida al acoso escolar tiene implicaciones en la salud tales como: elevar síntomas de ansiedad, depresión, estrés y malestar general en Niños, Niñas y Adolescentes. En algunos trabajos académicos se ha presentado que el acoso tiene efectos en la salud de los victimarios y las víctimas

- Las víctimas exhiben mayor ansiedad y depresión, baja autoestima y síntomas internos. Por ejemplo, en escolares españoles se cuantifica un aumento en la ansiedad ($\beta = 0.33$) y una disminución en la autoestima ($\beta = -0.22$, $p < 0.001$), mientras otros hallan efectos de magnitud grande en síntomas internos y umbrales clínicos (T-score > 60).
- Los agresores y aquellos que cumplen roles mixtos (Como agresores y legitimadores) presentan problemas de conducta, menor comportamiento prosocial y dificultades emocionales, acompañados en algunos casos de deterioro en el rendimiento académico y relaciones familiares.
- Entre los afectados, los adolescentes que se identifican como no heterosexuales y quienes carecen de un entorno de apoyo (familia o clima escolar favorable) reportan síntomas más severos de depresión, ansiedad y psicopatología.
- Adicionalmente, se observan consecuencias somáticas en víctimas, como alteraciones del sueño, dolores de cabeza, lesiones y problemas gastrointestinales, que se suman a los efectos conductuales (aislamiento, agresión y declive académico).

La Tabla 1 sintetiza los hallazgos empíricos más relevantes sobre los efectos del acoso escolar en la salud mental de niños, niñas y adolescentes, diferenciando el impacto según el rol asumido —víctima, agresor o víctima-agresor—. En conjunto, los estudios revisados evidencian una asociación consistente entre la exposición a situaciones de acoso y la presencia de trastornos emocionales y conductuales, que incluyen síntomas de ansiedad, depresión, estrés postraumático, ideación suicida y dificultades en la regulación socioemocional. Los análisis de regresión y medidas estandarizadas de bienestar psicológico, como los aplicados por Labrador Rodríguez et al. (2023) y Álvarez Marín et al. (2022), confirman que las víctimas tienden a registrar niveles significativamente más altos de malestar emocional y autoestima más baja, mientras que los agresores presentan mayores problemas de conducta y menor prosocialidad. Asimismo, investigaciones recientes con enfoque de género y diversidad, como las de Garaigordobil y Larrain (2020), subrayan que el riesgo psicológico se intensifica entre adolescentes que sufren discriminación por orientación sexual u otras formas de exclusión social. En conjunto, la evidencia revela que el acoso escolar no solo produce efectos psicológicos inmediatos, sino que puede generar alteraciones duraderas en la salud mental, con implicaciones para el desarrollo socioemocional y la integración social futura.

Tabla 1. Estudios sobre los efectos de acoso escolar en la educación

Estudio	Rol	Resultado de salud mental	Magnitud del efecto
Álvarez Marín et al., 2022	Víctima	Baja autoestima, mayor depresión y dificultades emocionales/conductuales	Efecto moderado, significativo
Álvarez Marín et al., 2022	Agresor	Más problemas de conducta, menos comportamiento prosocial	Efecto moderado, significativo
Chachapoya Pilamonta y Añazco Lalama, 2025	Víctima	Ansiedad, depresión, ideación suicida, aislamiento social	No cuantificado
Labrador Rodríguez et al., 2023	Víctima	Mayor ansiedad, menor autoestima, problemas emocionales/familiares	$\beta=0.33$ (ansiedad), $\beta=-0.22$ (autoestima), $p<0.001$
Albores-Gallo et al., 2011	Agresor / Víctima / Mixto	Ansiedad, somatización, TDAH, conductas oposicionales	Puntaje clínico CBCL T>60
Embleton Sánchez, 2023	Víctima	Ansiedad, depresión, TEPT, ideación suicida	No cuantificado
Garaigordobil y Larrain, 2020a/b	Víctima y agresor (no heterosexuales)	Mayor depresión, ansiedad y psicopatología	Efecto pequeño-moderado, $p<0.05-0.001$
Patiño-Masó et al., 2021	Víctima/Agresor	Peor salud percibida y relaciones familiares	No cuantificado
Orovio Quintero, 2024	Víctima / Agresor	Ansiedad, depresión, aislamiento / Agresión y trastornos de conducta	No cuantificado
Chachapoya Pilamonta y Añazco Lalama (2025)	Víctima / Agresor	Ansiedad, depresión, aislamiento / Agresión y trastornos de conducta de largo plazo de la niñez a la adultes	No cuantificado
LEE, SSCJ (2023)	Víctima / Legitimador	Ansiedad, depresión, baja tolerancia y empatía/ bajo comportamiento prosocial, baja tolerancia	No cuantificado

b. Efectos en los resultados académicos

El acoso escolar en todas sus formas (verbal, física, psicológica, social y cibernética) se asocia negativamente con el rendimiento académico de estudiantes de primaria y secundaria, causando una disminución del 3.7% en pruebas estandarizadas entre las víctimas (promedio de los estudios revisados).

Estudios realizados en Ecuador, Colombia y Perú, según la tabla, indican que el acoso escolar se asocia negativamente al rendimiento académico en estudiantes de primaria y secundaria. En varios trabajos se observan:

1. Las correlaciones promedio de los estudios analizados son negativas y se ubica en el rango de -0.103 a -0.203, con porcentajes de varianza explicada de aproximadamente 7% y, en un caso, hasta 63.6%. Como se detalla en la Tabla 2.
2. Estudiantes víctimas que obtienen de 3.7% menos en pruebas estandarizadas (por ejemplo, en evaluaciones de lectura).
3. De acuerdo con la literatura hay una percepción negativa del rendimiento en el 44% de los alumnos en ciertos contextos.

Adicionalmente, los estudios destacan que el bullying, especialmente en sus formas verbal, física, psicológica, social y cibernética –con la forma verbal y las restricciones en la comunicación señaladas como particularmente dañinas– afecta el desempeño escolar. En diversos entornos, tanto urbanos como de bajos recursos, estos hallazgos sugieren que el acoso escolar tiene un impacto adverso en la obtención de logros académicos.

Tabla 2. Relación entre acoso escolar y rendimiento académico

Estudio	Tipo de acoso	Coefficiente de correlación / Efecto	Tamaño del efecto / Varianza explicada	Significancia estadística
Sabando García et al., 2023a	Verbal, físico, psicológico, social	-0.103 a -0.203 (por dimensión)	7% de varianza explicada	$p < 0.05$, $p < 0.01$
Meza Arguello et al., 2021	Verbal, físico, psicológico, social	-0.184 (Antonio Neumane), -0.071 (Distrito Metropolitano), -0.103 (global)	No se menciona	$p = 0.045$, 0.242, 0.042
Botello Peñaloza, 2022	No diferenciado	—	3,7% menor puntaje en víctimas; $R^2 = 0.41$	$p < 0.05$
Jiménez, 2019	No se menciona	$r = 0.798$ (Spearman)	$R^2 = 0.6368$ (63.6%)	No se menciona
Peñaloza, 2016	Verbal y físico	—	3,7% menor puntaje en víctimas	No se menciona
Sabando García et al., 2023b	Nivel, intensidad, restricción de comunicación, hurto	—	—	Significativo por género y edad
Álvarez Ríos y Ortega Herrera, 2023	Verbal, psicológico, físico	Verbal: 100%; Psicológico: 83.8%; Físico: 91.9%	—	No todos significativos ($p = 0.475$ verbal)
Malla Lojan y Blacio Maldonado, 2024	Verbal, psicológico, físico, social, cibernético	—	44% de los estudiantes perciben impacto (verbal más dañino)	No se menciona

Bohórquez Rogel et al., 2021	No se menciona	—	Impacto negativo descrito cualitativamente	No se menciona
Reyes y González Bañales, 2016	Ciberacoso	—	Relación negativa reportada	No se menciona

Para analizar los efectos en los resultados académicos hay que reconocer los factores institucionales, demográficos y contextuales que moderan la relación entre el acoso escolar y el rendimiento académico. Los estudios revisados muestran que las condiciones del entorno escolar, como el tipo de institución (pública o privada), el nivel socioeconómico, el clima escolar y la existencia de redes de apoyo, influyen significativamente en la magnitud del impacto del acoso sobre el desempeño de los estudiantes. Asimismo, se identifican diferencias relevantes por edad y género, evidenciando que los varones y los alumnos de grados inferiores tienden a ser más vulnerables en contextos de menor capital social y recursos limitados. Factores como el apoyo familiar, los programas preventivos institucionales y el acceso a recursos tecnológicos y educativos emergen como elementos protectores que pueden mitigar los efectos negativos del acoso sobre la trayectoria académica.

Tabla 3. Factores institucionales, demográficos y contextuales

Estudio	Tipo de escuela / contexto	Efectos por edad y género	Factores ambientales o culturales	Factores protectores
Sabando García et al., 2023a	Pública: restricción de comunicación, intensidad. Privada: coacción, agresión, hurto	Jóvenes y mujeres más vulnerables	Contexto ecuatoriano	Programas de prevención sugeridos
Meza Arguello et al., 2021	No se menciona	No se menciona	Ecuador	—
Botello Peñaloza, 2022	Urbano, nivel socioeconómico bajo	Niños más afectados (4.º grado, varones)	Colombia (urbano/rural, SES)	Acceso a Internet/PC, educación parental
Jiménez, 2019	Urbano, bajo nivel socioeconómico	No se menciona	Perú (Chincha Alta)	—
Peñaloza, 2016	Urbano, bajo nivel socioeconómico	Niños (4.º grado, varones)	Colombia	—
Sabando García et al., 2023b	Pública/privada; hombres con mayor incidencia	Estudiantes mayores y varones más afectados	Ecuador	—
Álvarez Ríos y Ortega Herrera, 2023	Pública; 60% de los afectados son hombres	3.º de secundaria; hombres más afectados	Perú (Paracas)	—
Malla Lojan y Blacio Maldonado, 2024	No se menciona	Jóvenes: acoso verbal; mayores: formas complejas	Ecuador; clima escolar	Apoyo familiar y escolar

III. Evidencia académica sobre intervenciones efectivas para la prevención y atención del acoso escolar

La literatura internacional muestra que las intervenciones más efectivas para prevenir y atender el acoso escolar son aquellas que combinan acciones institucionales, pedagógicas y socioemocionales, y que se sustentan en un enfoque de escuela como comunidad protectora. Estas estrategias no solo buscan reducir los episodios de violencia, sino también fortalecer la convivencia, el sentido de pertenencia y la participación estudiantil.

1. Modelos de escuela completa (*Whole-School Approach*).

Los enfoques integrales que involucran a toda la comunidad educativa —como el modelo *Olweus Bullying Prevention Program* (OBPP) y las adaptaciones regionales inspiradas en él— muestran resultados consistentes. Estos programas actúan simultáneamente sobre las normas de convivencia, la formación docente, el trabajo con familias y la gestión institucional. El metaanálisis de Gaffney et al. (2021) documenta reducciones promedio del 25% en la victimización y del 19% en la agresión, cuando las acciones se aplican de manera sostenida durante al menos dos años.

2. Programa KiVa (*Finlandia*).

Desarrollado por la Universidad de Turku, el programa KiVa se ha convertido en un referente europeo por su enfoque preventivo y restaurativo. Combina módulos de aprendizaje socioemocional con protocolos de actuación ante casos detectados. Su efectividad ha sido validada en más de 15 países, mostrando reducciones de entre 30% y 50% en los casos reportados de acoso (Salmivalli et al., 2013). La clave de KiVa radica en involucrar a los observadores y en modificar las dinámicas grupales que sostienen el bullying, no solo en intervenir a las víctimas o agresores.

3. Aprendizaje Socioemocional (*SEL*).

La evidencia sintetizada por Durlak et al. (2011) demuestra que la enseñanza

sistemática de habilidades de empatía, autorregulación y resolución pacífica de conflictos mejora el clima escolar y disminuye los comportamientos agresivos. Los programas SEL, cuando se integran en el currículo y se articulan con la gestión institucional, logran impactos simultáneos en bienestar emocional, convivencia y rendimiento académico.

4. *Mediación escolar y prácticas restaurativas.*

La mediación entre pares y los círculos restaurativos son estrategias consolidadas en contextos europeos y latinoamericanos. En España, los programas de Mediación Escolar (Ortega y Del Rey, 2019) han mostrado una reducción significativa de los conflictos repetitivos y un fortalecimiento de las habilidades de comunicación empática. En América Latina, proyectos como HERMES (Colombia), promovido por la Policía Nacional y el Ministerio de Educación, han logrado transformar la gestión del conflicto escolar a través de la formación de mediadores estudiantiles, incrementando la confianza y la cohesión institucional.

5. *Ciudadanía digital y prevención del ciberacoso.*

Ante la expansión del acoso en entornos virtuales, diversos programas han incorporado la educación para la ciudadanía digital como componente transversal. Iniciativas como *Cyber Friendly Schools* (Australia) y los programas de la UNESCO (2023) enfatizan la alfabetización digital crítica, la autorregulación en el uso de redes y la corresponsabilidad colectiva. En América Latina, experiencias como “Conectados y Seguros” (Chile) y “Navega Protegido” (México) integran estos contenidos en los planes de estudio para fortalecer la prevención del ciberacoso.

6. *Intervenciones de clima y cultura escolar.*

Estrategias orientadas al fortalecimiento del clima escolar —como los programas *Peaceful Schools* (EE. UU.) o *Educación para la Convivencia* (España)— demuestran que la reducción sostenida del acoso se logra cuando la comunidad educativa asume el compromiso colectivo de promover la empatía, la participación y la justicia relacional. Estas intervenciones priorizan la creación de entornos emocionalmente seguros, donde la prevención del acoso se integra en las rutinas pedagógicas cotidianas.



IV. Opciones de política pública

Las recomendaciones que se presentan a continuación responden directamente a las brechas identificadas en los sistemas de información, en las capacidades docentes documentadas por TALIS, en la débil articulación intersectorial del SNCE y en la persistencia de patrones de acoso observados en PISA y UNICEF. Cada propuesta busca actuar sobre los puntos críticos identificados en el diagnóstico para avanzar hacia un modelo preventivo y territorializado de convivencia escolar.

Opciones de política pública para la prevención y atención del acoso escolar en Colombia

La evidencia analizada sugiere que la respuesta institucional frente al acoso escolar en Colombia requiere un enfoque más sistémico, sustentado en capacidades estatales sólidas, prácticas pedagógicas basadas en evidencia y una cultura escolar orientada a la corresponsabilidad. En este marco, se identifican tres opciones complementarias de política pública que, en conjunto, pueden fortalecer la prevención, la detección y la atención integral de los casos de violencia escolar.

Opción 1. Fortalecer el Sistema Nacional de Convivencia Escolar (SNCE)

La primera opción consiste en consolidar el Sistema Nacional de Convivencia Escolar como plataforma estratégica de gobernanza, información y seguimiento. En la actualidad, los reportes del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar (SIUCE) carecen de interoperabilidad con otras bases de datos educativas y de salud, lo que limita la trazabilidad de los casos y la capacidad para anticipar situaciones de riesgo. Una

política orientada al fortalecimiento del SNCE debería priorizar la creación de mecanismos automáticos de intercambio de información entre el SIUCE, el Sistema Integrado de Matrícula (SIMAT) y los registros de salud mental y lesiones del SISPRO y el SIVIGILA. La integración de estos sistemas permitiría identificar patrones de vulnerabilidad y generar indicadores de alerta temprana, basados en la frecuencia, la gravedad y la reincidencia de los casos reportados.

De igual manera, se propone capacitar a los Comités de Convivencia Escolar en el

uso y análisis de la información, de modo que los datos se conviertan en herramientas para la toma de decisiones pedagógicas y no en simples reportes administrativos. Esta acción potenciaría la capacidad local de respuesta y la coordinación intersectorial con salud y protección. Las ventajas de esta opción radican en la posibilidad de contar con evidencia sistemática para orientar intervenciones y políticas de prevención. Sin embargo, su sostenibilidad depende de la existencia de apoyo técnico territorial, recursos para capacitación continua y protocolos claros de manejo de datos personales. Sin acompañamiento adecuado, la digitalización podría derivar en una carga administrativa sin impacto real en la gestión escolar.

Opción 2. Implementar programas de prevención universal basados en Aprendizaje Socioemocional (SEL)

La segunda opción prioriza la incorporación de un currículo nacional de Aprendizaje Socioemocional (SEL) como estrategia de prevención universal. La investigación internacional ha demostrado que el fortalecimiento de habilidades socioemocionales —como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos— reduce significativamente la incidencia del acoso escolar y mejora el bienestar general del estudiantado (Durlak et al., 2011; Elias,

2019). En este sentido, el país podría establecer un estándar curricular de 40 horas anuales de formación en SEL, integrado de manera transversal a las áreas de ética, ciencias sociales y educación ciudadana.

La implementación debería acompañarse de formación docente certificada y de sistemas de monitoreo del clima escolar que permitan evaluar los avances de manera periódica. Las encuestas de clima y convivencia escolar, aplicadas anualmente, podrían constituir un insumo clave para los Comités de Convivencia y para el diseño de acciones focalizadas en territorios priorizados. La principal fortaleza de esta opción es su capacidad para abordar las causas estructurales del acoso, transformando las dinámicas interpersonales y el ambiente pedagógico de la escuela. No obstante, requiere un acompañamiento pedagógico continuo y una cuidadosa adaptación territorial, especialmente en contextos rurales, étnicos o multigrado, donde los recursos humanos y materiales son limitados, y el acompañamiento de las familias es el único mecanismo disponible.

Opción 3. Promover enfoques restaurativos y participación de pares

La tercera opción busca consolidar un paradigma de gestión del conflicto escolar basado en enfoques restaurativos

y participación de pares. Estos modelos, inspirados en experiencias como el programa HERMES en Colombia o la mediación escolar en España, proponen sustituir las lógicas punitivas por mecanismos de diálogo, reconocimiento y reparación simbólica. La evidencia señala que las prácticas restaurativas no solo reducen la reincidencia de comportamientos agresivos, sino que también fortalecen la cohesión comunitaria y la confianza institucional.

La estrategia implica formar mediadores estudiantiles y docentes tutores en habilidades de comunicación empática, escucha activa y facilitación de círculos

restaurativos. Estos espacios permiten que las partes involucradas en un conflicto asuman responsabilidades, reparen el daño y restablezcan los vínculos, con acompañamiento psicosocial y supervisión adulta. La articulación con los servicios de salud mental e instituciones como el ICBF es esencial para garantizar una respuesta integral y evitar la revictimización en casos graves. Si bien este enfoque promueve una transformación cultural en la escuela, su efectividad depende de la formación y supervisión experta, así como de la existencia de protocolos claros que definan los límites entre mediación y sanción disciplinaria.

Referencias

- Albores-Gallo, L., Saucedo-García, J. M., Ruiz-Velasco, S., & Roque-Santiago, E. (2011). *El acoso escolar (bullying) y su asociación con trastornos psiquiátricos en una muestra de escolares en México*. *Salud Pública de México*, 53(3), 220–227. <https://doi.org/10.1590/S0036-36342011000300006>
- Álvarez Marín, I., Pérez-Albéniz, A., Lucas-Molina, B., Martínez Valderrey, V., & Fonseca-Pedrero, E. (2022). *Acoso escolar en la adolescencia: Impacto en el ajuste socioemocional y conductual*. *Revista de Psicodidáctica*, 27(2), 123–140. <https://doi.org/10.1016/j.psicod.2022.02.002>
- Álvarez Ríos, J. R., & Ortega Herrera, T. G. (2023). *Bullying y rendimiento académico en los estudiantes de una institución educativa del distrito de Paracas*. *Journal of Neuroscience and Public Health*, 3(4), 1–12. <https://doi.org/10.46363/jnph.v3i4.1>
- Australian Government Department of Education. (2020). *Cyber Friendly Schools: Evaluation report*. Canberra: Australian Government.
- Bohórquez Rogel, D. B., Villavicencio Aguilar, C. E., & Guartan Duchitanga, J. B. (2021). *Aspecto psicoafectivo de escolares víctimas de bullying y rendimiento académico*. *Conference Proceedings (Machala)*. <https://doi.org/10.48190/cp.v5n1a10>
- Botello Peñaloza, H. A. (2022). *Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia*. *Zona Próxima*, 24, 55–72. <https://doi.org/10.14482/zp.24.8765>
- Chachapoya Pilamonta, M. V., & Añazco Lalama, Á. S. (2025). *Impacto del acoso escolar en la salud mental de los adolescentes: Una revisión sistemática*. *Reincisol*, 4(8), 2333–2363. [https://doi.org/10.59282/reincisol.v4\(8\)2333-2363](https://doi.org/10.59282/reincisol.v4(8)2333-2363)
- Cohen, J., McCabe, E. M., Michelli, N. M., & Pickeral, T. (2009). *School climate: Research, policy, practice, and teacher education*. *Teachers College Record*, 111(1), 180–213.
- Cremin, H., Sellman, E., & McCluskey, G. (2012). *Interventions in school-based conflict: Systematic review and narrative synthesis*. *Educational Research Review*, 7(1), 16–33.
- Durlak, J. A., Weissberg, R. P., Dymnicki, A. B., Taylor, R. D., & Schellinger, K. B. (2011). *The impact of enhancing students' social and emotional learning: A meta-analysis of school-based universal interventions*. *Child Development*, 82(1), 405–432. <https://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2010.01564.x>

Elias, M. J. (2019). *Promoting social-emotional learning and prevention of school violence: Global practices and local adaptations*. *Educational Psychologist*, 54(3), 204–219.

Embleton Sánchez, S. B. (2023). *Bullying (acoso escolar): Consecuencias psicosociales en víctimas de bullying*. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 7(3), 6428–6445. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i3.6428

Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., Ttofi, M. M., & Menesini, E. (2021). *Systematic review and meta-analysis of universal anti-bullying programs: Update 2021*. *Aggression and Violent Behavior*, 60, 101–120. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2021.101676>

Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020a). *Acoso y ciberacoso en adolescentes LGBT: Prevalencia y efectos en la salud mental*. *Comunicar*, 28(62), 75–85. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>

Garaigordobil, M., & Larrain, E. (2020b). *Bullying and cyberbullying in LGBT adolescents: Prevalence and effects on mental health*. *Comunicar*, 28(62), 75–85. <https://doi.org/10.3916/C62-2020-07>

Hinduja, S., & Patchin, J. W. (2010). *Bullying, cyberbullying, and suicide*. *Archives of Suicide Research*, 14(3), 206–221.

Hawkins, D. L., Pepler, D., & Craig, W. M. (2001). *Naturalistic observations of peer interventions in bullying*. *Social Development*, 10(4), 512–527

Jiménez, J. (2019). *Influencia del bullying escolar en el rendimiento académico de estudiantes del VII ciclo de una institución educativa secundaria (Chincha Alta)*. *Revista de la Universidad Privada de Pucallpa*.

Labrador Rodríguez, T., Toscano Cruz, M. D. L. O., Conde Vélez, S., & Boza Carreño, Á. (2023). *Factores psicológicos y secuelas en estudiantes de educación primaria víctimas de acoso escolar*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 34(1), 45–60. <https://doi.org/10.5944/reop.vol.34.num.1.2023.37422>

Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) & Secretaría de Seguridad, Convivencia y Justicia (SCJ). (2023). *Informe de resultados del programa de mediación escolar*. Bogotá, Colombia.

- Malla Lojan, P. L., & Blacio Maldonado, K. J. (2024). *Incidencia del bullying en el rendimiento académico en el Colegio Nuestra Señora del Rosario-Catamayo*. *Revista Tejedora*, 7(15), 17–25. <https://doi.org/10.56124/tj.v7i15ep.017>
- Meza Arguello, H. L., Obaco Soto, E. E., & Sabando García, Á. R. (2021). *Acoso escolar y rendimiento académico: Una relación negativa para el aprendizaje y la convivencia escolar*. *Revista Cognosis*, 6(3), 431–440. <https://doi.org/10.33936/cognosis.v6i3.4316>
- Novo, M., Seijo, D., Vilariño, M., & Vázquez, M. J. (2013). *Frecuencia e intensidad en el acoso escolar: ¿Qué es qué en la victimización?* *Psicothema*, 25(1), 67–73.
- Orovio Quintero, C. I. (2024). *Psicopatología y consecuencias clínicas del acoso escolar: Una revisión sistemática según las directrices PRISMA*. *Revue Sciences/Lettres*, 9(32), 41–61. <https://doi.org/10.29394/scientific.issn.2542-2987.2024.9.32.2.41-61>
- Ortega, R., & Del Rey, R. (2019). *La mediación escolar como estrategia de convivencia: Evaluación y buenas prácticas en centros educativos españoles*. *Revista de Educación*, 384(1), 45–68. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2019-384-420>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school: What we know and what we can do*. Blackwell Publishing.
- Patiño-Masó, J., Gras, M., Salamó Avellaneda, A., Arboix Perejamo, M., & Font-Mayolas, S. (2021). *Acoso escolar en estudiantes de secundaria: Consumo de alcohol, percepción de salud y calidad de las relaciones familiares en agresores y/o víctimas*. *Health and Addictions/Salud y Drogas*, 21(1), 45–58. <https://doi.org/10.21134/HAAJ.V21I1.515>
- Peñaloza, H. (2016). *Efecto del acoso escolar en el desempeño lector en Colombia*. Tesis de Maestría, Universidad del Norte.
- Policía Nacional de Colombia & Ministerio de Educación Nacional. (2018). *Programa HERMES: Estrategia para la gestión pacífica de los conflictos escolares*. Bogotá, Colombia.
- Reyes, J., & González Bañales, D. L. (2016). *El ciberacoso y su relación con el rendimiento académico*. *Revista Educativa Latinoamericana*.
- Sabando García, Á. R., Meza Arguello, H. L., Sabando García, B. J., & Meza Arguello, D. M. (2023a). *Acoso escolar en función del rendimiento académico, género y edad*. *Suplemento CICA Multidisciplinario*, 7(15). <https://doi.org/10.60100/scicam.v7i015.102>

Sabando García, Á. R., Ugando Peñate, M., Meza Arguello, H. L., Villalón Peñate, A., & Sabando García, B. J. (2023b). *Acoso escolar y su influencia en el rendimiento académico en alumnado de secundaria en Ecuador*. *Revista Latinoamericana de Difusión Científica*, 58(9). <https://doi.org/10.38186/difcie.58.09>

Salmivalli, C., Kärnä, A., & Poskiparta, E. (2013). *Counteracting bullying in Finland: The KiVa program and its effects on different forms of being bullied*. *International Journal of Behavioral Development*, 37(2), 174–184. <https://doi.org/10.1177/0165025412465957>

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

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

UNESCO. (2023). *Education for digital citizenship and prevention of cyberbullying*. París: UNESCO.

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

El Laboratorio de Economía de la Educación (LEE) es una iniciativa de la Pontificia Universidad Javeriana que investiga, evalúa, analiza y provee información cuantitativa sobre el sistema educativo.

LEE pretende guiar la toma de decisiones, así como también el desarrollo de innovaciones y políticas educativas efectivas para impulsar la transformación de la educación en Colombia.

Si necesita citar este documento, hágalo de la siguiente manera:

Garzón, O. D., Laboratorio de Economía de la Educación - LEE de la Pontificia Universidad Javeriana. (2025). El acoso escolar en Colombia: evidencia, efectos y opciones de política pública
<https://lee.javeriana.edu.co/publicaciones-y-documentos>