

Roles de participación en el bullying y episodios violentos en la interacción profesor-alumno

Roles of Participation in Bullying and Violent Episodes in Teacher-Student Interaction

Brenda Mendoza González (*) <https://orcid.org/0000-0003-0312-5004>

Hugo Pérez Maldonado (*) <https://orcid.org/0000-0002-8139-2100>

José Manuel Domínguez Medina (*) <https://orcid.org/0000-0003-0210-974X>

Marlen Román de la Vega (*) <https://orcid.org/0000-0001-7984-7498>

(*) Universidad Autónoma del Estado de México, México
(Recibido: 20 de mayo de 2020; Aceptado para su publicación: 7 de diciembre de 2020)

Cómo citar: Mendoza, B., Pérez, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (En prensa). Roles de participación en bullying y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e23, 1-17.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e23.4240>

Resumen

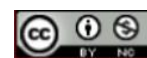
El objetivo general es conocer si el alumnado que participa en bullying, también participa en la interacción violenta entre profesorado-alumnado, identificando también diferencias entre sexo. Participaron 37 escuelas (primarias y secundarias), 5762 alumnos Mexicanos. Estudio descriptivo, con diseño transversal. Se usaron instrumentos que miden las variables del estudio: bullying y violencia entre profesorado-alumnado. Para conocer los roles de participación en bullying se desarrolló un análisis de clúster, a partir de ellos se hizo un contraste de medias (factores del instrumento que mide la violencia en interacción profesorado-alumnado). Los resultados señalan que el alumnado que participa en episodios de bullying (agresor o doble rol), se involucra en relaciones violentas con el profesorado, demostrándose la conexión entre bullying y violencia entre profesorado-alumnado. Se identifica la necesidad de crear programas para mejorar la convivencia escolar que contemplen estrategias para la convivencia pacífica entre profesorado y alumnado.

Palabras clave: ambiente educacional, relación profesor-alumno, acoso escolar, violencia, institución estatal de educación

Abstract

The main objective is to know if the students who participate in bullying also participate in the violent interaction among teachers and students, also identifying the differences between sex. 37 schools (primary and secondary), 5762 Mexican students have participated. A descriptive study with a cross-sectional design. Instruments are used for measuring the variables of the study: bullying and violence between teacher-students. We developed a cluster analysis, to know the participation roles in bullying. From them, it was contrasted averages (factors of the instrument that measures violence in teacher-student interaction). The results show that the student body that participates in bullying episodes as an aggressor or dual role engages in violent relationships with teachers, demonstrates the connection between bullying and violence between teacher-students. It identifies the necessity to create programs to improve school coexistence that includes strategies for peaceful coexistence between teachers and students.

Keywords: educational environment, teacher-student relationship, bullying, violence, state educational institution



I. Introducción

El clima escolar depende de múltiples factores como la aplicación del código de conducta, las relaciones profesorado-alumnado, los valores, las prácticas de enseñanza y las de aprendizaje, la estructura organizacional y gestión (Konold et al., 2018; Moro et al., 2019), el cuidado del ambiente físico del plantel y la participación de los padres en la educación de sus hijos al monitorear actividades escolares y establecer comunicación con el profesorado (Aras et al., 2016).

Se han identificados factores que además de afectar el clima escolar se asocian a la violencia escolar como el aislamiento, la victimización, el estrés y exclusión (Mucherah et al., 2017; Özgenel, 2020), demostrándose que la disminución significativa de la violencia escolar y el bullying (principalmente peleas y ataques físicos), se debe al establecimiento de programas que promueven con éxito el clima escolar seguro y positivo (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO, 2019).

La violencia escolar y bullying son un subtipo de la agresión ocurrida únicamente en el escenario escolar, la primera se caracteriza por interacciones violentas cara a cara o cibernéticas entre pares, entre profesorado y alumnado, así como violencia hacia pertenencias y mobiliario escolar (Albaladejo et al., 2019; Etchells et al., 2017), el bullying o acoso escolar traducido en castellano por consenso, se diferencia de la violencia escolar ya que ocurre únicamente entre pares, se elige a un alumno para dirigir continuamente agresión de diversos tipos, existiendo desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima (Mendoza, 2014).

En la línea de investigación de bullying, se han descrito diferentes roles de participación identificando los roles de: víctima, acosador, espectador, doble rol (denominado víctima-acosador) y el alumnado que no participa en dichos episodios denominado no involucrado, la identificación de dichos roles ha sido una estrategia metodológica comúnmente usada para el estudio del bullying, que ha permitido describir las características del alumnado que participa, detectando los factores que lo protegen o lo sitúan en mayor riesgo (Woolley y Macinko, 2018; Zequinão et al., 2020), así como estrategias de prevención, atención y erradicación desde el ámbito familiar y escolar (Bartolomé y Díaz, 2020).

El estudio de la violencia escolar particularmente uno de sus subtipos, la violencia en la interacción profesorado-alumnado, es una línea de investigación alineada al compromiso de la Agenda 2030, en el que se describe como meta principal garantizar la equidad y la inclusión de la niñez en los diferentes ámbitos en los que se desarrollan, particularmente creando ambientes escolares libres de violencia (UNESCO, 2017).

Algunos antecedentes del estudio de la violencia en la interacción profesorado-alumnado, advertían ya una conexión entre bullying y la violencia en la interacción profesorado-alumnado, fue Olweus (1978) de los primeros investigadores en identificarlo a través de los estudios de violencia entre escolares, posteriormente en los noventa se publicaba que el 10% del profesorado recibía agresiones del alumnado experimentando estrés, soledad y generando un ambiente áulico negativo (Terry, 1998).

En México en 1999, debido a la gran cantidad de quejas que señalaban al profesorado como el principal agresor en el aula, se creó una unidad especializada en la Secretaría de Educación para investigar el comportamiento violento que el profesorado dirige al alumnado, la unidad de atención al maltrato y abuso sexual, aún sigue vigente y los reportes de violencia que se han registrado describen: violencia emocional, física y sexual en diferentes niveles educativos (Mendoza, 2014).

En Israel, se reconoció que había alumnos víctimas del profesorado que se caracterizaban por ser hombres, árabes, con niveles educativos y económicos bajos, demostrándose que casi la cuarta parte del alumnado recibía violencia emocional por parte del profesorado (Benbenisthy et al., 2002).

A partir del año 2007, incrementó considerablemente el interés internacional por el estudio de la violencia entre profesorado-alumnado, identificándose con mayor frecuencia: violencia verbal, no verbal, física, agresiones a través de TICs y daño a objetos personales (Hancock, 2019).

En Serbia, se reportó que 24% de estudiantes de primaria recibieron agresiones verbales por parte de sus profesores, 17% recibieron agresiones físicas (golpes, empujones, jalones de cabello y orejas) y 8% amenazas (Jevtic et al., 2014), en Uganda se identificó que el 43% del total de profesores estudiados, admitió haber dirigido violencia física hacia estudiantes (Merrill et al., 2017), manteniéndose por arriba del 40% incluso después de capacitación (Merrill, et al. 2020).

En Estados Unidos en un estudio con más de 37 mil profesores, señaló que el 21% había recibido amenazas acompañadas de lesiones, el 8.6% había sido atacado físicamente, el 4% había recibido hasta 20 ataques dentro del plantel (Etchells et al., 2017).

En Corea se identificó que a mayor abuso que recibe el alumnado del profesorado, mayor será la violencia que le dirija y menor será su adaptación a la escuela (Sung y Kim, 2018).

Recientemente en Uganda se reportó que el 87% del profesorado participante, reconoció usar prácticas de disciplina violentas hacia el alumnado, reporte constatado en ese mismo estudio por el alumnado (Ssenyonga et al., 2019).

En general, el interés por investigar la asociación entre bullying y la violencia en la interacción profesor-alumno principalmente en educación secundaria, ha permitido identificar la existencia de una conexión entre ambas, reportándose que el alumnado que participa en bullying mantiene relaciones negativas con el profesorado (Kiziltepe et al., 2020).

La UNESCO en su último informe reconoció que una problemática mundial presente en 68 países es la violencia física que el profesorado dirige hacia el alumnado, identificando al castigo corporal como una de las principales medidas educativas usadas cotidianamente (UNESCO, 2019), sin embargo, en este reporte no se hacen especificaciones con respecto a la violencia que el alumnado dirige al profesorado.

Por lo anterior, se demuestra que aunque sí existe violencia en la relación que establecen docentes y estudiantes, las investigaciones generalmente solo se centran en estudiar la violencia en la interacción profesorado-alumnado en una sola dirección (quien la ejerce o quien la recibe), y todavía son escasas las investigaciones con alumnado de educación primaria, careciéndose de la descripción del perfil del alumnado que participa en bullying y en las interacciones violentas con el profesorado, por lo que el objetivo general de la investigación es conocer si el alumnado que participa en bullying, también participa en las interacciones violentas en la interacción profesorado y alumnado.

II. Método

La investigación es cuantitativa, con estudio descriptivo y diseño no experimental, los objetivos específicos son:

1. Conocer el rol de participación del alumnado en episodios de bullying.
2. Identificar si el alumnado que participa en bullying participa también en relaciones violentas en la interacción profesorado-alumnado.
3. Conocer la dependencia entre el rol de participación en bullying y sexo del alumnado.

Participaron 120 grupos escolares, inscritos en 37 escuelas primarias (2879 alumnos, cuarto a sexto grado) y 34 escuelas secundarias (2883 alumnos, primer a tercer grado).

Las escuelas participantes fueron de educación pública, de dos Estados del Centro de la República Mexicana (Ciudad de México y Estado de México). La muestra fue no aleatoria, incidental mixto, lo anterior debido a que se tuvo acceso a las escuelas participantes por un convenio de colaboración para un proyecto de investigación.

En total participaron 5762 alumnos, de ellos 2921 fueron hombres (50.6%) y 2841 fueron mujeres (49.3%), con rango de edad de 10 a 16 años ($n=12$). El cálculo del tamaño de la muestra se realizó con base en el número de estudiantes por escuela participante, estimando un error del 5% y 95% de confianza.

Se presentó el proyecto a cada una de las 37 escuelas participantes, se informó a los directivos de los objetivos del estudio solicitando su participación voluntaria. Con las escuelas participantes se tuvieron convenios de colaboración. Se acordó con las escuelas elegir cada grupo participante de manera aleatoria, y se eligieron días y horarios de la aplicación de los instrumentos, se solicitó a las autoridades que gestionarán y solicitarán la autorización y consentimiento a los padres del alumnado participante.

Se realizó la administración de tres instrumentos, uno de ellos evalúa violencia y acoso escolar (con tiempo de aplicación de 40 minutos), otro evalúa la violencia que el profesor dirige al alumno y el último la violencia que el profesorado recibe del alumnado (ambos con tiempo de aplicación aproximada de 30 minutos), en total la recolección de la información para cada grupo escolar fue de una hora con diez minutos. Se solicitó a los directivos que durante la aplicación de los instrumentos el alumnado tuviera únicamente lápiz y goma y que las aulas se mantuvieran con ventilación e iluminación suficiente. Debido a que en dos de los cuestionarios administrados, se pregunta acerca de la relación que el alumnado mantiene con el profesorado, se solicitó a las autoridades escolares que durante la sesión participarán los aplicadores sin la presencia del profesorado, requisito que se cumplió en todas las aulas. Los aplicadores fueron quienes notificaron al alumnado de los objetivos de la investigación, sobre su participación voluntaria y de la confidencialidad de la información proporcionada.

Instrumentos

Cuestionario de Evaluación de la violencia y acoso escolar, validado para población mexicana (Mendoza-González et al., 2015), este cuestionario consta de 85 reactivos, que miden el rol del alumnado en episodios de acoso escolar, como víctima, acosador u observador. Los reactivos se desarrollan en espejo, por lo que, miden el mismo tipo de agresión, para cada perfil (víctima, acosador u observador). Se miden diferentes niveles de agresión: exclusión (ejemplo: rechazan, ignoran); gravedad media (ejemplo: pegan, empujan, pellizcan), gravedad extrema (ejemplo: tocan mis partes íntimas, uso de armas). Para ejemplificar el formato de espejo en cada uno de los perfiles, en el nivel exclusión se muestran tres reactivos: Yo rechazo a mis compañeros de clase (perfil agresor), me rechazan mis compañeros de clase (perfil víctima), he visto que rechazan a compañeros de clase (perfil observador). El instrumento tiene un índice de confiabilidad total $\alpha = .95$.

El instrumento recoge la opinión del alumnado, respondiendo a cada reactivo en una escala Likert de cuatro niveles: todos los días; dos o tres veces por semana; dos o tres veces al mes; no ha sucedido, a partir de la escala señalan la frecuencia con la que reciben, ejercen u observan algún tipo de agresión hacia sus compañeros en el nivel de exclusión, gravedad media, o extrema.

El segundo cuestionario empleado fue Violencia que el profesor dirige al alumno, validado para población mexicana (Mendoza, 2014), evalúa la frecuencia del comportamiento de violencia, que el profesor dirige hacia el alumnado, a través de 16 reactivos, organizados en cuatro factores: Comunicación sin asertividad (por ejemplo me interrumpe al hablar, me habla con malos modales), Agresión (i.e. me ha agredido físicamente, me avienta objetos, me rompe mis pertenencias, me insulta), Violencia emocional (Me rechaza, me ignora, me trata más mal que a los demás, me ridiculiza, se burla de mí, me llama por apodos) y Violencia verbal (Me amenaza; me grita). Las respuestas del alumnado se recogen para cada reactivo a partir de la escala: nunca, a veces, frecuentemente, siempre. Su índice de confiabilidad es de $\alpha = .91$.

c) Cuestionario Violencia que el alumno dirige hacia el Profesorado, validado para población mexicana (Mendoza, 2014). El cuestionario recoge la frecuencia del comportamiento de violencia que dirige el alumnado hacia el profesorado, consta de 16 reactivos, organizados en cuatro factores: Comunicación sin asertividad (i.e. le interrumpo al hablar, le hablo con malos modales), Agresión (i.e. le he agredido físicamente, le he aventado objetos, le he roto sus pertenencias, le he insultado), Violencia emocional (le rechazo, le ignoro, le trato más mal que a los demás, le ridiculizo, me burla de él, le llamo por apodos) y violencia verbal (le amenaza; le grito). Cada reactivo se respondió en una escala Likert de cuatro niveles

(nunca, a veces, frecuentemente, siempre). Su índice de confiabilidad es de $\alpha = .90$.

La validez de contenido incluyó la validación por Juicio de Expertos, que permitió obtener el índice de acuerdo entre ellos como expertos, a través del coeficiente de validez V de Aiken. Para cada uno de los reactivos se obtuvo el índice de suficiencia, claridad, coherencia, relevancia por arriba de $.80$.

Análisis de Resultados

Se creó una base de datos en el programa estadístico SPSS versión 20.0, a continuación, se especifica el análisis desarrollado para cada objetivo.

1. Para dar cumplimiento al primer objetivo específico se desarrolló un análisis multivariado (análisis de conglomerados k de medias), lo que permitió clasificar al alumnado a partir del rol de participación (víctima de violencia escolar, víctima, acosador, víctima-acosador en bullying y no involucrado). El análisis multivariado se hizo a partir de los factores que miden el rol de participación acosador y víctima (agresión extrema, media, exclusión).

2. Con la clasificación obtenida a partir del análisis de conglomerados se identificaron cinco grupos de alumnos, a partir de ellos se realizó un estadístico de contraste de medias (ANOVA y pruebas *post hoc*). Teniendo como factor el conglomerado obtenido (roles de participación), y como variables dependientes: violencia que se dirige al profesorado y violencia que el alumnado recibe del docente.

3. Tamaño del efecto. Para todos los contrastes de medias significativos (valor de p menor a $.05$), se hizo el cálculo del tamaño del efecto, a través del estadístico d de Cohen. Para la interpretación se tomaron los siguientes valores: Tamaño del efecto pequeño con valor $d = 0.20$; medio, con valor $d = .50$ y tamaño del efecto grande con valor igual o superior a $d = .80$.

4. Para dar cumplimiento al tercer objetivo específico, se realizó un análisis de y residuos corregidos, lo que permitió identificar la dependencia entre las variables sexo y rol de participación (obtenido de los conglomerados).

III. Resultados

Clasificación del alumnado en función de su participación en acoso escolar

Para conocer los roles de participación en acoso escolar, se realizó un análisis multivariado, específicamente el análisis de clúster de k de medias. Se combinaron los factores del instrumento que miden la participación del alumnado como acosador o bully (agresión extrema, agresión media, agresión de exclusión hacia sus compañeros) y víctima (víctima de agresión extrema, víctima de agresión media, víctima de exclusión de sus compañeros) del instrumento que mide violencia y acoso escolar.

El análisis permite diferenciar cinco grupos de alumnos que a continuación se describen:

Víctima de violencia escolar: este grupo se describe a partir de las respuestas del alumnado que se identificó con el factor víctima, específicamente con exclusión, por lo que señalaron recibir de sus pares: rechazo, ser ignorados, les impiden participar en actividades escolares, lo anterior ocurre una o dos veces al mes. Este grupo se integra por 1469 alumnos (25.5% del total de alumnos), de ellos 653 son mujeres (45%) y 816 son hombres (55%).

No involucrados: este grupo está formado por 3955 alumnos, quienes no participan en episodios de bullying, ni como víctimas, agresores o con el doble rol (víctima-agresor). Es el grupo mayoritario, ya que representa el 68.6% del total de los participantes. El 52% de los alumnos en este grupo son mujeres (2070) y el 48% son hombres (1885).

Doble Rol en bullying (víctima-agresor): El alumnado que pertenece a este grupo participa con un doble rol, por lo que dirige y recibe agresión de sus pares de todo tipo: extrema (romper y/o robar sus cosas, amenazas verbales y/o con armas, insultos de carácter sexual), media (golpes, pellizcos, esconder pertenencias, insultos, apodos, burlas) y exclusión (rechazo, ignorar, impide participar). El alumnado de este grupo señala recibir y ejercer agresión hacia sus pares frecuentemente (de dos a tres veces por semana hasta cotidianamente).

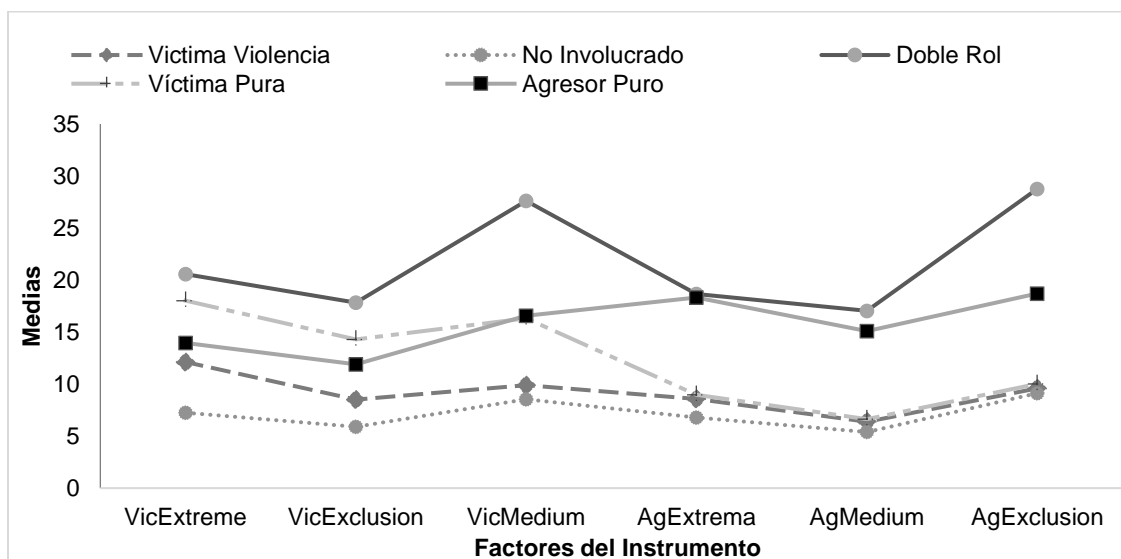
Está conformado por 23 alumnos (0.4% del total de participantes), los cuales reciben y ejercen agresión en la interacción con sus compañeros. De este grupo el 26% del alumnado son mujeres (6) y el 74% son hombres (17).

Víctima pura en bullying: Se denominan víctimas puras en bullying, ya que únicamente reciben agresión en la interacción con sus compañeros, son receptores de todo tipo de agresión, como la agresión extrema (romper y/o robar sus cosas, amenazas verbales y/o con armas, insultos de carácter sexual), agresión grave (golpes, pellizcos, empujar, esconder pertenencias, insultos, apodos, burlas originadas por el color de piel, partes del cuerpo, ropa, pertenencias) y exclusión (rechazo, ignorar, impide participar). El alumnado de este grupo señala recibir agresiones frecuentemente (dos a tres veces por semana hasta cotidianamente). Este grupo está formado por 232 alumnos, representan el 4% del total de los participantes. Este grupo se integra por un 36% de mujeres (83) y 64% de hombres (149).

Agresor puro en bullying: Este grupo de alumnos se denominan agresor puro, ya que únicamente dirigen agresión hacia sus compañeros, no la reciben. Exhiben todo tipo de agresión, por ejemplo, agresión extrema (romper y/o robar sus cosas, amenazas verbales y/o con armas, insultos de carácter sexual), agresión grave (golpes, pellizcos, empujar, esconder pertenencias, insultos, apodos, burlas) y exclusión (rechazo, ignorar, impide participar), el alumnado refiere dirigir agresión hacia sus pares cotidianamente. Este grupo está formado por 83 alumnos, representan el 1.5% del total de participantes. En este grupo el 35 % de los alumnos son mujeres (29) y el 65 % son hombres (54).

A continuación, en la figura 1, se grafica el puntaje de las medias que se obtuvieron en los conglomerados, cada conglomerado o grupo de alumnos, determina los roles de participación en los episodios de bullying (descritas anteriormente), y dichos conglomerados se obtuvieron a partir de las respuestas que el alumnado dio en los factores (víctima y agresor) del instrumento que mide bullying .

Figura 1. Roles de Participación



En la Figura 1 se identifica que existen cinco roles de alumnos, el 68.6% no se involucra en episodios de bullying (denominado No Involucrado), el 25.5% participan en episodios de violencia escolar, del resto del alumnado (5.9%) participan como víctima pura (4%), acosador puro (1.5%) o con el doble rol (víctima-acosador. 0.4%) en episodios de bullying.

Violencia del Profesor hacia el alumno

A continuación, se muestran los contrastes de medias para cada una de las variables de violencia que el profesorado exhibe hacia el alumnado (violencia emocional, comunicación sin asertividad, agresión y violencia verbal), en función de los roles de participación: Víctima de violencia escolar, víctima de bullying, doble rol, acosador y no involucrado (Tablas I a la VIII).

En cada tabla se especifica el número de alumnos participante en cada rol de participación (n), la media para el tipo de violencia que se especifica en el título de la tabla (\bar{x}), la desviación estándar (σ), valor de Anova (F), valor de significancia (p), los contrastes Post Hoc que en todos los casos fueron Games Howell y el valor del tamaño del efecto a través de la d de Cohen (d).

Violencia Emocional

El contraste de medias (ANOVA) para la variable violencia emocional que exhibe el profesorado hacia el alumnado, indica que hay diferencias significativas entre los cinco roles de participación contrastados (Ver Tabla 1).

Tabla 1. Contraste de medias para la variable violencia emocional del profesorado

Rol de participación	N	\bar{x}	σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	3955	7.40	1.49	289.950	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	1.37 1.32 0.64 0.37
Doble rol (DR)	23	15.17	7.84	289.950	.001	DR>NI DR>B DR>V DR>V VE	1.37 0.28 0.84 1.21
Agresor Puro o Bully (B)	83	13.18	5.99	289.950	.001	B>NI B>V B>V VE B<DR	1.32 0.64 1.10 0.28
Víctima pura (V)	232	9.7	4.80	289.950	.001	V<DR V>NI V<B	0.84 0.64 0.64
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	8.15	2.41	289.950	.001	V VE>NI V VE<DR V VE<B	0.37 1.21 1.10

La Tabla 1, indica que respecto a la violencia emocional que el alumnado recibe del profesorado es el grupo *Doble rol quien tiene media más alta* que los grupos: *agresor, víctima, víctimas de violencia escolar* y no involucrado.

Comunicación sin asertividad

Con respecto a la variable *comunicación sin asertividad*, que el profesorado exhibe hacia el alumnado, el contraste de medias permite identificar que sí existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos clasificados con los diversos roles de participación en violencia escolar y bullying (ver Tabla 2).

Tabla 2. Contraste de medias para la variable comunicación sin asertividad del profesorado

Rol de participación	N		σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	3955	2.28	.66	181.740	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	1.50 1.23 0.69 0.34
Doble rol (DR)	23	4.78	2.25	181.740	.001	DR>NI DR>B DR>V DR>V VE	1.50 0.45 0.81 1.22
Agresor Puro o Bully (B)	83	3.88	1.71	181.740	.001	B>NI B<DR	1.23 0.45
Víctima pura (V)	232	3.17	1.68	181.740	.001	V<DR V>NI	0.81 0.69
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	2.6	1.12	181.740	.001	V VE>NI V VE<DR	0.34 1.22

La Tabla 2 describe que el alumnado con *Doble Rol*, presenta media más alta (sin asertividad) que todos los grupos comparados, a su vez el alumnado no involucrado presenta media más baja que el alumnado doble rol, bully, víctima y víctima de violencia escolar.

Agresión

Respecto a la variable Agresión que recibe el alumno del profesorado, el contraste de medias permite identificar que sí existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos clasificados con los diversos roles de participación en violencia escolar y bullying (Tabla III).

Tabla III. Contraste de medias para la variable agresión del profesorado

Rol de participación	n		σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	3955	4.19	.81	291.360	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	1.45 1.26 0.61 0.27
Doble rol (DR)	23	8.34	3.94	291.360	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	1.45 0.88 1.33
Agresor Puro o Bully (B)	83	7.43	3.52	291.360	.001	B>NI B>V B>V VE	1.26 0.66 1.13
Víctima pura (V)	232	5.37	2.60	291.360	.001	V<DR V>NI V<B	0.88 0.61 0.66
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	4.46	1.15	291.360	.001	V VE>NI V VE<DR V VE< B	0.27 1.33 1.13

La Tabla 3 señala que el alumnado con *Doble Rol* y *Agresor*, tienen media mayor (agresión hacia el profesorado) que los grupos: *No Involucrado*, *víctima* y *víctima de violencia escolar*.

Violencia verbal

El contraste de medias (ANOVA), para la variable agresión verbal que exhibe el profesorado hacia el alumnado, indica que hay diferencias significativas entre los grupos de alumnos clasificados, con los diversos roles de participación en violencia escolar y bullying (Tabla IV).

Tabla 4. Contraste de medias para la variable violencia verbal del profesorado

Rol de participación	n	\bar{x}	σ	F (4 y 5849)	P	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	3955	2.28	.68	160.297	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	1.10 1.13 0.66 0.34
Doble rol (DR)	23	4.13	2.26	160.297	.001	DR>NI	1.10
Agresor Puro o Bully (B)	83	3.92	1.93	160.297	.001	B>NI	1.13
Víctima pura (V)	232	3.05	1.49	160.297	.001	V>NI	0.66
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	2.57	.97	160.297	.001	V VE>NI	0.34

Como se observa en la Tabla 4, el alumnado *No Involucrado*, presenta media significativamente más baja en violencia verbal que exhiben hacia el profesorado, que todos los grupos comparados.

Violencia que recibe el profesor del alumno

A continuación, se muestran los contrastes de medias para cada una de las variables de violencia que el profesorado recibe del alumnado (violencia emocional, comunicación sin asertividad, agresión y violencia verbal).

Violencia Emocional

Con respecto a la variable Violencia Emocional que el alumno dirige al profesor, se identificó que existen también diferencias significativas entre los grupos de alumnos identificados con diferentes roles de participación en conductas de bullying (ver tabla V).

Tabla 5. Contraste de medias para la variable violencia emocional del alumnado

Rol de participación	n	\bar{x}	σ	F (4 y 5849)	P	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	3955	7.38	1.50	190.060	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	1.16 1.13 0.42 0.28
Doble rol (DR)	23	13.34	7.06	190.060	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	1.16 0.92 1.04
Agresor o Bully (B)	83	11.99	5.55	190.060	.001	B>NI B>V B>V VE	1.13 0.82 0.97
Víctima pura (V)	232	8.35	2.90	190.060	.001	V<DR V>NI V<B	0.92 0.42 0.82
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	7.91	2.14	190.060	.001	V VE>NI V VE<DR V VE< B	0.28 1.04 0.97

La tabla 5, indica que el alumnado con *Doble Rol y agresor*, presenta media significativamente más alta que las *víctimas y las víctimas de violencia escolar*.

Comunicación sin asertividad

En cuanto a la variable Comunicación sin asertividad que dirige el alumno hacia el profesor, el contraste de medias permite identificar que sí existen diferencias significativas entre los grupos de alumnos clasificados con los distintos roles de participación en acoso y violencia escolar (Ver Tabla 6).

Tabla VI. Contraste de medias para la variable comunicación sin asertividad del alumnado.

Rol de participación	n	σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d	
No involucrado (NI)	3955	.63	.09	139.485	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	4.77 8.04 5.95 0.99
Doble rol (DR)	23	2.18	.45	139.485	.001	DR>NI	4.77
Agresor o Bully (B)	83	1.93	.21	139.485	.001	B>NI B>V	8.04 0.94
Víctima (V)	232	1.11	.07	139.485	.001	V>NI V<B	5.95 0.94
Víctima de violencia escolar (V VE)	1469	2.56	.02	139.485	.001	V VE>NI	0.99

En la tabla 6, se señala que el alumnado que *No se involucra* en episodios de bullying presenta media más baja que todos los grupos identificados.

Agresión

Los resultados obtenidos en los contrastes de medias para la variable Agresión del alumno al profesor, muestran diferencias significativas entre los grupos de alumnos con roles de participación en acoso y violencia escolar (Ver tabla 7).

Tabla 7. Contraste de medias para la variable agresión del profesorado

Rol de participación	n	σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d	
No involucrado	3955	4.13	.72	213.078	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	0.47 1.0 0.35 0.23
Doble rol	23	7.65	4.54	213.078	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	0.47 0.91 1.0
Agresor Puro	83	6.65	3.49	213.078	.001	B>NI B>V B>V VE	1.0 0.77 1.0
Víctima pura	232	4.56	1.56	213.078	.001	V<DR V>NI V<B V>V VE	0.91 0.35 0.77 0.16
Víctima de violencia escolar	1469	4.34	1.03	213.078	.001	V VE>NI V VE<DR V VE< B V VE<V	0.23 1.0 1.0 0.16

En la Tabla VII, se señala que el alumnado con *Doble Rol y Agresor puro*, presentan media significativamente más alta que las *víctimas de bullying y las víctimas de de violencia escolar*.

Violencia Verbal

Con respecto a la variable violencia verbal, que dirige el alumnado hacia el profesorado, existen también diferencias significativas entre los cinco grupos de alumnos (ver tabla 8).

Tabla 8. Contraste de medias para la variable violencia verbal del profesorado

Rol de participación	n	μ	σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado	3955	2.11	.49	143.480	.001	NI<DR NI<B NI<V NI<V VE	0.46 0.99 0.46 0.28
Doble rol	23	3.78	2.21	143.480	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	0.46 0.75 0.90
Agresor Puro	83	3.42	1.80	143.480	.001	B>NI B>V B>V VE	0.99 0.64 0.81
Víctima pura	232	2.48	1.01	143.480	.001	V<DR V>NI V<B	0.46 0.46 0.64
Víctima de violencia escolar	1469	2.29	.76	143.480	.001	V VE>NI V VE<DR V VE< B	0.28 0.90 0.81

En la tabla 8, se muestra que los grupos *Agresor y Doble rol*, presentan media significativamente más alta que los *víctima pura y víctima de violencia escolar*.

Diferencias del rol de participación en función del sexo

Para conocer la dependencia entre las variables rol de participación en bullying y sexo (hombre y mujer) se hizo el cálculo de χ^2 , los resultados indican que sí son dependientes = (4g.l) = con $p < .001$, por lo que se hizo el cálculo de residuos corregidos, identificándose que los hombres participan más como agresores puros y con el doble rol víctima-acosador en bullying, más que las mujeres (valores 2.6 y 2.2 respectivamente, con valor V de Cramer = .100, $p < .001$).

IV. Discusión y conclusiones

Los resultados señalan cinco tipos de alumnos en violencia y acoso escolar, tres de ellos desempeñan roles de participación en bullying, como víctima, como acosador y doble rol (víctima/acosador), otro como víctima en violencia escolar y uno último representando a quienes no participan en dichos episodios, por lo que se le denomina No Involucrado, resultados consistentes con lo reportado en otras investigaciones (Bartolomé y Díaz, 2020; Woolley y Macinko, 2018).

Estos resultados son pertinentes debido a que se ha demostrado que su estudio permite la identificación de los factores familiares, escolares o individuales que protegen al alumnado para no participar en situaciones violentas (no involucrado), así como describir los factores que sitúan en mayor riesgo de participar como víctimas, acosadores o con el doble rol (víctima acosador), para con ello diseñar estrategias de prevención y atención (Bartolomé y Díaz, 2020; Mendoza et al., 2020; Silva et al., 2020).

Los resultados del estudio también describen el comportamiento de bullying en función de la calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado, señalándose que el 6% de los alumnos que participan en bullying como víctima, acosador o con doble rol, también participan en interacciones negativas con el profesorado, por lo que reciben de sus pares apodos, exclusión, burlas, insultos, amenazas y gritos, comportamientos que los alumnos dirigen hacia su profesor y también reciben de ellos, resultados consistentes con lo que se ha reportado en otras investigaciones, en las que se ha determinado que el alumnado víctima de sus pares también lo es del profesorado (Nesello et al., 2017; Santoyo y Mendoza, 2018).

Estos resultados se pueden explicar con base en la estabilidad del comportamiento de víctima o acosador a través del tiempo y los contextos, es decir, el alumnado con perfil de bully (acosador) en caso de no recibir ningún tipo de ayuda terapéutica seguirá exhibiendo comportamiento violento en cualquier contexto en el que se desenvuelva (hogar, escuela, deportivo, entre otros) y dicho comportamiento se mantendrá con el paso de los años y con las personas con quienes establezca algún tipo de relación con amigos, compañeros de trabajo, con la pareja e hijos (Farrington, 2020; Mendoza, 2014).

Ocurre lo mismo con el alumnado con perfil de víctima, ya que se ha descrito que el alumnado victimizado, ya ha sido víctima de otros tipos de violencia (exclusión, agresión física, agresión sexual, entre muchas otros tipos), en manos de diversas personas (progenitores, hermanos, amistades, familiares), es decir, su perfil de víctima al igual que el perfil de acosador es estable a través del tiempo y los contextos (Abasolo, 2019; Kljakovic y Hunt, 2016), por lo que cambiarles de escuela no es la solución, ya que habrá otras personas (adultos o pares) que los elijan para victimizarlos en cualquier contexto en los que se desarrollen, la propuesta es enseñarles a cambiar su forma de pensar y actuar (habilidades sociales, auto control, motivación por actividades académicas, interacción positiva entre muchos otros) a través de programas de intervención (integrales y probados científicamente), para así romper con el perfil de victimización que han ido construyendo a lo largo de su vida, adicional al ser programas integrales se deberá contemplar cambio de conducta y cognitivo dirigido a quienes dirigen agresión, así como las estrategias de cambio en el clima escolar para asegurar la protección y mejorar la convivencia en la escuela (Cuenca y Mendoza, 2017; Mendoza, 2014; Santoyo y Mendoza, 2018; Silva et al., 2020).

Con respecto al índice de violencia entre profesorado y alumnado los resultados difieren con otros estudios en los que se reporta elevados índices de violencia que el profesorado dirige hacia el alumnado, reportándose que el 43% de los profesores evaluados ejercieron algún tipo de violencia hacia sus alumnos (Merril et al., 2017), diferencias que pueden explicarse con base en diversos factores:

Primero el contexto cultural en el que fueron realizados, principalmente cuando el castigo físico es aceptado por las familias y autoridades escolares (Merril, et al., 2017; Nesello et al., 2017)

Segundo, la falta de protocolos específicos para denunciar al profesorado o al alumnado que exhibe comportamiento violento en el aula escolar, el déficit de rutas específicas para establecer quejas de la violencia existente en la interacción profesorado y alumnado en todo el país es evidente, ya que solo existe una unidad con personal capacitada para ello (Mendoza, 2014).

Tercero, las víctimas de violencia escolar, se perciben vulnerables, sin redes sociales, con miedo y con distorsiones cognoscitivas que les hacen minimizar u ocultar la violencia que reciben, lo que hace más difícil denunciar la violencia entre profesores y alumnos (Silva et al., 2020).

Los resultados también demuestran que el estudiantado que desempeña el rol de agresor y el doble rol (víctima-agresor), recibe más violencia por parte del profesorado y son también los que más la dirigen hacia ellos, es decir, su relación se caracteriza por: ignorarse, rechazarse, amenazarse, insultarse, agredir sus pertenencias, llamarse por apodos y gritarse, resultados que fortalecen lo identificado en otros reportes en los que se ha identificado que el alumnado que participa en interacciones negativas con los alumnos también lo hacen con sus profesores (Budirahayu y Susan, 2018), situando al alumnado con doble rol y alumnos con perfil de bully como los alumnos que tienen más conflictos con el profesorado (Santoyo y Mendoza, 2018).

Esta relación, se denomina reciprocidad coercitiva, término que ha sido empleado para explicar la organización del comportamiento social, definida como intercambios coercitivos (agresivos) en una diada, en la que existe un proceso de reforzamiento mutuo, llegando a escaladas del comportamiento agresivo, que tienen como función controlar el comportamiento (Santoyo y Mendoza, 2018).

Los resultados también indican que el alumnado que tiene menos conflictos con los docentes, son los denominado No involucrados, alumnado que no establece interacciones negativas con el profesorado y tampoco con sus pares, resultados que son congruentes con lo reportado con otros estudios en los que además, se les caracteriza como alumnado propositivo, que ayudan y enseñan a otros, resuelven conflictos sin agresión y hacen propuestas para mejorar el ambiente de la clase, teniendo la capacidad de identificar las consecuencias que tendrá su comportamiento (Caba et al., 2016; Mendoza, et al., 2020), el estudio de las características individuales, familiares, escolares del alumnado no involucrado permitirán identificar los factores de protección cuya inserción en los programas de prevención e intervención se hace necesario para mejorar el clima en el aula y la convivencia entre pares, alumnado y profesorado.

Con respecto a las diferencias del rol de participación en bullying en función del sexo, se señaló que son las mujeres las que menos participan en episodios de bullying y son los hombres los que más participan desempeñando el rol de agresor y víctima, resultados consistentes con diversos estudios, en los que se ha confirmado el mayor riesgo que tienen los varones de participar en episodios de bullying (Bartolomé y Díaz 2020), resultados explicables con la asociación que se ha identificado de los varones con estereotipo masculino tradicional (machismo) que sugiere el uso de poder para controlar, así como sentirse superior con respecto a grupos vulnerables, afirmando su masculinidad con agresión lo que se ha comprobado recientemente en estudios de violencia escolar (Mendoza, et al., 2020; Silva et al., 2020).

Los resultados invitan a realizar varias reflexiones, la primera de ellas, dirigidas a fortalecer las propuestas que promueven la capacitación de los docentes para: erradicar creencias que justifican el uso de la violencia, manejo de estrés, disciplina sin métodos violentos (Ssenyonga et al., 2019) y fortalecimiento de liderazgo (Hancock, 2019).

La segunda es reflexionar la re-conceptualización que algunos investigadores recientemente proponen respecto al clima escolar, como un proceso en movimiento continuo, que se describe a través de las prácticas cotidianas en el aula, como las de alumno-alumno así como la relación entre profesorado y alumnado, pero también de las políticas públicas y de las investigaciones que se desarrollan en el aula para diagnosticarlo, describirlo y mejorarlo (Mayes et al., 2020).

La tercera reflexión a la que invitan estos resultados es promover la participación de supervisores escolares para diseñar estrategias efectivas que reflejen durante la jornada escolar la operación del artículo 42 de la Ley General de Educación, que establece que los métodos de disciplina empleados por el profesorado deben asegurar la protección y respeto a la dignidad del alumnado.

En general los resultados destacan la necesidad de describir además del acoso escolar, la violencia en la interacción profesorado-alumnado, ambas como condicionantes para evaluar y desarrollar programas para mejorar la convivencia y el clima escolar.

Finalmente, para futuras investigaciones en esta línea de convivencia y clima escolar, se sugiere el estudio de la violencia de género, estereotipos tradicionales, los protocolos de actuación para episodios de violencia entre profesorado y alumnado, así como la descripción de grupos vulnerables receptores de violencia en el aula.

Una de las limitantes del estudio es no haber medido la percepción del profesorado, directivos y padres de familia, ya que únicamente se obtuvo la información por parte de los estudiantes, lo que sin duda fortalecería más la información sobre la reciprocidad coercitiva en la interacción profesorado-alumnado.

Referencias

- Albaladejo, N., Ferrer, R., Reig, A. y Fernández, M. (2019). Does School Violence Occur in Preschool and Primary Education? An Assessment and Management Proposal. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Abasolo, A. (2019). Estudio descriptivo del tipo de maltrato sufrido por menores evaluados en la Unidad de Evaluación Forense Integral de Bilbao, España. *Revista Española de Medicina Legal*, 45(1), 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.remle.2018.04.002>
- Aras Ş., Özán S, Timbil S., Şemin S. y Kasapçı O. (2016). Exposure of Students to Emotional and Physical Violence in the School Environment. *Noro Psikiyatı Ars*, 53(4), 303-310. <https://doi:10.5152/npa.2016.11323>
- Bartolomé, R. y Díaz, E. (2020). Social Support and self-perception in bullying roles. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>
- Benbenisthy, R., Zeira, A. y Astor, R. (2002). Children's reports of emotional, physical and sexual maltreatment by educational staff in Israel. *Child Abuse and Neglect*, 26(8), 763-782. [https://doi.org/10.1016/S0145-2134\(02\)00350-2](https://doi.org/10.1016/S0145-2134(02)00350-2)
- Budirahayu, T. y Susan, N. (2018). *Violence at School and Its Root*. Proceedings of the International Conference on Contemporary Social and Political Affairs (IcoCSPA 2017), 15-19. <https://doi.org/10.2991/icocspa-17.2018.3>
- Caba M. A., López, R. y Bobowik, M. (2016). Tareas de responsabilidad social en la escuela y agresión entre iguales. *Revista de Educación*, 374(8), 187-210. <http://www.educacionyfp.gob.es/revista-de-educacion/numeros-revista-educacion/numeros-anteriores/2016/374/374-8.html>
- Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento Pro-social y agresivo en niños: Tratamiento conductual dirigido a Padres y Profesores. *Revista Acta de Investigación en Psicología*, 7(2), 2691-2703. <https://doi.org/10.1016/j.aiprr.2017.03.005>
- Etchells, M., Ketsetzi, A., Fleming, K., Meister, S. y Waxman, H. (2017). Identifying Key Factors Influencing Violence Directed toward K-12 Teachers in American Schools. *Electronic International Journal of Education, Arts and Science*, 31(6), 19-34. <http://www.eijeas.com/index.php/EIJEAS/article/view/108>
- Farrington, D. (2020). The importance of risk factors for bullying perpetration and victimization. *Journal de Pediatria*, 96(6), 667-669. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2020.04.003>
- Hancock, J. (2019). Teacher Directed Violence. A Literature Review. *Journal Plus Education*, 24(Esp.), 123-132. <https://www.uav.ro/jour/index.php/jpe/article/view/1324/1408>
- Jevtic, B., Petrovic, Z. y Stankovic, A. (2014). Victims or Bullies, Students or Teachers. *Social and Behavioral Sciences*, 141, 587-596. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2014.05.103>
- Kiziltepe, R., Irmak, T. I., Eslek, D. y Hecker, T. (2020). Prevalence of violence by teachers and its association to students' emotional and behavioral problems and school performance: Findings from secondary school students and teachers in Turkey. *Child abuse and neglect*, 107. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104559>
- Kljakovic, M. y Hunt, C. (2016). A meta-analysis of predictors of bullying and victimisation in adolescence. *Journal of Adolescent*, 49, 134-145. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2016.03.002>

- Konold, T., Cornell, D., Jia, Y. y Malone, M. (2018). School Climate, Student Engagement, and Academic Achievement: A Latent Variable, Multilevel Multi-Informant Examination. *Journal of American Educational Research Association*, 4(4), 1-17. <https://doi.org/10.1177/2332858418815661>
- Mayes, E., Wolfe, M.J. y Higham, I. (2020). Re/imagining school climate: Towards processual accounts of affective ecologies of schooling. *Emotion, Space and Society*, 36, 1-8. <https://doi.org/10.1016/j.emospa.2020.100703>
- Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar. Programa Integral para Mejorar la Convivencia Escolar*. Editorial Brujas y Editorial Pax México.
- Mendoza-González, B., Cervantes-Herrera, A., Pedroza-Cabrera, F. J. y Aguilera-Rubalcava, S. J. (2015). Estructura factorial y consistencia interna del Cuestionario para medir Bullying y Violencia Escolar. *Revista Ciencia UAT*, 10(1), 06-16. <https://doi.org/10.29059/cienciauat.v10i1.680>
- Mendoza, B., Delgado, I. y García, A. (2020). Student profile Not involved in bullying: description based on gender stereotypes, parenting practices, cognitive-social strategies and food over-intake. *Revista Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>
- Merrill, K., Knight, L., Glynn, J., Allen, E., Naker, D. y Devries, K. (2017). School staff perpetration of physical violence against students in Uganda: a multilevel analysis of risk factors. *BMJ Open*, 7(8), 1-11. <http://dx.doi.org/10.1136/bmjopen-2016-015567>
- Merrill K. G., Smith S. C., Quintero L. y Devries K. M. (2020). Measuring violence perpetration: Stability of teachers' self-reports before and after an anti-violence training in Cote d'Ivoire. *Child Abuse Neglect*, 7(109), 104687. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104687>
- Moro, A., Vinha, T. y Morais de, A. (2019). School Climate Evaluation: Designing and Validating Measurement Instruments. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312-334. <https://dx.doi.org/10.1590/198053146151>
- Mucherah, W., Holmes, P., Blanco, T. y Thomas, K. (2017). The relationship of school climate, teacher defending and friends on students' perceptions of bullying in high school. *Journal of adolescence*, 62, 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Nesello, F., Dos Santos, H. G., Urbano, M. R., De Carvalho, W. O., Duran, A., Mesas, A. E. y de Andrade, S. M. (2017). Poor Relationships and Psychological violence among Brazilian teachers: A Cross-Sectional Study. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5), 1294-1310. <https://doi.org/10.1177/0886260517696857>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the Schools: Bullies and Whipping Boys*. Hemisphere Publishing Corporation
- Özgenel, M. (2020). An Organizational Factor Predicting School Effectiveness: School Climate. *International Journal of Psychology and Educational Studies*, 7(1), 38-50. <https://doi.org/10.17220/ijpes.2020.01.004>
- Santoyo, C. y Mendoza, B. (2018). Behavioral Patterns of Children Involved in Bullying Episodes. *Frontiers in Psychology*, 9(456) 456-465. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>
- Silva, G. R., Lima, M. L., Barreira A. K. y Acioli, R. M. (2020). Prevalence and factors associated with bullying: differences between the roles of bullies and victims of bullying. *Jornal de Pediatria*, 96(6), 693-702. <https://doi.org/10.1016/j.jped.2019.09.00>
- Ssenyonga, J., Hermenau, K., Nkuba, M. y Hecker, T. (2019). Stress and positive attitudes towards violent discipline are associated with school violence by Ugandan teachers. *Child Abuse & Neglect*, 93, 15-26. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2019.04.012>

Sung, S. y Kim, J. (2018). Effect of Adolescents' Experiences of Child Abuse and Neglect on Violence Against Teachers: School Adjustment as a Mediator. *Korean Journal of Social Welfare Research*, 56, 51-69. <https://doi.org/10.17997/SWRY.56.1.3>

Terry, A. (1998). Teachers as Targets of Bullying by their Pupils: A Study to Investigate Incidence. *British Journal of Education Psychology*, 68(2), 255-269. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2017). La UNESCO avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible. UNESCO. <https://n9.cl/dhxs>

United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization (UNESCO). (2019). Behind the numbers: Ending school violence and bullying. UNESCO. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Woolley, N. y Macinko, J. (2018). Prática de bullying e uso de substâncias psicoativas em estudantes adolescentes no Brasil. *Panamerican Journal of public health*, 42, 1-10. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.95>

Zequinão, M., de Medeiros, P., da Silva, J., Pereira, B. y Cardoso, F. (2020). Sociometric Status of Participants Involved in School Bullying. *Paidéia*, 30, 1-9. <https://dx.doi.org/10.1590/1982-4327e301>