

Vol. 24, 2022/e25

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

Bullying Involvement Roles and Episodes of Violence 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-Maldonado, H., Domínguez, J. M. y Román, M. (2022). Roles de participación en el bullying y episodios violentos en la interacción profesor-alumno. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 24, e25, 1-16.
<https://doi.org/10.24320/redie.2022.24.e25.4240>

Resumen

El objetivo de la investigación fue conocer si el alumnado que participa en *bullying* lo hace también en la interacción profesor-alumno, e identificar si hay diferencias en función del género. Participaron 5762 alumnos mexicanos de 37 escuelas (primarias y secundarias). En el estudio, de tipo descriptivo con diseño transversal, se usaron instrumentos para medir las variables *bullying* y violencia entre profesorado-alumnado. Para conocer los roles de participación en el *bullying* se hizo un análisis de clúster, a partir del cual se realizó un contraste de medias (factores del instrumento que mide la violencia en la interacción profesorado-alumnado). Los resultados indican 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 identificó la necesidad de crear programas 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

This research seeks to understand whether students involved in bullying are also involved in bullying in teacher-student interaction, and determine if there are differences by sex. In this descriptive, cross-sectional study, which included a total of 5,762 Mexican students from 37 schools (elementary and junior high), instruments were employed to measure the variables "bullying" and "teacher-student violence." A cluster analysis was performed to gain insight into bullying involvement roles, followed by a comparison of means (factors of the instrument used to measure violence in teacher-student interaction). The results show that students involved in episodes of bullying (as a bully or as a bully-victim) are also involved in violence in their relationships with teachers, demonstrating a link between bullying and teacher-student violence. The research identifies a need to create programs that include strategies to promote harmonious relationships between teachers and students.

Keywords: educational environment, teacher-student relationship, bullying, violence, departments of education

I. Introducción

El clima escolar depende de factores como la aplicación del código de conducta, las relaciones profesorado-alumnado, los valores, las prácticas de enseñanza y 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 identificado factores que además de afectar el clima escolar se asocian a la violencia escolar, entre ellos el aislamiento, la victimización, el estrés y exclusión (Mucherah et al., 2017; Özgenel, 2020), demostrando que la disminución significativa de la violencia escolar y el *bullying* (principalmente peleas y ataques físicos) se debe a la implementación de programas que promueven con éxito el clima escolar seguro y positivo (Unesco, 2019).

La violencia escolar y el *bullying* son un subtipo de la agresión ocurrida sólo en el escenario escolar: la primera se caracteriza por interacciones violentas (cara a cara o cibernéticas) entre pares y entre profesorado y alumnado, así como violencia hacia las pertenencias y mobiliario escolar (Albaladejo et al., 2019; Etchells et al., 2017); mientras que el *bullying* o acoso escolar (traducción en castellano por consenso) se diferencia de la violencia escolar porque ocurre únicamente entre pares, se elige a un alumno como blanco de agresión continua de diversos tipos y hay desequilibrio de poder entre el acosador y la víctima (Mendoza, 2014).

En la línea de investigación del *bullying* se han descrito diferentes roles de participación: víctima, acosador, espectador, doble rol (denominado víctima-acosador) y no involucrado –el alumnado que no participa en dichos episodios–; la identificación de dichos roles ha sido una estrategia metodológica utilizada 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, en particular del subtipo 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 que estos se desarrollan, 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) uno de los primeros investigadores en identificarlo a través de los estudios de violencia entre escolares; más tarde, en los noventa, se publicaba que el 10% del profesorado recibía agresiones por parte del alumnado, generando estrés, soledad y un ambiente áulico negativo (Terry, 1998).

En México, en 1999, debido a la cantidad de quejas que señalaban al profesorado como el principal agresor en el aula, en la Secretaría de Educación se creó la Unidad de atención al maltrato y abuso sexual, especializada en investigar el comportamiento violento del profesorado hacia al alumnado; la unidad sigue vigente y los reportes de violencia registrados 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, y se demostró que casi la cuarta parte del alumnado sufría violencia emocional (Benbenisthy et al., 2002).

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

En Serbia se reportó que 24% de los estudiantes de primaria recibió agresiones verbales por parte de sus profesores, 17% fue objeto agresiones físicas (golpes, empujones, jalones de cabello y orejas) y 8% recibió amenazas (Jevtic et al., 2014); en Uganda el 43% del total de profesores encuestados admitió haber ejercido violencia física contra estudiantes (Merrill et al., 2017), y se mantuvo por arriba del 40% incluso después haber recibido capacitación (Merrill et al. 2020).

En Estados Unidos un estudio con más de 37 000 profesores, concluyó que el 21% había recibido amenazas acompañadas de lesiones, 8.6% había sido atacado físicamente y 4% había recibido hasta 20 ataques dentro del plantel (Etchells et al., 2017).

En Corea se identificó que el abuso que recibía el alumnado por parte del profesorado se asocia con la disminución de adaptación al contexto escolar y con el incremento de la violencia que dirigían a los docentes (Sung y Kim, 2018).

En años recientes, en Uganda se reportó que el 87% del profesorado participante reconoció usar prácticas de disciplina violentas, información confirmada por el alumnado (Ssenyonga et al., 2019).

En general, el interés por investigar la asociación entre *bullying* y 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).

En su último informe, la Unesco (2019) reconoció que una problemática presente en 68 países es la violencia física del profesorado hacia el alumnado, identificando al castigo corporal como una de las medidas educativas utilizadas de forma cotidiana; sin embargo, en el reporte no se hacen especificaciones respecto a la violencia que el alumnado dirige al profesorado.

Por lo anterior, se demuestra que aunque existe violencia en la relación que establecen docentes y estudiantes, las investigaciones suelen centrarse en analizar la violencia en la interacción profesorado-alumnado en una sola dirección (quién la ejerce o quién la recibe), y todavía son escasas las investigaciones con alumnado de educación primaria, se carece 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 esta investigación es conocer si el alumnado que participa en *bullying* participa también en los intercambios violentos en la interacción profesorado-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 de cuarto a sexto grado) y 34 escuelas secundarias (2883 alumnos de primero a tercer grado).

Las escuelas participantes son públicas, de dos estados del centro del país (Ciudad de México y Estado de México). La muestra fue no aleatoria, incidental mixta, debido a que se tuvo acceso a las escuelas participantes a través de un convenio para realizar un proyecto de investigación.

En total participaron 5762 alumnos, 2921 hombres (50.6%) y 2841 mujeres (49.3%), con un rango de edad de 10 a 16 años ($\bar{X} = 12$). 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 hicieron convenios de colaboración y se acordó elegir cada grupo participante de forma aleatoria; se eligieron días y horarios para la aplicación de los instrumentos y las autoridades escolares gestionaron el consentimiento a los padres del alumnado participante.

Se aplicaron tres instrumentos, uno evaluaba violencia y acoso escolar (con tiempo de aplicación de 40 minutos), otro la violencia del profesor hacia el alumno y el último la violencia que el profesorado recibe por parte del alumnado (ambos con tiempo de aplicación 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 sólo 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 participaran los aplicadores sin la presencia del profesorado, requisito que se cumplió en todas las aulas. Los aplicadores fueron quienes notificaron al alumnado sobre los objetivos de la investigación, su participación voluntaria y la confidencialidad de la información proporcionada.

2.1 Instrumentos

Cuestionario de Evaluación de la violencia y acoso escolar, validado para población mexicana (Mendoza-González et al., 2015). El 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 (rechazan, ignoran); gravedad media (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, cada reactivo responde 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.

Violencia que el profesor dirige al alumno, el segundo cuestionario empleado fue validado para la población mexicana (Mendoza, 2014) y evalúa la frecuencia de la violencia que el profesor dirige hacia el alumnado a través de 16 reactivos que se organizan en cuatro factores: Comunicación sin asertividad (me interrumpe al hablar, me habla con malos modales), Agresión (me ha agredido físicamente, me aventa objetos, 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 y siempre. Su índice de confiabilidad es de $\alpha = .91$.

Violencia que el alumno dirige hacia el Profesorado, cuestionario validado para la población mexicana (Mendoza, 2014). El cuestionario recoge la frecuencia de la violencia que el alumnado dirige hacia el profesorado; consta de 16 reactivos y se organiza en cuatro factores: Comunicación sin asertividad (le interrumpo al hablar, le hablo con malos modales), Agresión (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 burlo de él, le llamo por apodos) y Violencia verbal (le amenazo, le grito). Cada reactivo se respondió en una escala Likert de cuatro niveles (nunca, a veces, frecuentemente

y 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 a través del coeficiente de validez V de Aiken. Para cada uno de los reactivos se obtuvo el índice de suficiencia, claridad, coherencia y relevancia por arriba de .80.

2.2 Análisis

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 residuos corregidos, lo que permitió identificar la dependencia entre las variables sexo y rol de participación (obtenido de los conglomerados).

III. Resultados

3.1 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): 653 mujeres (45%) y 816 hombres (55%).

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

Doble Rol en *bullying* (víctima-agresor): el alumnado que pertenece a este grupo participa con un doble rol, por lo que dirige y recibe por parte de sus pares agresiones de todo tipo: extrema (romper y/o robar

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 dice recibir y ejercer agresión con frecuencia hacia sus pares (de dos a tres veces por semana hasta diario). Está conformado por 23 alumnos (0.4%), de este grupo 6 son mujeres (26%) y 17 son hombres (74%).

Víctima pura en *bullying*: Se denominan víctimas puras en *bullying* las que únicamente reciben agresión en la interacción con sus compañeros, son receptores de todo tipo de 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 o ciertas partes del cuerpo, ropa, pertenencias) y exclusión (rechazo, ignorar, impide participar). El alumnado de este grupo señaló recibir agresiones con frecuencia (desde dos a tres veces por semana hasta cotidianamente). Este grupo está formado por 232 alumnos (4% del total de participantes), de ellos 83 son mujeres (36%) y 149 son hombres (64%).

Agresor puro en *bullying*: este grupo sólo dirige agresión hacia sus compañeros, no la recibe. Exhiben todo tipo de agresión, por ejemplo, agresión extrema (romper o robar sus cosas, amenazas verbales 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 (1.5% del total de participantes), de ellos, 29 son mujeres (35%) y 64 son hombres (65%).

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

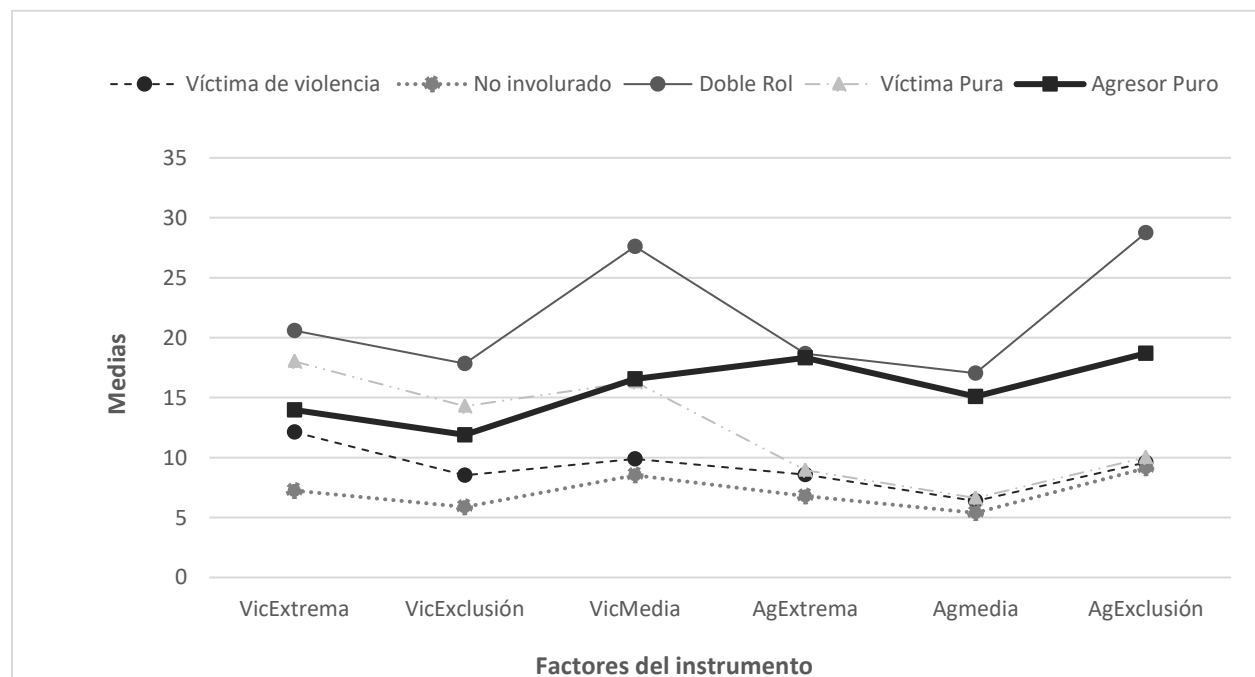


Figura 1. Roles de Participación

En la Figura 1 se identifican cinco roles de alumnos: el 68.6% no se involucra en episodios de *bullying* (No Involucrado) y el 25.5% participa en episodios de violencia escolar; del 5.9% restante: 4% participa como víctima pura, 1.5% como acosador puro y 0.4% con doble rol (víctima-acosador).

3.2 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 (ver Tablas 1 a la 8).

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 (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 la media más alta.

Comunicación sin asertividad. Con respecto a la variable “Comunicación sin asertividad”, que el profesorado tiene hacia el alumnado, el contraste de medias permite identificar que 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	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ	<i>F</i> (4 y 5849)	<i>p</i>	Post Hoc (Games Howell)	<i>d</i>
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 la 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 3).

Tabla 3. Contraste de medias para la variable “Agresión del profesorado”

Rol de participación	<i>n</i>	$\bar{X}$	σ	<i>F</i> (4 y 5849)	<i>p</i>	Post Hoc (Games Howell)	<i>d</i>
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 una media mayor 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 4).

Tabla 4. Contraste de medias para la variable “Violencia verbal del profesorado”

Rol de participación	n	$\bar{X}$	σ	<i>F</i> (4 y 5849)	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i> (Games Howell)	<i>d</i>
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 una media significativamente más baja (que todos los grupos comparados) en violencia verbal que exhibe hacia el profesorado.

3.3 Violencia del alumno hacia el profesor

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 que cumplen con diferentes roles de participación en conductas de *bullying* (Tabla 5).

Tabla 5. Contraste de medias para la variable “Violencia emocional del alumnado”

Rol de participación	n	$\bar{X}$	σ	<i>F</i> (4 y 5849)	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i> (Games Howell)	<i>d</i>
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 una 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 establece el alumno con 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 (Tabla 6).

Tabla 6. Contraste de medias para la variable “Comunicación sin asertividad del alumnado”

Rol de participación	n	$\bar{X}$	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 una media más baja que todos los grupos identificados.

Agresión. Los resultados obtenidos en los contrastes de medias para la variable “Agresión que dirige el alumnado hacia al profesorado”, 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 que dirige el alumnado hacia el profesorado”

Rol de participación	n	$\bar{X}$	σ	F (4 y 5849)	p	Post Hoc (Games Howell)	d
No involucrado (NI)	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 (DR)	23	7.65	4.54	213.078	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	0.47 0.91 1.0
Agresor Puro (B)	83	6.65	3.49	213.078	.001	B>NI B>V B>V VE	1.0 0.77 1.0
Víctima pura (V)	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 (V VE)	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 7 se señala que el alumnado con *Doble Rol* y *Agresor puro* presenta una 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	$\bar{X}$	σ	<i>F</i> (4 y 5849)	<i>p</i>	<i>Post Hoc</i> (Games Howell)	<i>d</i>
No involucrado (NI)	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 (DR)	23	3.78	2.21	143.480	.001	DR>NI DR>V DR>V VE	0.46 0.75 0.90
Agresor Puro (B)	83	3.42	1.80	143.480	.001	B>NI B>V B>V VE	0.99 0.64 0.81
Víctima pura (V)	232	2.48	1.01	143.480	.001	V<DR V>NI V<B	0.46 0.46 0.64
Víctima de violencia escolar (V VE)	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 una media significativamente más alta que los del los grupos *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 $\bar{X}$ los resultados indican que sí son dependientes $\bar{X} = (4g.l) =$ 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* 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, acosador y doble rol (víctima/acosador), víctima en violencia escolar y no involucrado, resultados consistentes con lo reportado por Bartolomé y Díaz (2020) y Woolley y Macinko (2018).

Estos resultados son pertinentes porque se ha demostrado que el estudio del *bullying* permite la identificación de los factores familiares, escolares o individuales que protegen al alumnado para que no participe 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 describen también el comportamiento del *bullying* en función de la calidad de las interacciones entre profesorado y alumnado, señalándose que el 6% de los alumnos que participa en *bullying* como víctima, acosador o con doble rol también participan en interacciones negativas con el profesorado, por lo que de sus pares reciben 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 (Melanda et al., 2020; 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 que establezca algún tipo de relación: amigos, compañeros de trabajo, pareja e hijos (Farrington, 2020; Mendoza, 2014).

Ocorre lo mismo con el alumnado con perfil de víctima, pues se ha descrito que el alumnado victimizado ya ha sido víctima de otros tipos de violencia (exclusión, agresión física, agresión sexual, entre otros), 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 que se desarrollen; la propuesta es enseñarles a cambiar su forma de pensar y actuar (habilidades sociales, autocontrol, motivación por actividades académicas, interacción positiva, entre otros) a través de programas de intervención (integrales y probados científicamente) para romper con el perfil de victimización que han construido 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 reportan elevados índices de violencia que el profesorado dirige hacia el alumnado y señalan que 43% de los profesores evaluados ejerció 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; Melanda et al., 2020)

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 sólo existe una unidad con personal capacitado para ello (Mendoza, 2014).

Tercero, las víctimas de violencia escolar se perciben vulnerables, sin redes sociales, con miedo y 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 indican que el alumnado que tiene menos conflictos con los docentes es el denominado No involucrado, que no establece interacciones negativas ni con el profesorado ni con sus pares, resultados 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 y escolares del alumnado no involucrado permitirá identificar los factores de protección cuya inserción en los programas de prevención e intervención es necesario para mejorar el clima en el aula y la convivencia entre pares, alumnado y profesorado.

Respecto a las diferencias del rol de participación en *bullying* en función del sexo, las mujeres participan menos en episodios de *bullying* y son los hombres los que desempeñan el rol de agresor y víctima, resultados consistentes con otros estudios, en los que se ha confirmado el mayor riesgo que tienen los hombres de participar en episodios de *bullying* (Bartolomé y Díaz 2020), resultados explicables con la asociación que se ha identificado de los hombres 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 varias reflexiones: la primera de ellas dirigida a fortalecer las propuestas que promueven la capacitación de los docentes para erradicar creencias que justifican el uso de la violencia, el manejo de estrés, la disciplina sin métodos violentos (Ssenyonga et al., 2019) y el fortalecimiento del liderazgo (Hancock, 2019); la segunda es reflexionar la reconceptualización que algunos investigadores 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 y la relación profesorado-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 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 tanto el acoso escolar como la violencia en la interacción profesorado-alumnado, ambos como condicionantes para evaluar y desarrollar programas para mejorar la convivencia y el clima escolar.

Por último, para futuras investigaciones en la línea de convivencia y clima escolar, se sugiere el estudio de la violencia de género, estereotipos tradicionales, 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 sólo 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

- Abasolo, A. (2019). Estudio descriptivo del tipo de maltrato que sufren menores evaluados en la Unidad de Evaluación Forense Integral de Bizkaia, España. *Revista Española de Medicina Legal*, 45(1), 4-11. <https://doi.org/10.1016/j.remle.2018.04.002>
- Albaladejo-Blásquez, N., Ferrer-Cascales, R., Reig-Ferrer, A. y Fernández-Pascual, M. (2019). ¿Existe violencia escolar en educación infantil y primaria? Una propuesta para evaluación y gestión. *Anales de Psicología*, 29(3), 1060-1069. <https://doi.org/10.6018/analesps.29.3.158431>
- Aras, Ş., Özcan, 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.
- Bartolomé, R. y Díaz, E. (2020). Apoyo social y autopercepción en los roles del acoso escolar. *Anales de Psicología*, 36(1), 92-101. <https://doi.org/10.6018/analesps.301581>

Benbenisthy, R., Zeira, A. y Astor, R. A. (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 causes*. 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. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=5651299>

Cuenca, V. y Mendoza, B. (2017). Comportamiento prosocial y agresivo en niños: tratamiento conductual dirigido a padres y profesores. *Revista Acta de Investigación Psicológica*, 7(2), 2691-2703.
<https://doi.org/10.1016/j.aiiprr.2017.03.005>

Etchells, M. J., 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*, 3(6), 19-35. <http://www.eijeas.com/index.php/EIJEAS/article/view/108>

Farrington, D. P. (2020). The importance of risk factors for *bullying* perpetration and victimization. *Jornal 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>

Jevtic, B., Petrovic, Z. S. y Stankovic, A. Z.(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 & 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>

Melanda, F. N., dos Santos, H. G., Urbano, M. R., de Carvalho, W. O., González, A. D., Mesas, A. E. y de Andrade, S. M. (2020). Poor relationships and physical violence at school are associated with more forms of psychological violence among brazilian teachers: A cross-sectional study. *Journal of Interpersonal Violence*, 35(5-6), 1294-1310. <https://doi.org/10.1177/0886260517696857>

Mendoza, B. (2014). *Bullying: los múltiples rostros del acoso escolar. Programa integral para mejorar la convivencia escolar*. Brujas/Pax.

Mendoza, B., Delgado, I. y García, M. A. (2020). Perfil del alumnado no involucrado en bullying: descripción a partir de estereotipos de género, crianza, estrategias cognitivas-sociales y sobre-ingesta alimentaria. *Revista Anales de Psicología*, 36(3), 483-491. <https://doi.org/10.6018/analesps.337011>

- 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), 6-16.
- 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*, 109. <https://doi.org/10.1016/j.chiabu.2020.104687>
- Moro, A., Vinha, T. P. y de Morais, A. (2019). School climate evaluation: Designing and validating measurement instruments. *Cadernos de Pesquisa*, 49(172), 312-334. <https://doi.org/10.1590/198053146151>
- Mucherah, W., Finch, H., White, 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(1), 128-139. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2017.11.012>
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*. Hemisphere Publishing Co.
- 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. V. y Mendoza, B. G. (2018). Behavioral patterns of children involved in *bullying* episodes. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00456>
- Silva, G. R., Lima, M. L., Acioli, R. M. y Barreira A. K. (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.2019.09.005>
- 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. M. y Kim, J. Y. (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. A. (1998). Teachers as targets of *bullying* by their pupils: A study to investigate incidence. *British Journal of Educational Psychology*, 68(2), 255-269. <https://doi.org/10.1111/j.2044-8279.1998.tb01288.x>
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2017). *La Unesco avanza la Agenda 2030 para el Desarrollo Sostenible*.
- United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization. (2019), *Behind the numbers: Ending school violence and bullying*. <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 [Participación en la acoso escolar y consumo de sustancias en estudiantes adolescentes brasileños]. *Panamerican Journal of Public health*, 42, 1-10. <https://doi.org/10.26633/RPSP.2018.95>

Zequinão, M., de Medeiros, P., da Silva, J. L., Pereira, B. y Cardoso, F. L. (2020). sociometric status of participants involved in school *bullying*. *Paidéia*, 30, 1-9. <https://doi.org/10.1590/1982-4327e3011>