



## ARTÍCULO ORIGINAL

### Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional

*Types of school violence perceived by future educators and the relationship of the dimensions of Emotional Intelligence*

Nieves Gutiérrez Ángel <sup>1\*</sup>

<sup>1</sup> Universidad de Almería, España.

\* Correspondencia: [jnga212@ual.es](mailto:jnga212@ual.es)

Recibido: 07 de agosto de 2018; Revisado: 30 de diciembre de 2019; Aceptado: 25 de abril de 2019; Publicado Online: 01 de mayo de 2019.

#### CITARLO COMO:

Gutiérrez-Ángel, N. (2019). Tipos de violencia escolar percibidos por futuros educadores y la relación de las dimensiones de la Inteligencia Emocional. *Interacciones*, 5(2), e150. doi: 10.24016/2019.v5n2.150

#### PALABRAS CLAVE

Violencia;  
Escuela;  
Inteligencia Emocional;  
Educador.

#### RESUMEN

**Introducción:** La violencia escolar puede manifestarse a través de distintas maneras o tipos. **Objetivos.** El objetivo de este trabajo es definir e identificar cuáles son los tipos de violencia escolar identificados en mayor medida. Así como analizar la relación positiva o negativa que poseen las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional en esta identificación. **Método:** Se trata de un estudio de tipo transversal que pretende analizar la prevalencia de distintas variables recopiladas en un periodo de tiempo concreto a partir de futuros educadores. La muestra está compuesta por un total de 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social. Para ello se han empleado dos cuestionarios: el Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R) y el Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24). **Resultados:** El tipo de violencia identificado en mayor medida por la muestra se corresponde con la violencia del profesorado hacia el alumnado. **Conclusiones:** Se puede concluir en que la Inteligencia Emocional posee una alta influencia en la percepción de este tipo de violencia, siendo la disrupción en el aula la más identificada.



## KEYWORDS

Violence;  
School;  
Emotional Intelligence;  
Educators.

## ABSTRACT

**Introduction:** School violence can be manifested itself through different ways or types. Objectives. The aim of this work is to define and identify which are the types of school violence that university students identify the most. As well as analysing the positive or negative relationship that the different dimensions of Emotional Intelligence have over identifying different types of school violence. **Method:** This is a cross-sectional study that aims to analyse the prevalence of different variables collected in a specific period of time from future educators. The sample consists of 175 Social Education degree students in third and fourth grade. To this effect, two questionnaires have been used: The School Violence Questionnaire Revised (CUVE-R) and the Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24). **Results:** The main result of this work highlights the fact that the most identified type of violence corresponds to teacher violence against students. **Conclusions:** It can be concluded that Emotional Intelligence has a high influence on the perception of this type of violence, with disruption in the classroom being the most identified.

## INTRODUCCIÓN

La violencia escolar es considerada en la actualidad como un tema que suscita una gran preocupación tanto en el ámbito educativo, como a nivel social, debido a que altera negativamente el clima escolar (Pacheco-Salazar, 2018). Es en el periodo comprendido entre las décadas de 1960 y 1970 en Suecia, cuando Olweus (1978) delimita tanto al concepto de violencia escolar como a los implicados en la misma por primera vez (Ruiz, Riuró, y Tesouro, 2015).

En este sentido, hemos de aclarar que por violencia escolar hacemos alusión a una serie de acciones intencionadas que poseen como principal finalidad provocar daño. Además de caracterizarse por ser continuas y repetidas en el tiempo. Y que, además, provocan un desequilibrio de poder, en este sentido entre el agresor y la víctima (Olweus, 1991). Correspondiéndose con una de las definiciones más admitida y afianzada sobre esta temática (Del Rey y Ortega, 2007) y apoyada por autores como Serrano y Pérez (2011), Del Moral, Suárez, y Musitu (2013), o Cerezo, Sánchez, Ruiz, y Areñe (2015).

Sin embargo, estas acciones pueden presentarse a través de distintas formas o maneras las cuales han progresado desde las agresiones verbales o físicas, hacia manera de agredir más novedosas (Garaigordobil, 2013). Reflejo de esta variedad son también las clasificaciones de la misma, desde la clasificación realizada por Olweus (1998), quien distingue entre violencia verbal, violencia física, violencia psicológica y violencia social. Hasta clasificaciones más recientes, que incluyen a la violencia física directa e indirecta, la violencia verbal, la violencia social, la violencia psicológica, el cyberbullying y el dating violence (Garaigordobil y Oñederra, 2010). O, la clasificación aportada por Álvarez-García et al. (2011), que identifican como tipos de violencia escolar a la violencia física, la violencia verbal, la exclusión social, la violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación (a partir de ahora TIC) y las conductas disruptivas en el aula.

En cuanto a cada una de ellas, la violencia física se ejerce tanto de manera directa (mediante golpes, empujones,

patadas, etc.) o indirecta (esconder, robar, romper objetos, etc.). Este tipo de violencia posee la peculiaridad de ser cíclica, en la que se identifican periodos en los que ocurre y periodos en los que no, o aparecer de manera cotidiana (Armero, Bernardino, y Bonet, 2011).

Al igual que ocurre con la violencia verbal, que puede ejercerse de manera directa (insultos, gritos...) o indirecta (que sucede a espaldas de la víctima, mediante críticas, rumores, etc.) (Armero et al., 2011). Siendo uno de los tipos de violencia escolar que más prevalencia posee en la actualidad (Calmaestra et al., 2016).

La exclusión social, tiene por finalidad aislar a las víctimas mediante la exclusión y el rechazo de la misma respecto al resto de compañeros (Etxeberria y Elosegui, 2010). Dentro de la misma se encuentran dos subtipos, referidos al acoso relacional (*relational victimization*) y acoso social (*social victimization*) (Calderero et al., 2011). En los que, mientras que, en el primer tipo, el agresor actúa de manera directa (Storch, Masia-Warner, Crisp, y Klein, 2005), en el segundo tipo, el agresor puede actuar de manera directa o a través de terceras personas (Loukas, Paulos, y Robinson, 2005).

Por su parte, la violencia a través de las TIC es reflejo de la gran trascendencia y auge de las tecnologías de la información y la comunicación en la sociedad, cuyo uso, en este caso, ha derivado en una reciente y desconocida presentación de la violencia escolar, denominada *cyberbullying* (Garaigordobil, 2013; Polo, León del Barco, Felipe, y Gómez, 2014). Este tipo de violencia posee una serie de características propias que obedecen a su forma de presentación simultánea, el anonimato del agresor, la gran difusión de estos actos, o el sometimiento continuo en el que se encuentra la víctima (Cerezo-Ramírez, 2012; Olweus, 2012; Smith, 2015). Y que puede manifestarse mediante insultos, difusión de rumores, suplantación de la identidad de la víctima, la exclusión de determinados sitios webs o redes sociales, o incluso la denominada "paliza feliz" (Kowalski, Limber, y Agatston, 2010; Willard, 2007).

En cuanto a las conductas disruptivas, se refiere a determinadas acciones llevadas a cabo por el alumnado que impiden el desarrollo de la labor del docente de manera óptima.

No son en sí mismas un tipo de agresión, pero, sin embargo, se consideran un tipo de violencia escolar ya que alteran el clima de convivencia del aula (Álvarez-García, Núñez, y Dobarro, 2013).

Se trata pues de un estudio transversal cuyos objetivos principales son: Analizar la prevalencia de los distintos tipos de violencia escolar identificados por el alumnado universitario. Y analizar la relación positiva o negativa existente entre los niveles de las distintas dimensiones de la Inteligencia Emocional y la identificación de los distintos tipos de violencia escolar.

## MÉTODO

### Participantes

Para la selección de la muestra se empleó un muestreo aleatorio simple. De tal manera, la misma está compuesta por un total de 175 estudiantes de tercer y cuarto curso del Grado de Educación Social de la Universidad de Almería (España). De los cuales el 42.9% ( $N=75$ ) pertenecen al tercer curso de Grado, y el 57.1% ( $N=100$ ) al cuarto curso de Grado. Y atendiendo al sexo, el 22.9% ( $N=40$ ) son hombres, y el 77.1% ( $N=135$ ) mujeres. Con una edad media de 25.79 años, y una desviación estándar  $DE=8.01$ .

### Instrumentos

Han sido tres los instrumentos empleados para la recolección de los datos. El primero de ellos, es el *Cuestionario de Violencia Escolar Revisado (CUVE-R)* (Álvarez et al., 2011), el cual está compuesto por 31 ítems, organizados en ocho factores, que se relacionan con la violencia física, verbal, la exclusión social, la disrupción en el aula y la violencia a través de las TIC. Aportando todos ellos la singularidad de evaluar todos esos tipos de violencia desde dos vertientes, que se corresponden con la que es ejercida por parte del profesorado al alumnado, y la que es ejercida por parte del alumnado hacia el profesorado, o entre el propio alumnado. El Alfa de Cronbach para este instrumento es de .92 (Álvarez-García, et al., 2011). En el caso de nuestro trabajo alpha de Cronbach =.96.

El segundo instrumento empleado es el *TMMS-24, Trait Meta Mood Scale-24 (TMMS-24)* elaborado por Fernández-Berrocal, Extremera, y Ramos (2004) el cual se corresponde con una adaptación del *Trait Meta-MoodScale (TMMS)* elaborado por Salovey et al. (1995) que posee como finalidad la evaluación de la Inteligencia Emocional percibida por el propio sujeto. En definitiva, se trata de una medida de autoinforme de la Inteligencia Emocional, compuesto por veinticuatro ítems que evalúan las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional aportadas por el modelo de Salovey y Mayer (1990): Percepción, comprensión y regulación de las emociones. Siendo ocho los ítems que evalúan cada una de esas dimensiones (Rey y Extremera, 2012; Rueda y López, 2014).

Las propiedades psicométricas de este instrumento son apropiadas (Fernández-Berrocal et al., 2004). En concreto,

el  $\alpha$  de Cronbach es de =.90 para la percepción de las emociones, =.90 para la comprensión de las emociones, y =.86 para la regulación de las emociones (Cazalla-Luna, Ortega-Álvarez, y Molero, 2015), al igual que posee una fiabilidad test-retest favorable, atención =.60; claridad=.70 y reparación =.83 (Extremera y Fernández-Berrocal, 2005; Extremera et al., 2004). En el caso de este trabajo Alpha de Cronbach =.94 para la atención emocional, Alpha de Cronbach =.98 para la comprensión de las emociones, y Alpha de Cronbach =.89 para la regulación de las emociones.

Y, en tercer lugar, se empleó un instrumento elaborado "ad hoc" en el que se solicitada a la muestra distintos datos de carácter sociodemográfico relacionados con la edad, sexo, titulación, formación en el contexto educativo.

### Procedimiento

Los cuestionarios fueron cumplimentados a través de la plataforma de encuestas "Lime Survey". Previamente, se facilitó a la muestra un enlace que conducía a la información y realización del cuestionario al completo.

### Análisis de datos

El análisis de datos se ha realizado mediante distintas pruebas estadísticas, en este caso, el cálculo de medias y desviaciones típicas, y el empleo de correlaciones bivariadas.

La realización de todas estas pruebas tuvo como finalidad no solamente medir las puntuaciones obtenidas en el estudio transversal en cuanto a la prevalencia de los factores de la violencia escolar y de las dimensiones de la Inteligencia Emocional percibida. Sino también analizar la relación positiva o negativa entre los niveles de las tres dimensiones de la Inteligencia Emocional y el tipo de violencia escolar identificado. Todo ello a través de la utilización del programa de análisis estadístico SPSS en su versión 23.

## RESULTADOS

Teniendo en cuenta todo factores y tipos de violencia evaluados por el *CUVE-R*, en la siguiente tabla (Tabla 1), se presentan las medias y desviaciones típicas de cada uno de ellos. Tal y como se puede observar, la violencia del profesorado hacia el alumnado es la que más ocurre ( $M=23.06$ ;  $DE=7.44$ ). Seguida por orden de ocurrencia, por la violencia a través de las TIC ( $M=20,9$ ;  $DE=4,71$ ), la violencia verbal entre alumnos ( $M=13.84$ ;  $DE=2.40$ ), la disrupción en el aula ( $M=11.18$ ;  $DE=2.82$ ), la exclusión social ( $M=10.96$ ;  $DE=2.59$ ), la violencia directa entre el alumnado ( $M=10.87$ ;  $DE=2.95$ ), la violencia física indirecta entre el alumnado ( $M=10.16$ ;  $DE=2.57$ ) y la menos ocurrente es la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado ( $M=6.83$ ;  $DE=1.94$ ).

Debido a que la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado es la más percibida por la muestra, se calcularon las frecuencias de cada uno de los ítems relacionados con este factor. De tal manera, que el profesorado tenga manía al alumnado es identificado con mayor frecuencia algunas

veces, con un 46.9% (N=82), al igual que el hecho de que el profesorado ridiculice al alumnado, con un 41.1% (N=72). Que el profesorado ignore al alumnado es identificado muchas veces, con un 29.7% (N=52). Mientras que conductas observadas siempre son que el profesorado castigue de forma injusta, con un 35,4% (N=62) y que no escuche a los alumnos, con un 30.3% (N=53). Mientras que el hecho de que el profesorado baje la nota como castigo, o insulte al alumnado, obtienen las mayores frecuencias de respuesta en la opción de pocas veces, con un 34.3% (N=60) y un 22.3% (N=39) respectivamente.

Una vez identificados los tipos de violencia por parte de la muestra, de cara a cumplir el segundo objetivo de este trabajo, nos propusimos analizar si la Inteligencia Emocional posee alguna influencia en la percepción de los distintos tipos de violencia escolar. Para ello, nos detuvimos en analizar cada uno de estos factores con cada una de las dimensiones que componen la Inteligencia Emocional, es decir, la atención, la claridad, y la regulación emocional. Con respecto a la atención emocional, obtiene puntuacio-

nes significativamente más altas en el factor 1: Violencia del profesorado hacia el alumnado, en el factor 3: Violencia física directa entre el alumnado, en el factor 4: Violencia verbal del alumnado hacia compañeros, el factor 7: Disrupción en el aula, y el factor 8: Violencia a través de las TIC. No existiendo correlación entre los restantes tipos de violencia y la atención emocional. Para cuantificar el tamaño del efecto, se recurrió a las puntuaciones obtenidas a través del cálculo de la correlación de Pearson  $r^2$ . Y como se puede comprobar en la tabla 3, en el caso de la atención emocional, en todos los factores relacionados con la violencia escolar, el tamaño del efecto es pequeño.

En el caso de la claridad emocional, se obtienen puntuaciones significativamente más altas en el factor 2: Violencia física indirecta por parte del alumnado, en el factor 5: Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado, y el factor 7: Disrupción en el aula. No existiendo correlación entre los restantes tipos de violencia y la claridad emocional. En el caso de cuantificar el tamaño del efecto, se recurrió a las puntuaciones obtenidas a través del cálculo de la correla-

**Tabla 1.**  
*Medias y desviaciones típicas de cada factor de la escala de violencia escolar.*

Factor	M	DE
Factor 1. Violencia de profesorado hacia alumnado	23.6	7.44
Factor 2. Violencia física indirecta por parte del alumnado	10.16	2.57
Factor 3. Violencia física directa entre alumnado	10.87	2.95
Factor 4. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	13.84	2.4
Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	6.83	1.94
Factor 6. Exclusión social	10.96	2.59
Factor 7. Disrupción en el aula	11.18	2.82
Factor 8. Violencia a través de las TIC	20.9	4.71

*Nota:* M= media; DE = desviación estándar.

**Tabla 2.**  
*Frecuencias de cada ítem perteneciente a la violencia por parte del profesorado hacia el alumnado (Factor 1).*

	N	PV	AV	MV	S
El profesorado tiene manía a algunos alumnos	0	9	82	38	46
	% 0%	5.1%	46.9%	21.7%	26.3%
El profesorado ridiculiza al alumnado	9	20	72	5	69
	% 5.1%	11.4%	41.1%	2.9%	39.4%
El profesorado ignora a ciertos alumnos	36	5	51	52	31
	% 20.6%	2.9%	29.1%	29.7%	17.7%
El profesorado castiga injustamente	16	39	39	19	62
	% 9.1%	22.3%	22.3%	10.9%	35.4%
El profesorado baja la nota a algún estudiante como castigo	18	60	12	54	31
	% 10.3%	34.3%	6.9%	30.9%	17.7%
El profesorado insulta al alumnado	34	39	15	49	38
	% 19.4%	22.3%	8.6%	28%	21.7%
El profesorado no escucha a su alumnado	9	34	51	28	53
	% 5.1%	19.4%	29.1%	16%	30.3%

*Nota:* N=Nunca; PV=Pocas veces; AV=Algunas veces; MV=Muchas veces; S=Siempre.

ción de Pearson  $r^2$ . Y como también se puede comprobar en la tabla 3, en el caso de la claridad emocional, en todos los factores relacionados con la violencia escolar, el tamaño del efecto es pequeño, al igual que sucedía en el caso anterior. Por último, en el caso de la regulación emocional, ésta obtiene puntuaciones significativamente más altas en el factor 1: Violencia del profesorado hacia el alumnado y el factor 7: Disrupción en el aula. No existiendo correlación entre los restantes tipos de violencia y la regulación emocional. En el caso de la regulación emocional, mediante la revisión de las puntuaciones obtenidas a través del cálculo de la correlación de Pearson  $r^2$ , nos encontramos con la misma situación que con la atención y la claridad emocional, es decir, el tamaño del efecto también es pequeño.

### DISCUSIÓN

El tipo de violencia identificado en mayor medida por la muestra se corresponde con la violencia del profesorado hacia el alumnado. Son diversos los estudios que ponen de manifiesto la presencia de este tipo de violencia en el contexto educativo (Andino, 2018; De Casas Moreno, Pedreira, y Romero-Rodríguez, 2018; González-Tovar, Hernández-Montaño, López-Rodríguez, y Hernández-Ruiz, 2018; Pacheco-Salazar, 2018). Siendo dentro de la misma, en este caso las conductas que más de identifica el que el profesorado tenga manía al alumnado, que el profesorado baje la nota como castigo, o que el profesorado ignore a determinados alumnos.

Además, estos resultados coinciden con los aportados por el trabajo realizado por Garaigordobil, Martínez-Valderrey, y Machimbarrena (2017) en los que a través del empleo de este mismo cuestionario se identifica a la violencia del profesorado al alumnado como la más prevalente. No obstante, hemos de destacar que se trata de un estudio de caso único, y, por lo tanto, hemos de ser cautelosos en cuanto a los mismos.

No obstante, si tomamos como referencia otros trabajos, realizados en España y relativamente actuales, los resultados señalan que el tipo de violencia que se da en mayor

medida se corresponde con la violencia a través de las TIC (Calmaestra et al., 2016; Liébana, Deu del Olmo, y Real, 2015; Defensor del Pueblo, 1999, 2007).

En cuanto a la Inteligencia Emocional, al hilo de los resultados obtenidos se puede concluir en que la Inteligencia Emocional posee influencia en la percepción de la violencia escolar por parte de la muestra. De tal manera, a mayor atención emocional se da una mayor percepción de la violencia del profesorado hacia el alumnado, violencia física directa entre el alumnado, violencia verbal del alumnado hacia compañeros, disrupción en el aula y violencia a través de las TIC. Al hilo de estos resultados, hemos de destacar la importancia del estudio realizado por Cibrián y Aguirre (2016), quienes, a través de la atención plena, aportan una propuesta de intervención de cara a la prevención y erradicación de la violencia escolar.

Entendida en este caso, la atención emocional, como la identificación y el reconocimiento de los sentimientos tanto propios y ajenos. La cual conlleva el interés y el conocimiento de distintas señales acerca de la expresión, las sensaciones, y la sinceridad de las emociones (Mayer, Dipaolo, y Salovey, 1990).

Mientras que en el caso de claridad emocional, cuanto mayor es la claridad emocional de la muestra más episodios relacionados con la violencia física indirecta por parte del alumnado, la violencia verbal del alumnado hacia el profesorado y la disrupción en el aula. Contemplada como la capacidad para averiguar, clasificar y examinar las emociones, de manera retrospectiva (Cabello, Fernández-Berrocal, Ruiz, y Extremera, 2006).

Y en el caso de regulación emocional, se puede concluir en que los componentes de la muestra que mayor regulación poseen perciben más violencia (Herazo-Beltrán et al., 2019). Por lo tanto, se puede afirmar el hecho de la existencia de una relación directa y positiva entre bajos niveles de regulación emocional y el empleo de la violencia (Estévez y Jiménez, 2017).

Comprendida en este sentido como la capacidad para captar, analizar y reflexionar sobre las emociones, de cara al aprovechamiento y utilidad de las mismas, tanto de manera

**Tabla 3.**

*Tipos de violencia y dimensiones de la Inteligencia Emocional (Atención, claridad y regulación emocional).*

	Atención emocional	Claridad emocional	Regulación emocional
Factor 1: Violencia del profesorado hacia el alumnado	.14	.26**	.28***
Factor 2. Violencia física indirecta por parte del alumnado	-.15*	-.05	.08
Factor 3. Violencia física directa entre alumnado	-.01	.03	.18*
Factor 4. Violencia verbal del alumnado hacia compañeros	-.09	.02	.15*
Factor 5. Violencia verbal del alumnado hacia el profesorado	-.23**	-.14	-.76
Factor 6. Exclusión social	.06	-.00	.11
Factor 7. Disrupción en el aula	-.34***	-.33***	-.18*
Factor 8. Violencia a través de las TIC	.04	.11	.27***

Nota: \*\*\*p<0.001; \*\*p<0.01; \*p<0.05; Nota: N=165

interpersonal, como intrapersonal. Con el objetivo principal de obtener a través de ello un desarrollo emocional e intelectual (Mayer y Salovey, 1997).

Aunando estas tres dimensiones, y a modo de conclusión final, hemos de manifestar el hecho de que independientemente de la dimensión a la que hagamos gala, la disrupción en el aula es altamente indicada, por tanto, se puede concluir en que la Inteligencia Emocional posee una alta influencia en la percepción de este tipo de violencia. Pese a ello, hemos de ser cautelosos con estos resultados, pues si bien es cierto que existe significatividad entre ambas, el tamaño del efecto es pequeño en todos los casos.

Por todo ello, el desarrollo de una adecuada convivencia escolar y la prevención del bullying es uno de objetivos principales en aras de conseguir una educación de calidad. Siendo, por tanto, en una tarea educativa (Ortega y Del Rey, 2004), y junto con ello el papel fundamental no sólo del profesorado en la dinamización de la misma (Del Rey y Ortega, 2007) sino también de los educadores sociales (ASEDES, 2005). Ante lo que consideramos que es esencial la formación de educadores inteligentes emocionalmente, y ello debería ser uno de los objetivos principales tanto en su formación inicial como continua (Bisquerra, Pérez-González y García-Navarro, 2015), para que de esta manera sean capaces de extrapolarlo a su labor profesional (Rodríguez y Díez, 2014).

## CONFLICTO DE INTERÉS

Los autores expresan que no hubo conflictos de intereses al redactar el manuscrito.

## FINANCIAMIENTO

El presente estudio fue autofinanciado.

## REFERENCIAS

- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., Álvarez, L., Dobarro, A., Rodríguez, C., y González-Castro, P. (2011). Violencia a través de las tecnologías de la información y la comunicación en estudiantes de secundaria. *Anales de Psicología*, 27(1), 221-231.
- Álvarez-García, D., Núñez, J.C., y Dobarro, A. (2013). Cuestionarios para evaluar la violencia escolar en Educación primaria y en Educación secundaria: CUVE3-EP y CUVE3-ESO. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 191-202.
- Andino Jaramillo, R. A. (2018). Capacitación docente: Pilar para la identificación y gestión de la violencia escolar. *ALTERIDAD. Revista de Educación*, 13(1), 108-119. <https://doi.org/10.17163/alt.v13n1.2018.08>
- Armero, P., Bernardino, B., y Bonet, C. (2011). Acoso escolar. *Revista Pediatría de Atención Primaria*, 13(52), 661-670.
- Avilés, J. M. (2006). Diferencias de atribución causal en el bullying entre sus protagonistas. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 4(2), 201-209.
- Bisquerra, R., Pérez-González, J.C., y García-Navarro, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Cabello, R., Fernández-Berrocal, P., Ruiz, D., y Extremera, N. (2006). Una aproximación a la integración de diferentes medidas de regulación emocional. *Ansiedad y Estrés*, 12(2-3), 155-166.
- Calmaestra, J., Escorial, A., García, P., Del Moral, C., Perazzo, C., y Ubrich, T. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Madrid: Save the children España.
- Cazalla-Luna, N., Ortega-Álvarez, F., y Molero, D. (2015). Autoconcepto e inteligencia emocional de docentes en prácticas. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia*, 14, 151-164.
- Cerezo, F. (2009). Analyzing Bullying in Spanish School. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 9(3), 383-394
- Cerezo, F., Sánchez, C., Ruiz, C., y Areñse, J.J. (2015). Roles en bullying de adolescentes y preadolescentes, y su relación con el clima social y los estilos educativos parentales. *Revista de Psicodidáctica*, 20(1), 139-155. doi: 10.1387/RevPsicodidact.11097
- Cerezo-Ramírez, F. (2012). Psique: Bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29.
- Cibrián, L.J.S., y Aguirre, K.M.U. (2016). Educación emocional en casos de violencia y victimización escolar: Propuesta de intervención. *Opción: Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, 12, 1188-1202.
- Comisión, Definición, Funciones y Competencias, *Definición y competencias profesionales*. ASEDES. Barcelona, 2005.
- De Casas Moreno, P., Pedreira, M.C.C., y Romero-Rodríguez, L.M. (2018). La televisión como espejo de la realidad del «bullying». Percepciones de los adolescentes sobre el programa «Proyecto Bullying». *Aula abierta*, 47(2), 193-202. DOI: <https://doi.org/10.17811/rifie.47.2.2018.193-202>
- Del Moral, G., Suárez, C., y Musitu, G. (2013). El bullying en los centros educativos: Propuestas de intervención de adolescentes, profesorado y padres. *Apuntes de Psicología*, 31(2), 203-213.
- Del Rey, R., y Ortega, R. (2007). Violencia escolar: Claves para comprenderla y afrontarla. *Escuela Abierta*, 10, 77-89.
- Estévez, E., y Jiménez, T.I. (2017). Violencia en adolescentes y regulación emocional. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*. *Revista INFAD de Psicología*, 2(1), 97-104.
- Etxeberria, F., y Elosegui, K. (2010). Integración del alumnado inmigrante: Obstáculos y propuestas. *Revista Española de Educación Comparada*, 16, 235-263.
- Extremera, N., y Fernández-Berrocal, P. (2005). Inteligencia emocional percibida y diferencias individuales en el meta-conocimiento de los estados emocionales: Una revisión de los estudios con el TMMS. *Ansiedad y estrés*, 11(2-3), 101-122.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N., y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish modified version of the Trait Meta-Mood Scale. *Psychological Reports*, 94(3), 751-755.
- Garaigordobil, M. (2013). *Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA Ediciones.
- Garaigordobil, M., Martínez-Valderrey, V., y Machimbarrena, J.M. (2017). Intervención en el bullying y cyberbullying: Evaluación del caso Martín. *Revista de Psicología Clínica con Niños y Adolescentes*, 4(1), 25-32.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J.A. (2010). Inteligencia Emocional en las víctimas de acoso escolar y en los agresores. *European Journal of Education and Psychology*, 3(2), 243-256.
- González-Tovar, J., Hernández-Montaña, A., López-Rodríguez, D., y Hernández-Ruiz, M. (2018). Estructura interna del Cuestionario de Evaluación de Violencia Escolar Infantil y Primaria en un entorno violento de México. *Interacciones*, 4(1), 21-30. doi:10.24016/2018.v4n1.90
- Herazo-Beltrán, Y., Campo-Ternera, L., García-Puello, F., Méndez, O., Suarez-Villa, M., Vásquez-De la Hoz, F., y Núñez-Bravo, N. (2019). Relationship between Physical Activity and Emotional Intelligence and Bullying Among School Children. *Psicología del Deporte Vol 28, nº 1, 2019: Revista de Psicología del Deporte*, 281, 97-104.
- Kowalski, R., Limber, S., y Agatston, P. (2010). *Cyberbullying. El acoso escolar en la er@digit@l*. Bilbao: Descl'ee de Brouwer.
- Liébana, J.A., Deu del Olmo, M.I., y Real, S. (2015). Valoración del conocimiento sobre el maltrato infantil del profesorado ceutí. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 26(1), 100-114.
- Loukas, A., Paulos, S.K., y Robinson, S. (2005). Early adolescent social and overt aggression: Examining the roles of social anxiety and maternal psychological control. *Journal of Youth and Adolescence*, 34(4), 335-35.
- Mayer, J.D., Dipaolo, M.T., y Salovey, P. (1990). Perceiving affective content in ambiguous visual stimuli: A component of emotional intelligence. *Journal of Personality Assessment*, 54(3-4), 772-781.
- Mayer, J.D., y Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? En P. Salovey y D.J. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators* (pp. 3-31). New York: Basic Books.
- Olweus, D. (1978). *Aggression in the schools: Bullies and whipping boys*.

Washington, D.C.: Hemisphere.

- Olweus, D. (1991). Bully-victim problems among school children. Basic facts and effects of a school based intervention program. En D. Pepler y K. Rubin (Eds.), *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 441-448). Hillsdale, N.J: Lawrence Erlbaum.
- Olweus, D. (1998). *Conductas de acoso y amenaza entre escolares*. Madrid: Morata.
- Olweus, D. (2012). Cyberbullying: An Overrated Phenomenon? *European Journal of Developmental Psychology*, 9(5), 520-538.
- Ortega, R., y Del Rey, R. (2004). *Construir la convivencia*. Barcelona: Edebé.
- Pacheco-Salazar, B. (2018). Violencia escolar: la perspectiva de estudiantes y docentes. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 20(1), 112-121. <https://doi.org/10.24320/redie.2018.20.1.1523>
- Perren, S., Dooley, J.J., Shaw, T., y Cross, D. (2010). Bullying in school and cyberspace: Associations with depressive symptoms in Swiss and Australian adolescents. *Child and Adolescent Psychiatry and Mental Health*, 4(28), 1-10.
- Polo, M.I., León del Barco, B., Felipe, E., y Gómez, T. (2014). Cyberbullying en tercer ciclo de Educación Primaria: Variables moduladoras y consecuencias sobre la ansiedad. *Apuntes de Psicología* 32(1) 5-14.
- Rey, L., y Extremera, N. (2012). Inteligencia emocional percibida, felicidad y estrategias distractoras en adolescentes. *Boletín de Psicología*, 104, 87-101.
- Rodríguez, C., y Díez, J. (2014). Conocimiento y competencias básicas en la formación de maestros y maestras. *Profesorado, Revista de Currículum y Formación del profesorado*, 18(1), 383-396.
- Rueda, B., y López, C.E. (2014). Música y programa de danza creativa como herramienta de expresión de emociones. *RETOS, Nuevas tendencias en Educación física, deporte y recreación*, 24, 141-148.
- Ruiz, R., Riuó, M., y Tesouro, M. (2015). Estudio del bullying en el ciclo superior de primaria. *Educación XXI*, 18(1), 345-368. doi: 10.5944/educXXI.18.1.12384
- Salovey, P., y Mayer, J.D. (1990). Emotional intelligence. *Imagination, Cognition, and Personality*, 9(3), 185-211.
- Sánchez-Lacasa, C., y Cerezo, F. (2010). Variables personales y sociales relacionadas con la dinámica bullying en escolares de Educación Primaria. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 8(3), 1015-1032.
- Serrano, M., y Pérez, D. (2011). Formación del profesorado de educación secundaria obligatoria sobre el bullying. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 22(1), 58-65.
- Smith, P.K. (2015). The nature of cyberbullying and what we can do about it. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 15(3), 176-184. <https://doi.org/10.1111/1471-3802.12114>
- Stroch, E.A., Masia-Warner, C., Crisp, H., y Klein, R.G. (2005). Peer victimization and social anxiety in adolescence: A prospective study. *Aggressive Behavior*, 31(5), 437-452.
- Willard, N. (2007). *An educator's guide to cyberbullying and cyberthreats*. Eugene: Center for Safe and Responsible Internet Use.