

Análisis de la inteligencia emocional y conductas violentas en el aula: El agresor

José J. Gázquez Linares (jlinares@ual.es), M^a del Carmen Pérez-Fuentes, M^a del Mar Molero
& Beatriz Ruiz Tomillero
Universidad de Almería, España

Resumen: Hoy día, los episodios de violencia que tienen lugar en las aulas suponen uno de los problemas que mayor impacto negativo ejerce sobre la convivencia en los centros de Educación Secundaria. En el estudio de la violencia escolar, se da un interés creciente por la relación que mantienen éstos con determinados aspectos de la Inteligencia Emocional (IE). El objetivo del presente trabajo es analizar la influencia que la percepción, comprensión y regulación de emociones (como componentes de la IE) tienen sobre las conductas violentas en el aula; prestando atención a la figura del agresor. Se aplicó el TMMS-24 a una muestra de 369 adolescentes. De forma generalizada, se obtienen puntuaciones más bajas en los componentes de IE para los agresores, con respecto a los no agresores. Además, en el grupo de agresores el porcentaje de varones es superior al de mujeres.
Palabras clave: Inteligencia emocional; Violencia escolar; Agresor; TMMS-24.

Introducción

En la actualidad, la presencia de conductas violentas en las aulas, junto al fracaso escolar, se ha convertido en un problema de creciente preocupación para la comunidad educativa y la sociedad en general (Gázquez, Pérez-Fuentes, Carrión y Santiuste, 2010; Moreno, Estévez, Murgui y Musitu, 2009; Pérez-Fuentes y Gázquez, 2010). Si hay una consecuencia clara, derivada de las situaciones de violencia en el ámbito educativo, ésta se refiere a un claro deterioro del clima escolar (Astor, Benbenishty, Zeira y Vinokur, 2001; Giancola y Bear, 2003); lo que afecta negativamente a todos los agentes implicados (Rigby y Slee, 2008), ya sea directa o indirectamente, y también en el desarrollo de habilidades que inciden sobre: el rendimiento académico (Cerezo, 2001; Del Barrio, Martín, Montero, Gutiérrez y Fernández, 2003; Espinoza, 2006), las relaciones interpersonales (Flouri y Buchanan, 2002; Povedano, Hendry, Ramos y Varela, 2011), la salud mental (Cangas, Gázquez, Pérez-Fuentes, Padilla y Miras, 2007; Trianes, 2000) o emocional (De la Torre, García, Carpio y Casanova, 2008). Tal elenco de trabajos de investigación acerca de los efectos negativos que la violencia escolar tiene sobre distintos aspectos de la salud y/o el desarrollo de los individuos, se basan fundamentalmente en la figura de la víctima. No obstante, otra parte de la investigación se orientan hacia el agresor, con el fin de conocer fundamentalmente qué variables (psicológicas, sociales, emocionales, etc.) podrían estar influyendo, e incluso ser determinantes, en la ejecución de conductas de agresión hacia el grupo de iguales.

En los últimos años, crece el interés por el análisis de la Inteligencia Emocional, y comienza a pensarse en ésta, como una herramienta efectiva para prevenir las situaciones de violencia escolar (Fernández-Berrocal y Ruiz, 2008). Según la propuesta de Mayer y Salovey (2007), los beneficios de la Inteligencia Emocional estarían fundamentados en el uso adaptativo de las

emociones en tareas que tradicionalmente fueron consideradas exclusivamente propias de la cognición, hablamos de la resolución de problemas o conflictos y en definitiva todo aquello que nos conduce a la adaptación eficaz en nuestro entorno (Fernández-Berrocal y Extremera, 2006; Grewal y Salovey, 2006). Siguiendo este modelo y en una de sus definiciones clásicas de inteligencia emocional, los autores incluyen cuatro componentes, y se conceptualiza como la *“Habilidad para percibir y valorar con exactitud la emoción; la habilidad para acceder y/o generar sentimientos cuando estos facilitan el pensamiento; la habilidad para comprender la emoción y el conocimiento emocional, y la habilidad para regular las emociones que promueven el crecimiento emocional e intelectual* (Mayer y Salovey, 2007: 30).

Desde el ámbito educativo, de manera casi generalizada, se hace referencia a la necesidad de incorporar en todos los niveles educativos como un elemento fundamental, la dimensión emocional, hasta hace poco relegada a un segundo plano, como un contenido más en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Bisquerra, 2007; Goleman, 2003; Mayer, Salovey y Caruso, 2000; Mestre y Fernández-Berrocal, 2007; Miranda, 2001; Palomera, 2008; Repetto, Beltrán, Garay-Gordovil y Pena, 2006). Es decir, se trataría de considerar la educación de las emociones como una materia esencial para el desarrollo completo del alumno, no exclusivamente como la adquisición de conocimientos sino también haciendo educando la capacidad para la comprensión y la regulación de los estados emocionales (Soriano y Osorio, 2008). De hecho, los datos empíricos obtenidos a partir de la investigación sobre los efectos de la Inteligencia Emocional en el contexto educativo, destacan no sólo una relación entre ésta y el rendimiento académico (Goleman, 1996); sino también, siendo relevante para el objetivo del presente trabajo, la idea de que un bajo nivel de Inteligencia Emocional conlleva una serie de consecuencias negativas que se traducen en aislamiento, ansiedad, problemas de atención,... y entre ellos, un aumento de la emisión de conductas agresivas (Ciarrochi, Chan y Bajgar, 2001; Lopes, Salovey y Straus, 2003). Estas últimas conductas, según León (2009), pueden venir explicadas por el déficit en las relaciones y en el modo de afrontar los conflictos interpersonales que presentan los sujetos con baja Inteligencia Emocional.

Más concretamente, en la figura del agresor, aspectos de la Inteligencia Emocional como la autoestima han generado un amplio debate entre los autores; en tanto que, algunos de ellos mostraron que el que agrede tendría un alto nivel de autoestima (Estévez, Herrero, Martínez y Musitu, 2006; Olweus, 1993); otros, por el contrario, apuntan hacia un nivel bajo (Esteve, Merino y Cantos, 2001; O`Moore, 1997); y también, se dan resultados, como los de Baumeister (2001) que niegan la relación de la autoestima con la conducta agresiva. Otras

dimensiones de la inteligencia emocional, que también aparecen con bajos niveles en el perfil de los agresores son: el autocontrol (Avilés y Monjas, 2005) y la empatía (Martorell, González, Rasal y Estellés, 2009).

Por otro lado, autores como Liau *et al.* (2003) o Zimmerman (2005) abogan por una relación Inteligencia Emocional-Agresividad de carácter bidireccional. Así, proponen que una baja Inteligencia Emocional influye sobre la frecuencia en la emisión de conductas agresivas, y además que los agresores tienden a prestar menor atención a sus emociones y a las del otro. Esta conceptualización bidireccional nos abre camino hacia la intervención en niveles más avanzados, aunque la prevención sigue siendo tarea prioritaria en el abordaje de la violencia escolar (Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2010). Por último, hacer referencia al género como uno de las variables sociodemográficas más comúnmente analizadas en torno al tema de la violencia en las aulas. Dicha relación, aunque se sabe que las diferencias entre ambos sexos son mayores durante la infancia (Moffit y Caspi, 2001), los varones siguen presentando también en la adolescencia una mayor frecuencia de conductas violentas que las mujeres (Garaigordobil, 2004).

El presente trabajo pretender conocer el perfil del agresor respecto a los componentes de la Inteligencia Emocional, y por tanto la importancia de la percepción, comprensión y regulación de las emociones sobre emisión de conductas violentas en el aula.

Método

Participantes

La muestra estuvo formada por 369 adolescentes de ambos sexos (174 varones y 195 mujeres); de edades comprendidas entre los 13 y 18 años. Con una media de edad de 15,31 (DT = ,935) para los varones y de 15,24 (DT= ,993) para las mujeres; todos ellos, pertenecientes a cuatro centros de Educación Secundaria de la provincia de Almería (España). Un 41,2% de los participantes cursaban estudios de 3º de ESO y el resto, con un 58,8%, en 4º curso (Tabla 1).

Tabla 1. Distribución de la muestra según sexo, edad y curso

	Género		Edad (años)						Curso (ESO)	
	Hombre	Mujer	13	14	15	16	17	18	3º	4º
N	174	195	5	78	139	107	39	1	152	217
%	47,2%	52,8%	1,4%	21,1%	37,7%	29%	10,6%	0,3%	41,2%	58,8%

Instrumento

Para la evaluación de la Inteligencia Emocional se utilizó la *Trait Meta Mood Scale* (TMMS) (Salovey, Mayer, Goldman, Turvey y Palfai, 1995), concretamente la adaptación española en su versión reducida: la *Trait Meta Mood Scale 24* (TMMS-24) (Fernández-Berrocal, Extremera y Ramos, 2004). Este instrumento, fue diseñado para evaluar el conocimiento de los estados emocionales propios, a través del análisis de las destrezas con las que cuenta el sujeto para tomar conciencia de sus emociones y la capacidad para regular su expresión. La TMMS-24 (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004) consta de 24 ítems, frente a los 48 que conformaban la versión original de Salovey, *et al.* (1995), mostrando alta consistencia interna. Tres son las dimensiones que evalúa este instrumento, con 8 ítems en cada una de ellas: Percepción emocional (ítems del 1 al 8), Comprensión de sentimientos (ítems del 9 al 16) y Regulación emocional (ítems del 17 al 24). La modalidad de respuesta se basa en una escala tipo Likert con cinco alternativas de respuesta, donde el sujeto debe valorar cada uno de los ítems presentados según su grado de acuerdo (1= *Nada de acuerdo*; 2= *Algo de acuerdo*; 3= *Bastante de acuerdo*; 4= *Muy de acuerdo*; 5= *Totalmente de acuerdo*). Para la corrección de la TMMS-24, se proporcionan diferentes puntos de corte para hombres y para mujeres, puesto que se asumen diferencias en las puntuaciones para ambos sexos (Fernández-Berrocal *et al.*, 2004). Por otro lado, y para determinar la presencia de conductas violentas en el aula, se presenta a los sujetos la siguiente cuestión: *¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?*, donde se les pide que respondan Sí/No.

Procedimiento

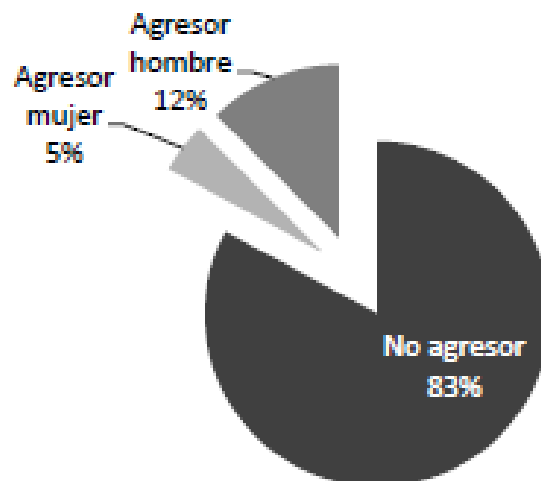
Para la aplicación del cuestionario fueron instruidas dos personas que se desplazaron a los centros de Educación Secundaria, previamente seleccionados al azar. Se informó a los responsables de cada centro sobre los objetivos, procedimiento y uso de los datos de la investigación y se solicitaron los permisos correspondientes. Además se garantizó a los participantes la confidencialidad de los datos. El análisis de los datos se llevó a cabo mediante el programa estadístico SPSS 19.0.

Resultados

En primer lugar, se presentan los datos referentes a la distribución de la muestra, en función de la respuestas a la pregunta: *¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros?*, lo que dará lugar a la división de dos grupos: agresor y no agresor. Se muestra a su vez, dentro del grupo de agresores, los porcentajes según el sexo (Gráfica 1), siendo los varones los que

cuentan con una mayor representación dentro del grupo de agresores (12%) frente a las mujeres, con tan sólo un 5%.

Gráfica 1. Distribución de la muestra según grupos (agresor/no agresor) y sexo de los agresores



A continuación, en la Tabla 2, se muestran las diferencias en las puntuaciones medias obtenidas para cada factor del TMMS-24 (Percepción, Comprensión y Regulación), en los agresores y los no agresores. En el factor Percepción, los sujetos del grupo no agresor obtienen puntuaciones significativamente más altas ($t_{(369)} = -2,396$; $p < 0,05$) que los del grupo agresor para el mismo factor. Las puntuaciones medias para el factor Comprensión, presentan cifras similares para ambos grupos. Y, por último, en el factor Regulación, se observan diferencias en las puntuaciones medias de los grupos, aunque sin llegar a ser éstas significativas, con una puntuación media más elevada para el grupo no agresor.

Tabla 2. Diferencias entre grupos (agresores/no agresores) en los factores de Inteligencia Emocional percibida del TMMS-24

Factor TMMS-24	<i>¿Has ejercido/ejerces violencia sobre tus compañeros/as?</i>						<i>t</i>	Sig.
	Agresor			No agresor				
	N	Media	DT	N	Media	DT		
Percepción	60	23,88	7,861	280	26,39	7,239	-2,396	,017
Comprensión	58	25,78	6,872	277	25,99	6,388	-,232	,826
Regulación	59	25,25	6,728	288	27,06	6,349	-1,965	,050

En cuanto a los resultados obtenidos a partir del análisis de medias, éstos nos indican que no existen diferencias significativas entre los grupos de agresores/ no agresores, en función del sexo, para cada uno de los factores del TMMS-24 (Tabla 3).

Tabla 3. Análisis de medias entre grupos (agresores/no agresores) y según sexo, en los factores de Inteligencia Emocional percibida del TMMS-24

Factor TMMS-24	Hombre				t	Sig.	Mujer				t	Sig.
	Agresor		No agresor				Agresor		No agresor			
	Media	DT	Media	DT			Media	DT	Media	DT		
Percepción	23,33	7,915	24,48	7,269	-,873	,384	25,29	7,776	27,78	6,915	-1,392	,166
Comprensión	25,02	7,282	25,92	6,457	-,741	,460	26,04	6,357	27,59	5,546	,963	,337
Regulación	25,48	7,128	27,68	6,200	-1,930	,055	24,60	5,552	26,63	6,431	-1,181	,239

Percepción: Los hombres obtienen puntuaciones que indican una adecuada percepción (de 22 a 32 puntos). Las mujeres, se sitúan también en el rango de valores que indican una adecuada percepción (de 25 a 35 puntos). Tanto en hombres como en mujeres, se observan puntuaciones más bajas para el factor percepción, que en el grupo de no agresores.

Comprensión: En este caso, las puntuaciones obtenidas por los varones indican que deben mejorar su comprensión de las emociones, puesto que no llegan a los 26 puntos (adecuada comprensión de 26 a 35 puntos); presentando cifras similares entre los grupos agresor/no agresor. No obstante, las mujeres se sitúan con sus puntuaciones en el rango establecido para determinar una adecuada comprensión de las emociones (de 24 a 34 puntos). En este caso, se observan diferencias en la puntuación que obtienen las mujeres agresoras y las no agresoras, siendo superior para el factor comprensión en éste último grupo.

Regulación: Tanto hombres como mujeres obtienen puntuaciones para este factor, que indican una adecuada regulación emocional (Hombres, de 24 a 35 puntos; Mujeres, de 24 a 34 puntos). Por otro lado, en ambos sexos se observan puntuaciones más elevadas en este factor, a favor de los grupos no agresores.

Discusión

A partir de la diferenciación de grupos agresor/no agresor en la muestra, se ha observado como la mayoría, con un 83%, declaran no ejercer ni haber ejercido la violencia hacia sus compañeros. Hay que destacar, entre los agresores, que el porcentaje de varones supone más del doble que en el caso de las mujeres, lo que indica una mayor presencia de la figura de agresor entre el género masculino. Es decir, en la adolescencia se mantiene la frecuencia más

alta para los varones en la comisión de conductas violentas (Garaigordobil, 2004), aunque en la etapa infantil sea donde se den diferencias más notables (Moffit y Caspi, 2001).

En cuanto al análisis de la IE, se obtienen resultados que indican, de forma generalizada, una capacidad mayor para percibir, comprender y regular las emociones en los sujetos no agresores, que en los agresores. Así pues, puntuaciones más elevadas para los agresores en los componentes de IE evaluadas, nos sugiere que éstos prestan menor atención a las emociones, tanto las propias como las de los demás (Lian *et al.*, 2003; Zimmerman, 2005). Las diferencias entre los grupos agresor/no agresor sólo han resultado estadísticamente significativos para el factor Percepción. Es posible que si el agresor tiene una capacidad limitada para percibir las emociones, propias y ajenas, le resulte también más difícil su comprensión y regulación. Es más, éste último factor (la regulación), aunque no significativamente, presenta diferencias notables entre ambos grupos. Por otro lado, al incluir la variable sexo en el análisis de los grupos, bajo los criterios de corrección del TMMS-24, podemos observar como: (i) La Percepción y Regulación de emociones son adecuadas en ambos grupos (agresor/ no agresor), tanto en hombres como en mujeres; (ii) Los hombres, tanto agresores como no agresores, deben mejorar la Comprensión de las emociones; aunque son los agresores los que obtienen una puntuación más baja. La capacidad de comprender la emoción en el otro se encuentra estrechamente relacionada con la empatía, capacidad donde los agresores tienen niveles más bajos (Martorell *et al.*, 2009).

El hecho de que el perfil de agresor incluya bajas puntuaciones en determinados factores o dimensiones de la IE, nos lleva a contemplar la misma como una herramienta de intervención efectiva, sobre todo a nivel preventivo (Díaz-Aguado, 2004; Garaigordobil y Oñederra, 2010); para erradicar las situaciones de violencia en las aulas. Por otro lado, sería preciso ampliar los aspectos a evaluar sobre IE para determinar en cuáles de ellos el agresor tiene una ejecución más deficiente y, por tanto, han de ser incluidos en el diseño de futuros programas de intervención.

Agradecimientos: Este trabajo es fruto del Proyecto de Investigación EDU2009-10316, co-financiado por el Ministerio de Ciencia e Innovación y fondos FEDER.

Referencias

Astor, R.A., Benbenishty, R., Zeira, A. y Vinokur, A. (2002). School climate, observed risky behaviors, and victimization as predictors of high school students' fear and judgements of school violence as a problem. *Health Education and Behavior*, 29, 716-736.

- Avilés, J.M. y Monjas, I. (2005). Estudio de la incidencia de la intimidación y el maltrato entre iguales en la educación secundaria obligatoria mediante el cuestionario CIME. *Anales de Psicología*, 21(1), 27-41.
- Baumeister, R.F. (2001). Raíces de la violencia. *Investigación y Ciencia*, 297, 76-81.
- Bisquerra, R. (2007). La educación emocional para la convivencia. En E. Soriano (coord.), *Educación para la convivencia intercultural*. Madrid: La Muralla.
- Cangas, A. J., Gázquez, J. J., Pérez-Fuentes, M. C., Padilla, D. y Miras, F. (2007). La evaluación de la violencia escolar y su afectación personal en una muestra de estudiantes europeos. *Psicothema*, 19, 114-119.
- Cerezo, F. (2001). Variables de personalidad asociadas en la dinámica bullying (agresores versus víctimas) en niños y niñas de 10 a 15 años. *Anales de Psicología*, 17, 37-43.
- Ciarrochi, J., Chan, A. y Bajgar, J. (2001). Measuring emotional intelligence in adolescents. *Personality and Individual Differences*, 31(7), 1105-1119.
- De la Torre, M.J., García, M.C., Carpio, M.V. y Casanova, P.F. (2008). Relaciones entre la vida escolar y autoconcepto multidimensional en Educación Secundaria Obligatoria. *European Journal of Education and Psychology*, 1(2), 57-70.
- Del Barrio, C., Martín, E., Montero, I., Gutiérrez, H. y Fernández, I. (2003). La realidad del maltrato entre iguales en los centros de secundaria españoles. *Infancia y Aprendizaje*, 26, 25-47.
- Espinoza, E. (2006). Impacto del maltrato escolar en el rendimiento académico. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 9, 221-238.
- Esteve, J.M., Merino, D. y Cantos, B. (2001). *La escolarización de los niños inmigrantes en el Campo de Gibraltar*. Proyecto de Investigación financiado con fondos FEDER. Trabajo de investigación no publicado. Universidad de Málaga.
- Estévez, E., Herrero, J., Martínez, B. y Musitu, G. (2006). Aggressive and non-aggressive rejected students: An analysis of their differences. *Psychology in The Schools*, 43, 387-400.
- Fernández-Berrocal, P. y Ruiz, D. (2008). La Inteligencia Emocional en la educación. *Revista Electrónica de Investigación Psicoeducativa*, 6(2), 421-436.
- Fernández-Berrocal, P., Extremera, N. y Ramos, N. (2004). Validity and reliability of the Spanish versión of the Trait Meta-mood Scale. *Psychological Reports*, 94, 751-755.
- Flouri, E. y Buchanan, A. (2002). Life satisfaction in teenage boys: The moderating role of father involvement and bullying. *Aggressive Behavior*, 28, 126-133.
- Garaigordobil, M. y Oñederra, J.A. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Gázquez, J.J., Pérez-Fuentes, M.C., Carrión, J.J. y Santiuste, V. (2010). Estudio y análisis de conductas violentas en Educación Secundaria en España. *Universitas Psychologica*, 9, 371-380.
- Giancola, S.P. y Bear, G.G. (2003). Face fidelity: Perspectives from a local evaluation of the Safe Schools/Healthy Students Initiative. *Psychology in the Schools*, 40, 515-529.
- Goleman, D. (1996). *Inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- Goleman, D. (2003). *La práctica de la inteligencia emocional*. Barcelona: Kairós.
- León, B. (2009). Salud mental en las aulas. *Revista de Estudios de Juventud*, 84, 66-83.
- Liau, A.K., Liau, A.W.L., Teoh, G.B.S. y Liau, M.T.L. (2003). The Case for Emotional Literacy: the influence of emotional intelligence on problem behaviours in Malaysian secondary school students. *Journal of Moral Education*, 32(1), 51-66.
- Lopes, P.N., Salovey, P. y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences*, 35(3), 641-658.
- Martorell, M., González, R., Rasal, P. y Estellés, R. (2009). Convivencia e Inteligencia Emocional en niños en edad escolar. *European Journal of Education and Psychology*, 2(1), 69-78.
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D. (2000). Models of emotional intelligence. En R. Sternberg (eds.), *Handbook of Intelligence* (pp.396-420). New York: Cambridge University Press.
- Mayer, J.D. y Salovey, P. (2007). ¿Qué es inteligencia emocional? En J.M. Mestre y P. Fernández-Berrocal (eds.), *Manual de Inteligencia Emocional*(pp.25-45). Madrid: Pirámide.
- Mestre, J. M. y Fernández-Berrocal, P. (coords.) (2007). *Manual de inteligencia emocional*. Madrid: Pirámide.
- Miranda, S. (2001). La educación emocional, factor clave en la educación integral. *Tribuna, Comunidad Escolar*, 682.

- Moreno, J.M. y Luengo, F. (2007). *Construir ciudadanía y prevenir conflictos. La elaboración de planes de convivencia en los centros*. Colección Educación Emocional y Valores. Madrid: Wolters Kluwer España.
- O’Moore, A.M. (1997). *Self-concept and Bullying Behaviour among School children and adolescent*. Abstract, 5th. European Congress of Psychology. Dublin, 100.
- Olweus, D. (1993). Victimization by peers: antecedents and long-term outcomes. En K.H. Rubin y J.B. Asendorf (eds.), *Social withdrawal, inhibition, and shyness in childhood* (pp. 315-341). Hillsdale, N.J.: Lawrence Erlbaum.
- Palomera, R. (2008). Educando para la felicidad. En E.G. Fernández-Abascal (coord.), *Emociones positivas* (pp.247-276). Madrid: Pirámide.
- Pérez-Fuentes, M.C. y Gázquez, J.J. (2010). Variables relacionadas con la conducta violenta en la escuela según los estudiantes. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, 10, 427-437.
- Povedano, A., Hendry, L.B., Ramos, M.J. y Varela, R. (2011). Victimización escolar: clima familiar, autoestima y satisfacción con la vida desde una perspectiva de género. *Psychological Intervention*, 20(1), 5-12.
- Repetto, E. Beltrán, S., Garay-Gordovil, A. y Pena, M. (2006). Validación del Inventario de Competencias Socioemocionales – Importancia y Presencia – (ICSI/ICS P) en estudiantes de ciclos formativos y universidad. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 17(2), 213-223.
- Rigby, K. y Slee, P.T. (2008). Interventions to reduce bullying. *International Journal of Adolescent Medicine and Health*, 20(2), 165-183.
- Salovey, P., Mayer, J.D., Goldman, S.L., Turvey, C. y Palfai, T.P. (1995). Emotional attention, clarity, and repair: exploring emotional intelligence using the Trait Meta-Mood Scale. En J.W. Pennebaker (Ed.), *Emotion, Disclosure, & Health* (pp. 125-151). Washington: American Psychological Association.
- Trianes, M. V. (2000). *Violencia en contextos escolares*. Málaga: Aljibe.
- Zimmerman, F.J. (2005). Early cognitive stimulation, emotional support, and television watching as predictors of subsequent bullying among grade-school children. *Archives of Pediatrics y Adolescent Medicine*, 159(4), 384-388.