




## Vocabulario emocional y casos de *cyberbullying* en alumnado universitario

### Emotional vocabulary and cyberbullying cases in university students

Judit Teixine Baradad 


e-mail: [judit.teixine@udl.cat](mailto:judit.teixine@udl.cat)

Universidad de Lleida. España

María Priego Ojeda 

Universidad de Lleida. España

e-mail: [maria.priego@udl.cat](mailto:maria.priego@udl.cat)

Núria García Blanc 

Universidad de Lleida. España

e-mail: [nuriagarciablanc97@gmail.com](mailto:nuriagarciablanc97@gmail.com)

Agnès Ros Morente 

e-mail: [agnes.ros@udl.cat](mailto:agnes.ros@udl.cat)

Universidad de Lleida. España

#### Resumen

El uso de las tecnologías ha propiciado nuevas formas de violencia, como es el caso del *cyberbullying*, haciendo necesarias nuevas estrategias emocionales para prevenirlo. En el presente artículo se pretende evaluar la presencia de *bullying* y *cyberbullying* en las titulaciones universitarias relacionadas con el ámbito educativo, haciendo énfasis en la incidencia de casos, las estrategias usadas y los sentimientos experimentados durante el abuso. Además, dada la importancia del vocabulario emocional en la gestión de emociones, se observarán diferencias entre estudiantes de grados educativos y otros ajenos a este ámbito, así como las posibles diferencias de género. Para responder a estas cuestiones contamos con la participación de 398 estudiantes universitarios españoles, clasificados según su pertenencia a titulaciones del ámbito educativo u otros grados, y en segundo lugar según el género, a los que se realizó la prueba de vocabulario, y 108 estudiantes de educación que respondieron el cuestionario de *cyberbullying*. Con respecto a la incidencia del *cyberbullying*, se advierte un mayor número de agresores hombres y una correlación existente entre ser agresor y víctima y entre ser víctima de *bullying* tradicional y *cyberbullying*, tanto telefónico como vía internet. Con respecto al vocabulario, los resultados muestran un mayor número de palabras emocionales expresadas por los estudiantes de grados educativos, tanto en el vocabulario emocional general como en las agrupaciones emocionales de miedo, alegría y felicidad.

*Palabras clave:* gestión personal; acoso; redes sociales; desarrollo social; estudiantes universitarios.

#### Abstract

The use of technologies has led to new forms of violence, such as cyberbullying, making new emotional strategies necessary to confront and prevent it. This article aims to evaluate the presence of bullying and cyberbullying in degrees related to the educational field, emphasizing the incidence of cases, the strategies used, and the feelings experienced during the abuse. Furthermore, given the importance of emotional vocabulary in managing emotions, differences will be observed between students in educational degrees and others outside this field, as well as possible gender differences. To answer these questions, we had the participation of 398 Spanish university students, classified according to their belonging to educational or other degrees, and secondly according to gender, who were given the vocabulary test. Subsequently, the cyberbullying questionnaire was distributed to 108 university students of different degrees related to education. Regarding the incidence of cyberbullying, there is a greater number of male aggressors and a correlation between being an aggressor and a victim and between being a victim of traditional bullying and cyberbullying, both by telephone and via the internet. Related to vocabulary, results show a greater number of emotional words expressed by the students of educational degrees, both in the general emotional vocabulary and in the emotional families of fear, joy and happiness.

*Keywords:* personal management; bullying; social development; university students.



*Revisado/Reviewed: 27-06-2022*  
*Aceptado/Accepted: 05-07-2022*

Cómo referenciar este artículo / How to reference this article:

Teixine, J., Priego, M., García, N. y Ros, A. (2022). Vocabulario emocional y casos de cyberbullying en alumnado universitario. *Tendencias Pedagógicas*, 39, 208-225. 10.15366/tp2022.39.016

## 1. Introducción

Es bien sabido que la comunicación es una herramienta imprescindible para realizar una correcta adaptación con el entorno, tanto a nivel cognitivo, social y emocional (Bisquerra y Filella, 2018; Larraín, Strasser y Lissi, 2012). Un vocabulario variado es un elemento clave a la hora de definir e interpretar el mundo a nuestro alrededor, no solo fomentando el pensamiento crítico y la abstracción (Bárcena y Read, 2003; Nook et al., 2020), sino también facilitando la comprensión de nuestras emociones. Además del vocabulario, otra herramienta primordial es el desarrollo de las competencias ya que son el elemento fundamental para poder hacer frente a cualquier tipo de circunstancia, utilizando los recursos más apropiados para poder solventar la situación de la mejor forma posible (Herran, 2005).

Numerosos estudios muestran que poseer un vocabulario emocional rico nos ayuda a categorizar (Bisquerra y Filella, 2018; Dylman, Blomqvist y Champoux-Larsson, 2020; Lindquist, Gendron y Satpute, 2016), interpretar (Lindquist y Gendron, 2013) y regular (Dingle et al., 2016; Liberman, 2007; van den Bedem, 2020) nuestras emociones, además de capacitarnos para resolver conflictos de manera asertiva (Altaras Dimirijevic et al., 2019; Bisquerra et al., 2018; Cervantes y Gaeta, 2017; Herbert et al., 2018; Salavera y Usán, 2017), mejorando nuestra inteligencia emocional, aspecto imprescindible para forjar relaciones sólidas y sanas, y evitar conductas agresivas.

A día de hoy, los estudiantes universitarios encuentran algunos obstáculos en distintos momentos de su experiencia en la formación universitaria (Álvarez-Pérez y González Afonso, 2015), poniendo en evidencia la necesidad de verbalizar, explicar y esclarecer ciertos miedos, preocupaciones, inquietudes y malestar en relación a su desarrollo integral.

Actualmente, la mayoría de los estudiantes universitarios, dado el reciente auge de las tecnologías, ha establecido nuevas formas de comunicarse, de convivir, de construcción de conocimiento, y las universidades se ven obligadas a introducir dichos cambios en su día a día para dar respuesta a las nuevas necesidades del alumnado. La revolución de la información y la introducción de las TIC en las aulas universitarias atrae una serie de beneficios, tanto a nivel estudiantil como a nivel de profesorado (Rodríguez Correa, 2018); no obstante, también se han encontrado nuevas formas de violencia, como es el caso del *cyberbullying*, un comportamiento extendido a nivel mundial, que actualmente es objeto de creciente interés científico (Jenaro, Flores y Frías, 2018; Marr y Duell, 2021; Myers y Cowie, 2019). Este presenta cinco componentes clave: se trata de una agresión interpersonal, intencional, que ocurre de manera asimétrica, repetida a lo largo del tiempo y es llevada a cabo mediante un dispositivo electrónico a través de las redes (Jenaro et al., 2018). Algunos autores lo consideran una variante del *bullying*, mientras que otros difieren, poniendo de manifiesto que el *cyberbullying* puede ejercerse a cualquier hora y no solo en el contexto educativo (Myers y Cowie, 2019).

El *cyberbullying* ha sido mayoritariamente estudiado en población adolescente e infantil (Arató, Zsidó, Lénárd y Lábadí, 2020; Marr y Duell, 2021; Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019; Méndez, Jorquera, Ruiz-Esteban, Martínez-Ramón, Fernández-Sogorb, 2019; Zych, Beltrán-Catalán, Ortega-Ruiz, Llorent, 2017), aunque no es exclusivo de esta, teniendo lugar también en contextos universitarios (Jenaro et al., 2018; Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Ruiz-Esteban, 2020; Myers y Cowie, 2019) y laborales (Kowalski, Toth y Morgan, 2018). Numerosos estudios comentan, además, diferencias en cuanto al riesgo de ser víctima de este tipo de agresiones, evidenciando mayor riesgo en mujeres, minorías étnicas (Aboujaoude, Savage, Starcevic, y Salame, 2015; Albdour y Krouse, 2014; Cassidy, Faucher, y Jackson, 2014; Guan, Kanagasundram, Ann, Hui, y Mun, 2016), en función de la orientación sexual (Zerach, 2016) y personas con discapacidad (Alhaboby et al., 2016). Algunos estudios comentan que las víctimas reportan que un mayor número de agresores son hombres (Aboujaoude et al., 2015), aunque otros estudios niegan estas diferencias en poblaciones universitarias y adolescentes (Choi y Lee, 2017; Gibb y Devereux, 2014; Slonje, Smith y Frisén, 2013).

Con respecto a las repercusiones presentes en las víctimas de *cyberbullying*, estas presentan síntomas de ansiedad, depresión, estrés, miedo, baja autoestima y falta de concentración, somatización, trastornos del sueño e ideas suicidas en niños y adolescentes (Quintana y Rey, 2019; Trompeter, Bussey Faucher et al., 2014; Fitzpatrick, 2018; Jasso et al., 2018). En los agresores, los estudios encuentran desconexión moral, falta de empatía, comportamiento agresivo y criminal, consumo de sustancias (Bergmann, Baier, 2018), impulsividad y falta de habilidades sociales (Jenaro et al., 2018),

comportamientos que también pueden encontrarse en víctimas que son además agresores. Pero no todas las víctimas sufren las repercusiones de igual manera y estas diferencias se deben a ciertos factores situacionales y personales, como son el apoyo social (Tennant et al., 2015), la empatía (Hu et al., 2016) y la inteligencia emocional (Kokkinos et al., 2016; Zych et al., 2017), siendo esta última de especial interés respecto a su relación con el *cyberbullying*.

Desde hace unos años, la visión de la inteligencia ha sido sometida a cambios considerables y su definición se ha visto obligada a rehacerse, introduciendo el concepto de inteligencia emocional (Leal y Tutorial, 2011). Dentro de este concepto se halla el autoconocimiento, aspecto clave para poder desarrollarse de manera integral. Cuando se hace referencia al autoconocimiento se entiende que es la raíz de todo aquel conocimiento que la persona tiene adquirido. Por este motivo, se debe de entender que es importante tener una visión transversal del autoconocimiento (Herrán, 2003).

La inteligencia emocional (IE) es concebida como la habilidad de percibir, evaluar y expresar emociones (Mayer y Salovey, 1997), permitiendo interpretar y responder a nuestras emociones de manera adaptativa y saludable (Goleman, 1985; Bar-On, 2006; Mayer, 2016). Algunos autores comparan la IE con un rasgo estable de personalidad (Mavroveli et al., 2007), pero en general existe un consenso en cuanto a que esta puede ser mejorada y entrenada mediante algún tipo de intervención, como se ha observado en múltiples estudios, tanto en poblaciones de menores (Ogunyemi, 2008; Rodríguez-Ledo, Orejudo, Celma y Cardoso, 2018; Schoeps et al., 2018) como en población adulta (Nelis et al., 2011).

Curiosamente, se han encontrado niveles bajos de IE en agresores y víctimas (Baroncelli y Ciucci, 2014; Casas et al., 2015; Garaigorobil, 2017). Otros estudios observaron que unos menores niveles de empatía llevaban a una menor inteligencia emocional en los agresores, mientras que en las víctimas no se percibían niveles bajos de empatía (Zych, Tfofi, Farrington, 2019). Alternativamente, se observó que los agresores y las víctimas que desarrollaban conductas de agresor tenían unas habilidades sociales y emocionales menores, mientras que las víctimas que no desarrollaban comportamientos de agresor poseían un nivel equiparable a los estudiantes no involucrados en el abuso (Zych et al., 2018).

Por el contrario, unos niveles óptimos de IE, especialmente si estos están relacionados con la comprensión y la regulación emocional, reducen la probabilidad de ejercer tanto de agresor como de víctima (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019). Puesto que la importancia de la IE en el desarrollo es innegable, se hace imprescindible trabajar lo que conocemos como competencias emocionales, entendidas como el conjunto de conocimientos, capacidades, habilidades y actitudes necesarias para comprender, expresar y regular de forma adecuada nuestras emociones (Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007).

Dichas competencias emocionales se han clasificado de diferentes maneras. Una de las clásicas es la elaborada por Salovey y Sluyter (1997), quienes distinguen cinco competencias principales: cooperación, asertividad, responsabilidad, empatía y autocontrol. Otra destacada ampliamente por la literatura es la realizada por Goleman, Boyatzis y Mckee (2002), en donde se proponen cuatro: conciencia de uno mismo, autogestión, conciencia social y gestión de las relaciones. Por otra parte, la propuesta de Bisquerra y Pérez-Escoda (2007) consiste en un modelo pentagonal apoyado en las teorías de regulación emocional de Gross (1998, 2015), y compuesto por las siguientes competencias: conciencia emocional, regulación emocional, autonomía emocional, competencia social y competencias para la vida y el bienestar.

Como se ha comentado anteriormente, todas esas competencias son claves para la mejora de la IE, ayudándonos a regular, interpretar y actuar frente a nuestras emociones y las de otros, comportamientos de vital importancia a la hora de prevenir conductas disruptivas y de agresión a uno mismo y a los otros. Muchas de estas competencias, como es el caso, por ejemplo, de la conciencia emocional, están mediadas por el lenguaje, evidenciando el papel fundamental que presenta el vocabulario con respecto al manejo de nuestras emociones, tanto para su percepción (Lindquist et al., 2013), como para la adquisición y uso de dichas competencias (Joseph y Strain, 2003; Bisquerra y Pérez-Escoda, 2007; Soldevila, Filella, Ribes y Agulló, 2007; Chaplin y Aldao, 2013; Cervantes y Gaeta, 2017; Molero, Álvarez y Ávila, 2010; Salavera y Usán, 2017; Bisquerra et al., 2018; Herbert, Ethofer, Fallgatter, Walla y Northoff, 2018).

Retomando las investigaciones realizadas sobre vocabulario emocional, encontramos dos métodos para estudiarlo: mediante reconocimiento, como se realiza, por ejemplo, en la escala de comprensión emocional (MSCEIT-YV) de Mayer, Salovey y Caruso (2004); y mediante generación de etiquetas,



que correspondería a la generación de vocabulario espontáneo durante un tiempo, como en el Test de Niveles de Conciencia Emocional para niños (LEAS-C; Bajgar, Ciarrochi, Lane y Deane, 2005). Cada uno de estos métodos presenta sus ventajas, si bien es cierto que el primero puede limitarnos a la hora de indagar en profundidad en la amplitud que presenta el vocabulario emocional.

Estudios en donde se usa la metodología de reconocimiento encuentran consistentemente una superioridad en el vocabulario emocional de las chicas (Rivers, 2012); mientras que para los estudios en donde se usa la metodología de generación de etiquetas o generación espontánea de vocabulario, las diferencias son más específicas, encontrándose resultados superiores para chicas en emociones como la tristeza (O’Kearney y Dadds, 2004) o, por el contrario, no encontrando diferencias significativas, aun existiendo una tendencia a una mayor producción de vocabulario en las chicas (Bazhydai et al., 2019).

Además de las diferencias presentes en relación con el género, otros estudios que usan la metodología de producción de vocabulario asocian el uso del vocabulario positivo con un mayor bienestar, y el mayor uso de palabras de valencia negativa con un mayor neuroticismo y depresión, intensificándose la emoción experimentada según la valencia predominante del vocabulario emocional expresado mediante la prueba de escritura libre, y que cambia por tanto la experiencia emocional (Lee et al., 2018; Lindquist y Barrett, 2008; Shablack y Lindquist, 2019; Vine, Boyd y Pennebaker, 2020). Estos hallazgos señalan la importancia del vocabulario emocional con relación a las competencias emocionales, para desarrollar una óptima IE que permita a los alumnos y alumnas hacer frente a las situaciones de conflicto.

Más allá de las intervenciones realizadas para mejorar las competencias y la inteligencia emocional, otro de los puntos claves para prevenir situaciones de abuso sería intervenir en la figura del docente. Es beneficioso para los y las profesionales de la educación ser emocionalmente inteligentes (Fernandez-Berrocal y Ramos, 2002), proporcionando un clima de aula ideal para la estimulación de la expresión de todo tipo de emociones, así como las herramientas necesarias para poder desarrollar las capacidades y futuras competencias emocionales propias y de los alumnos y alumnas (Buitrón y Navarrete, 2008; Vallés, 2003).

El profesorado que dispone de una mayor competencia para identificar, comprender y regular las emociones de forma astuta tiene más herramientas para poder desarrollar las capacidades y competencias emocionales del alumnado, consiguiendo alumnos y alumnas emocionalmente preparados para afrontar los conflictos del día a día (Cabello, Ruiz y Fernández - Berrocal, 2010), y siendo sensibles a la hora de detectar situaciones de acoso y actuar de manera conveniente dado el caso.

Investigaciones adicionales (Álvarez Pérez y González Alonso, 2015) sobre posibles programas para potenciar el desarrollo de las competencias emocionales en los y las estudiantes universitarios proponen un programa de acción tutorial en la universidad para afrontar el reto del desarrollo integral de futuros maestros y maestras. En este, cabe destacar la importancia de la figura del docente como soporte emocional y guía para que la estancia en la universidad vaya más allá de la enseñanza de contenidos y tengan en cuenta las competencias emocionales en su paso universitario.

Dada la importancia del vocabulario en el desarrollo de las competencias emocionales y la IE, y la importancia de esta con respecto a los comportamientos de abuso como es el caso del *cyberbullying*, los objetivos del presente estudio son: (1) observar la presencia de *bullying* y *cyberbullying* en alumnos y alumnas universitarios, haciendo hincapié en la incidencia de los casos, las estrategias que utilizaron los alumnos y alumnas para pedir ayuda, y los sentimientos que experimentaron durante la situación; (2) evaluar el vocabulario emocional mediante la metodología de generación espontánea de etiquetas emocionales en población universitaria, observando diferencias con respecto al género y el tipo de grado universitario (educativo o no).

Para estos objetivos se plantearon las siguientes hipótesis: (1) se encontrará un mayor número de agresores hombres tanto en los casos de *bullying* como de *cyberbullying*; (2) ser víctima de *bullying* estará relacionado con ser víctima de *cyberbullying* tanto telefónico como vía internet; (3) los estudiantes de grados universitarios relacionados con la educación expresarán un mayor número de palabras emocionales que los alumnos y alumnas de otros grados universitarios, puesto que la educación emocional es un componente clave en el currículo de los grados universitarios educativos; (4) habrá mayor presencia de vocabulario emocional expresado por mujeres con respecto a los hombres, como han demostrado otros estudios comentados anteriormente.

## 2. Método

### 2.1. Muestra

La muestra participante en la prueba de vocabulario emocional consistió en 398 estudiantes universitarios de diferentes cursos, pertenecientes a la Universidad de Lleida, con edades entre los 18 y los 35 años, siendo los estudiantes de grados relacionados con la educación 235 (59,1 %) y los estudiantes de otros campos 163 (40,9 %), y en donde el 77,6 % son mujeres y el 22,4 % hombres. Dicha población fue distribuida en dos grupos, uno compuesto por estudiantes pertenecientes a grados relacionados con la educación (108) y otro compuesto por estudiantes de otros grados no relacionados con la educación (290). Para el cuestionario de *cyberbullying*, la muestra participante fueron los 108 estudiantes de grados educativos, de entre 18 y 39 años, de los cuales el 65,7 % son mujeres y el 33,3 % hombres.

### 2.2. Instrumentos

Para conocer el vocabulario emocional de los estudiantes se dieron las siguientes instrucciones mediante un cuestionario online:

En primer lugar, rellenad los datos personales al principio del formulario: nombre, edad, género, curso, lengua materna y facultad a la que perteneces. Posteriormente tendréis que escribir todas las emociones que podáis recordar en este mismo momento. Tendréis de tiempo 3 minutos. Para activar el temporizador pulsad siguiente. Se abrirá un hueco en blanco donde podréis escribir las palabras que denominen emociones. El cuadro se cerrará una vez transcurran los 3 minutos y el cuestionario se dará por finalizado.

Para la evaluación de *cyberbullying* se realizó una adaptación del Cuestionario de *cyberbullying* de Ortega, Calamestra y Mora-Merchán (2007), el cual está organizado en cuatro dimensiones principales: *bullying* tradicional, accesibilidad a las TIC, *cyberbullying* a través de internet y *cyberbullying* a través del teléfono móvil. Las tipologías de respuesta son tanto de escala Likert de cuatro puntos como de opción múltiple y también consta de 5 preguntas introductorias y dos últimas abiertas para comentarios y para conocer el rendimiento académico.

### 2.3. Procedimiento y análisis

Todos los estudiantes pertenecientes a las diferentes facultades de la Universidad de Lleida participaron de manera voluntaria en el estudio. La prueba de vocabulario y el cuestionario de *cyberbullying* se distribuyeron de manera *online* y separada mediante un formulario en línea.

Con respecto al análisis de datos, para estudiar la relación entre el número de emociones totales, el número de emociones por cada familia en relación con el tipo de carrera cursada, perteneciente o no al campo de la educación, y el género, se realizó un análisis cuantitativo con el programa IBM SPSS Statistics 26.9 software (IBM SPSS Inc. 2016). Para indagar diferencias entre los grados educativos y los grados pertenecientes a otros ámbitos, y entre hombres y mujeres, con respecto al número de vocabulario emocional total y el número de vocabulario emocional perteneciente a cada familia emocional concebida por la clasificación de Bisquerra (2019), se arroja una prueba t de Student.

Con respecto a los resultados obtenidos mediante el cuestionario de *cyberbullying*, se consideró el porcentaje de casos, tanto de haber sufrido abuso como de haberlo ejercido, tanto mediante *bullying* tradicional como *cyberbullying* a través del teléfono e internet. Estos resultados se evaluaron en función del sexo, y la relación entre las variables mediante la prueba de U de Mann Whitney y una prueba de correlaciones de Tau b de Kendall.

## 3. Resultados

### 3.1. Niveles de *bullying* y *cyberbullying*



Tabla 1.

*Casos de bullying y cyberbullying*

Cuestionario de <i>bullying</i>		
6-Casos <i>bullying</i>	N	%
1	95	88
2	10	9,3
3	2	1,9
4	1	0,9
7-Víctima		
1	N	%
1	94	87
2	12	11,1
3	1	0,9
4	1	0,9
8-Agresor		
1	N	%
1	106	98,1
2	2	1,9
9-Casos <i>cyberbullying</i>		
1	N	%
1	97	89,8
2	8	7,4
3	1	0,9
4	2	1,9

Con respecto a los casos de *bullying* y *cyberbullying* en los estudiantes entrevistados (Tabla 1), encontramos que el 12,1 % de los estudiantes reconocen haber sido testigos de algún caso de *bullying* dentro de su propia clase (Ítem 6), mientras que el 10,2 % reporta haber presenciado casos de *cyberbullying*. El 12,9 % señala haber sido víctima (Ítem 7), mientras que el 1,9 % responde haber cometido alguna agresión ocasional (Ítem 8).

El 6,5 % y el 2,8 % (Tabla 2) de las respuestas señalan haber sufrido *cyberbullying* vía telefónica e internet, respectivamente, mientras que ningún estudiante entrevistado indica haber cometido agresión por estos medios (Ítem 10, 11, 23 y 24). La mayor parte de los estudiantes opina que el *cyberbullying* tiene una repercusión igual o mayor en la víctima que el *bullying* tradicional (Ítems 12 y 25). Se señala que el *cyberbullying* tiene un carácter más constante, puede ser anónimo y goza de mayor discreción.

En cuanto a los sentimientos experimentados por las víctimas, mayoritariamente aparecen malestar, tristeza, indefensión, aislamiento y preocupación por lo que otros puedan opinar o decir (Ítems 14 y 27). Con respecto a los agresores, estos opinan que la persona sobre la que están ejerciendo la agresión siente malestar y tristeza (Ítems 15 y 28). En cuanto al contexto de la agresión, la mayor parte de los agresores está en la misma clase en el *bullying* tradicional. En el *cyberbullying* telefónico reportan a gente conocida externa al ambiente universitario (Ítems 16 y 29) y en el *cyberbullying* a través de internet indican más mujeres y desconocidos como agresores (Ítems 17 y 30). La duración de la mayor parte de las agresiones ha sido de menos de un mes, aunque algunos reportaron acoso en periodos superiores a 1 año (Ítems 18 y 31). En cuanto a las acciones que suele tomar la víctima destacan llorar, ignorar, y comentar a amigos y padres (Ítems 19 y 32). Por último, con respecto a la forma del acoso, la mayor parte se produce mediante mensajes directos, emails y grupos de WhatsApp (Ítems 20 y 33).

Tabla 2.

*Frecuencias cyberbullying telefónico y vía internet*

Cuestionario de <i>cyberbullying</i> telefónico			Cuestionario de <i>cyberbullying</i> internet		
Ítem 10	N	%	Ítem 23	N	%

1	101	93,5	1	105	97,2
2	7	6,5	2	3	2,8
Ítem 12	N	%	Ítem 25	N	%
1	5	4,6	1	6	5,6
2	42	38,9	2	43	39,8
3	51	47,2	3	49	45,4
4	10	9,3	4	10	9,3
Ítem 14	N	%	Ítem 27	N	%
1	68	34,9	1	85	59,4
2	27	13,8	2	16	11,2
3	25	12,8	3	17	11,9
4	15	7,7	4	8	5,6
5	17	8,7	5	9	6,3
6	12	6,2	6	1	0,7
7	3	1,5	7	7	4,9
8	28	14,4	Ítem 28	N	%
Ítem 15	N	%	1	96	71,1
1	92	55,1	2	8	5,9
2	17	10,2	3	8	5,9
3	15	9	4	9	6,7
4	13	7,8	5	7	5,2
5	11	6,6	6	5	3,7
6	8	4,8	7	2	1,5
7	1	0,6	8	96	71,1
8	10	6	Ítem 29	N	%
Ítem 16	N	%	1	103	94,5
1	99	90,8	2	3	2,8
2	4	3,7	3	1	0,9
3	1	0,9	4	2	1,8
4	3	2,8	Ítem 30	N	%
5	2	1,8	1	102	94,4
Ítem 17	N	%	2	3	2,8
1	100	92,6	3	1	0,9
2	1	0,9	4	2	1,9
3	1	0,9	Ítem 31	N	%
4	3	2,8	1	99	91,7
5	2	1,9	2	1	0,9
7	1	0,9	3	1	0,9
Ítem 18	N	%	4	4	3,7
1	91	84,3	5	3	2,8
2	1	0,9	Ítem 32	N	%
3	1	0,9	1	91	68,9
4	6	5,6	2	11	8,3
5	9	8,3	3	6	4,5



Ítem 19	N	%	4	3	2,3
1	84	64,6	5	7	5,3
2	11	8,5	6	6	4,5
3	1	0,8	7	2	1,5
4	10	7,7	8	1	0,8
5	5	3,8	9	4	3,0
6	6	4,6	10	1	0,8
7	9	6,9	Ítem 33		
8	2	1,5	1	99	89,2
Ítem 20			2	3	2,7
1	93	78,8	3	7	6,3
2	16	13,6	4	1	0,9
3	1	0,8	5	1	0,9
4	7	5,9	Ítem 34		
5	1	0,8	1	1	0,9
Ítem 21			2	24	22,2
1	2	1,9	3	83	76,9
2	24	22,2	-	-	-
3	82	75,9	-	-	-

Como propuestas para detener el acoso a través del móvil o internet (Ítems 22 y 35), los estudiantes destacan la importancia de formar a los alumnos y alumnas y al profesorado, la mejora de dinámicas en clase y el aprendizaje de estrategias para regular sus emociones frente al abuso.

### 3.2. Relación entre género y *bullying* y *cyberbullying*

Para explorar esta relación usamos la prueba de U de Mann Whitney, considerando las variables género y las variables de víctima y agresor tanto en *bullying* tradicional como *cyberbullying*. El resultado del estadístico fue de 1368, con una significancia asintótica bilateral de 0,04, siendo los rangos promedios de 53,50 (N=72) y 56,50 (N=36) para mujeres y hombres respectivamente. Para el resto de las variables los resultados no han sido significativos.

### 3.3. Correlaciones agresor-víctima

Para explorar correlaciones entre ser víctima, agresor y agresor-víctima, se realizó una matriz de correlaciones aplicando la prueba de Tau b de Kendall. Se encontraron correlaciones significativas (Tabla 3) entre ser agresor y ser víctima de *bullying* ( $\tau = 0,345$ ;  $p < 0,01$ ) y *cyberbullying* telefónico ( $\tau = 0,243$ ;  $p < 0,05$ ). En cuanto a las víctimas de *bullying*, se encontraron correlaciones significativas tanto para ser víctima de *cyberbullying* telefónico ( $\tau = 0,348$ ;  $p < 0,01$ ) como *cyberbullying* vía internet ( $\tau = 0,445$ ;  $p < 0,01$ ), además de para agresores, como se ha comentado anteriormente.

Tabla 3.  
Correlaciones entre víctima de *bullying* y *cyberbullying*, y entre víctima y agresor

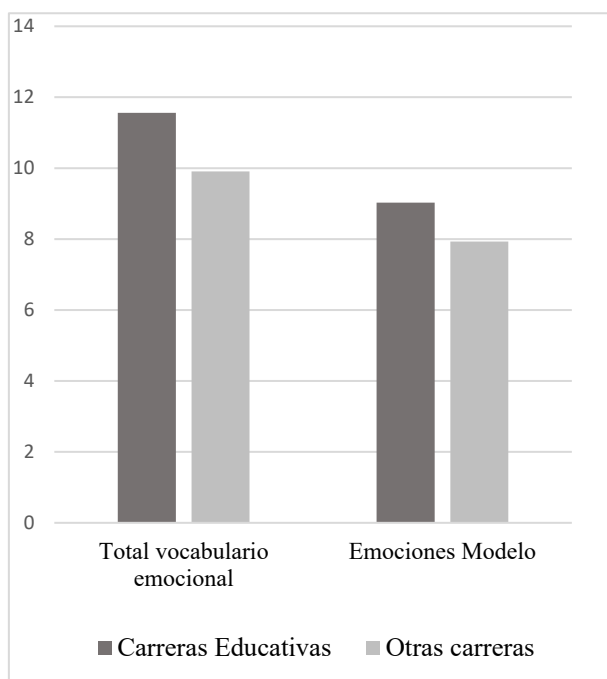
		1	2	3	4
1-Víctima <i>bullying</i>	Coficiente	1,000	,345**	,348**	,445**
	Sig. (bi)	.	,000	,000	,000
2-Agresor <i>bullying</i>	Coficiente	,345**	1,000	,243*	-,023
	Sig. (bi)	,000	.	,012	,810

3-Víctima móvil	Coficiente	,348**	,243*	1,000	,413**
	Sig. (bi)	,000	,012	.	,000
4-Víctima <i>cyberbullying</i> internet	Coficiente	,445**	-,023	,413**	1,000
	Sig. (bi)	,000	,810	,000	.

### 3.4. Vocabulario emocional

En primer lugar, para observar si existen diferencias significativas entre grados universitarios relacionados con el ámbito educativo y el resto de los grados universitarios, fue realizado un T-test de muestras independientes. Esta prueba fue escogida, ya que los niveles de asimetría y curtosis no resultaban muy elevados, lo que indicaba que la distribución de la muestra era normal. Los datos obtenidos tras este análisis se recogen en los gráficos, apareciendo los totales en el eje Y, y los resultados del T-test en la redacción. Por otro lado, la significación aparece reflejada en los gráficos a través de los asteriscos.

Figura 1.  
Diferencias en vocabulario emocional general y vocabulario emocional considerado en el modelo de Bisquerra (2019)



Nota: valores de la significación (p): \* = <.05; \*\* = .01; \*\*\* = .001.

Los resultados arrojados por la prueba muestran diferencias significativas (Figura 1) con respecto al total de vocabulario emocional reportado  $t(314,6) = 2,816$ ,  $p = 0,005$ , 95 % C.I. [0,527-2,758] entre el grupo que engloba grados universitarios relacionados con la educación ( $M = 11,56$ ,  $SD = 5,197$ ) y el resto de los grados universitarios ( $M = 9,91$ ,  $SD = 6,082$ ). Se encuentran también diferencias significativas (Figura 1) en relación con el número de palabras emocionales expresadas que se encuentran recogidas por la clasificación de Bisquerra,  $t(311,41) = 2,405$ ,  $p = 0,017$ , entre el grupo que engloba titulaciones relacionadas con la educación ( $M = 9,03$ ,  $SD = 4,048$ ) y el resto de las titulaciones ( $M = 7,93$ ,  $SD = 4,802$ ).

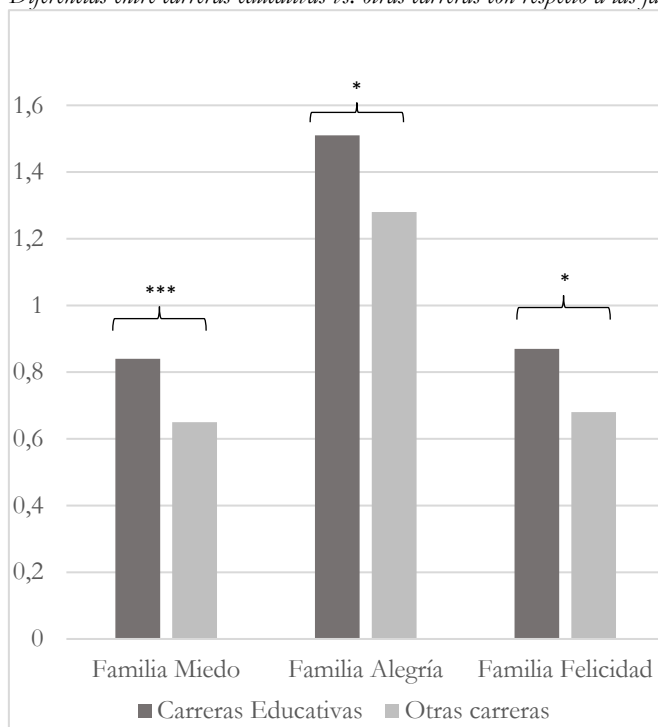
Con respecto a las distintas familias que engloban las emociones según la clasificación de Bisquerra, encontramos diferencias significativas (Figura 2) para la familia de miedo,  $t(343,727) = 3,477$ ,  $p = 0,001$ , entre el grupo de grados universitarios relacionados con la educación ( $M = 0,84$ ,  $SD = 0,544$ ) y el resto de los grados universitarios ( $M = 0,65$ ,  $SD = 0,562$ ). Encontramos también diferencias significativas (Figura 2) para la familia alegría  $t(342,51) = 2,027$ ,  $p = 0,043$ , entre el grupo de grados

universitarios relacionados con la educación ( $M=1,51$ ,  $SD=1,091$ ) y el resto de los grados universitarios ( $M=1,28$ ,  $SD=1,133$ ). Por último, se encuentran diferencias significativas (Figura 2) para la familia de emociones relacionada con la felicidad  $t(378,35) = 2,417$ ,  $p=0,016$ , C.I.  $[0,035-0,336]$  para el grupo de grados universitarios educativos ( $M=0,87$ ,  $SD=0,814$ ) y el resto de los grados universitarios ( $M=0,68$ ,  $SD=0,707$ ).

Con respecto al resto de familias, que incluirían rabia, asco, tristeza, sorpresa, emociones sociales, amor y ansiedad, no se encuentran diferencias significativas, aunque sí se pueden observar medias algo superiores para el grupo de estudiantes de grados universitarios relacionados con la educación en las familias emocionales de tristeza ( $M = 1,87$ ,  $SD = 1,028$ ), ansiedad ( $M = 0,66$ ,  $SD = 0,804$ ) y amor ( $M = 0,84$ ,  $SD = 1,096$ ), con respecto a las medias de los estudiantes pertenecientes a otros grados universitarios para las mismas familias ( $M = 1,74$ ,  $SD = 1,206$ ), ( $M = 0,51$ ,  $SD = 0,755$ ) y ( $M = 0,77$ ,  $SD = 1,210$ ), respectivamente.

Figura 2.

*Diferencias entre carreras educativas vs. otras carreras con respecto a las familias emocionales*

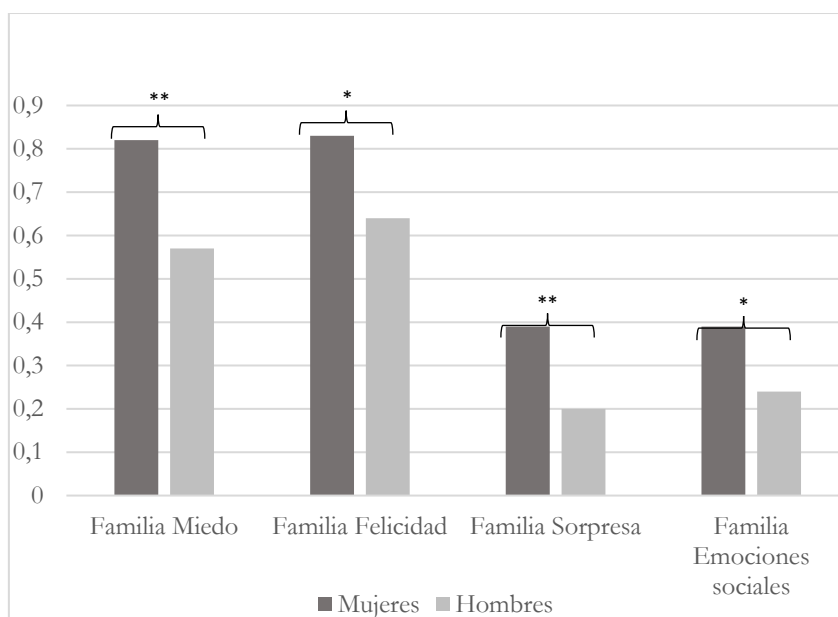


Nota: valores de la significación (p): \* = <.05; \*\* = .01; \*\*\* = .001.

Además de las diferencias en el tipo de titulación, se observaron posibles diferencias en la producción de vocabulario emocional con respecto al género. Para ello, se realizó también una prueba t de muestras independientes. Se encontraron diferencias significativas (Figura 3) para el número de palabras emocionales consideradas por la clasificación de Bisquerra (2019),  $t(396) = 2,472$ ,  $p=0,014$ , 95 % C.I.  $[0,267-2,338]$ , con un mayor número de palabras reportado por mujeres ( $M = 8,86$ ,  $SD = 4,460$ ) con respecto a los hombres ( $M = 7,56$ ,  $SD = 4,081$ ). Con respecto al vocabulario emocional general, no se encontraron diferencias significativas.

Figura 3.

*Diferencias de género en las familias emocionales*



Nota: valores de la significación (p): \* = <.05; \*\* = .01; \*\*\* = .001.

Para las familias de emociones, se encuentran diferencias para la familia del miedo  $t(134,759) = 3,567$ ,  $p = 0,01$ , siendo mayor el número de palabras expresado por mujeres ( $M = 0,82$ ,  $SD = 0,540$ ) que hombres ( $M = 0,57$ ,  $SD = 0,582$ ). Por otro lado, la familia felicidad,  $t(396) = 2,090$ ,  $p = 0,037$ , es reportada en mayor medida en mujeres ( $M = 0,83$ ,  $SD = 0,791$ ) que en hombres ( $M = 0,64$ ,  $SD = 0,711$ ). En relación con la sorpresa,  $t(167,262) = 3,546$ ,  $p = 0,001$ , se encuentra un mayor número en mujeres ( $M = 0,39$ ,  $SD = 0,515$ ) que en hombres ( $M = 0,20$ ,  $SD = 0,431$ ); y, como en los casos anteriores, las emociones sociales,  $t(183,296) = 2,255$ ,  $p = 0,025$ , son reportadas más por las mujeres ( $M = 0,39$ ,  $SD = 0,711$ ) que hombres ( $M = 0,24$ ,  $SD = 0,544$ ).

#### 4. Discusión

En cuanto a los resultados referentes al *cyberbullying* encontramos una presencia no despreciable de casos teniendo en cuenta el tamaño de la muestra, reportando el 12,5 % haber sufrido algún tipo de acoso, bien sea *bullying* tradicional o algún tipo de *cyberbullying*. Con respecto a nuestra primera hipótesis, la mayor parte de los agresores de *bullying* tradicional eran hombres, como se observa también otras investigaciones (Aboujaoude et al., 2015). Sin embargo, con respecto al *cyberbullying*, los resultados contradicen nuestra hipótesis, mostrando mayor incidencia de mujeres agresoras, además de desconocidos. Esto podría explicarse debido a que las mujeres tienen una mayor preferencia para ejercer agresiones de manera más indirecta (Björkqvist, 2018), siendo las redes un lugar idóneo.

En referencia a nuestra segunda hipótesis, encontramos que sufrir *bullying* es un factor de riesgo para sufrir *cyberbullying* tanto telefónico como vía internet. Además, observamos que ser víctima puede estar altamente correlacionado con ser agresor, como evidencian otros estudios en donde ser víctima puede llevarte a cometer acciones de agresor contra otros compañeros más vulnerables como respuesta al propio acoso (Gradinger, Strohmeier y Spiel, 2009).

Con respecto a las percepciones de los alumnos y alumnas sobre la repercusión del *cyberbullying*, estos opinan que los efectos pueden ser iguales o mayores que los del *bullying* tradicional, principalmente por la perpetua exposición en los medios, en donde la agresión puede ejercerse en cualquier lugar y no solo en el ambiente académico, dato que coincide con los estudios que diferencian el *bullying* tradicional del *cyberbullying* (Myers y Cowie, 2019). Las emociones experimentadas por las víctimas son la tristeza, el aislamiento, la indefensión y el miedo por la opinión de los demás, emociones que los vuelven aún más vulnerables a la agresión (Quintana y Rey, 2019; Trompeter, Bussey Faucher et al., 2014; Fitzpatrick, 2018; Jasso et al., 2018). Entre las acciones que llevaron a cabo se encuentran el llanto como primera estrategia, lo que puede aliviar el dolor experimentado, pero no ayuda a solucionar la situación de acoso. Otras estrategias más positivas también comentadas son las de comentarlo a algún familiar o amigo. Siendo estas las principales estrategias para lidiar con



el acoso, se hace primordial una intervención de corte emocional donde las víctimas puedan ganar estrategias para enfrentarse al abuso, conociendo mejor sus emociones y ganando recursos para enfrentar a su agresor, destacando la IE como un factor protector frente a convertirse en víctima como agresor (Martínez-Monteagudo, Delgado, García-Fernández, Rubio, 2019).

Respecto a la tercera hipótesis, los resultados demuestran que el vocabulario emocional presente en los estudiantes de grados universitarios educativos es mayor que en el resto de los grados. Esto puede deberse a la especial atención que se presta a las emociones en este ámbito, debido a la importancia que tiene ser un docente competente a nivel emocional y cómo dichas competencias promueven las habilidades emocionales de los alumnos y alumnas (Cabello, Ruiz y Fernández, 2010). Encontramos también que los alumnos y alumnas de educación mencionan un mayor número de palabras relacionadas con las familias emocionales de miedo, felicidad y alegría (Bisquerra, 2019). La alegría y la felicidad como emociones son importantes de cara al desarrollo emocional y al impacto que tienen sobre el aprendizaje y el bienestar de los niños y niñas (Hinton, Miyamoto y Della-Chiesa, 2008), siendo clave para el desarrollo de relaciones que fomenten la positividad entre los alumnos y alumnas y el docente (Karjalainen, Hanhimäki y Puriola, 2019). La gestión del miedo también resulta primordial a la hora de ser un docente, debido a la complejidad en las relaciones que produce esta, como por ejemplo la paralización, la inhibición o la huida (Hurtado, 2015), entre otras, acciones perjudiciales para el aprendizaje y el clima óptimo de la clase. La mayoría de alumnos y alumnas reporta miedo durante su escolarización, sobre todo cuando se someten al proceso de evaluación (Cabra, 2019), por lo que los docentes necesitan estar preparados para mediar con esos miedos y conseguir que el aprendizaje suceda de la mejor manera posible.

En relación con nuestra cuarta hipótesis, encontramos mayores puntuaciones de vocabulario emocional en mujeres. Las mujeres, además, reportan mayores puntuaciones en las familias emocionales de miedo, felicidad, emociones sociales y sorpresa. Otros estudios ya comentan la superioridad femenina en el vocabulario emocional (Bazhydai et al., 2019; Dylman, Blomqvist y Champoux-Larsson, 2020; Rivers, 2012), encontrándose mayores puntuaciones en emociones como la tristeza (O’Kearney y Dadds, 2004) y esto posiblemente se deba a que tradicionalmente el trabajo y la consideración de las emociones siempre ha sido visto como una cualidad femenina (Coats y Blanchard-Fields, 2008).

En cuanto a las limitaciones del presente estudio y las posibles perspectivas de futuro, acentuamos la necesidad de evaluar el vocabulario emocional con otro tipo de pruebas, observando si los resultados coinciden con los aquí comentados, además de establecer relaciones entre el vocabulario emocional y su posible incidencia en comportamientos violentos, como es el caso del *cyberbullying*, donde la agresión se lleva a cabo principalmente mediante el lenguaje a través de las redes. Además, sería de sumo interés explorar varios aspectos de la IE y su posible incidencia en comportamientos de acoso relacionados con el *cyberbullying* y las nuevas formas de agresión *online*.

A modo de conclusión, consideramos primordial el trabajo de las emociones y el desarrollo de recursos emocionales en los estudiantes universitarios, incentivando un mayor conocimiento de sus emociones mediante el lenguaje, el desarrollo de estrategias de regulación emocional y recursos para llevar a cabo acciones efectivas contra situaciones de acoso, que no solo ocurren en el contexto académico, sino que mediante el *cyberbullying* pueden llevarse a cabo en cualquier lugar y en cualquier momento.

## Referencias

- Aboujaoude, E., Savage, M. W., Starcevic, V. y Salame, W. O. (2015). Cyberbullying: Review of an old problem gone viral. *Journal of Adolescent Health, 57*(1), 10-18. <https://doi.org/10.1016/j.jadohealth.2015.04.011>
- Albdour, M. y Krouse, H. J. (2014). Bullying and victimization among African American adolescents: A literature review. *Journal of Child and Adolescent Psychiatric Nursing, 27*(2), 68-82. <http://dx.doi.org/10.1111/jcap.12066>
- Alhaboby, Z. A., al-Khateeb, H. M., Barnes, J. y Short, E. (2016). The language is disgusting, and they refer to my disability: The cyberharassment of disabled people. *Disability & Society, 31*(8), 1138-1143. <http://dx.doi.org/10.1080/09687599.2016.1235313>



- Álvarez Pérez, P. R. y González Afonso, M. C. (2015). Estrategias de intervención tutorial en la universidad: una experiencia para la formación integral del alumnado de nuevo ingreso. *Tendencias Pedagógicas*, 16, 237-256. <https://revistas.uam.es/tendenciaspedagogicas/article/view/1952>
- Arató, N., Zsidó, A. N., Lénárd, K. y Lábadí, B. (2020). Cybervictimization and Cyberbullying: The Role of Socio-Emotional Skills. *Frontiers in Psychiatry*, 11, 1-8. <https://doi.org/10.3389/fpsy.2020.00248>
- Bajgar, J., Ciarrochi, J., Lane, R. y Deane, F. P. (2005). Development of the levels of emotional awareness scale for children (LEAS-C). *British Journal of Developmental Psychology*, 23(4), 569-586. <https://doi.org/10.1348/026151005X35417>
- Bárcena, E. y Read, T. (2003). Los sistemas de enseñanza de inglés para fines específicos basados en el aprendiente. *Ried. Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 6(2), 41-54. <https://doi.org/10.5944/ried.6.2.1095>
- Bar-On, R. (2006). The Bar-On model of emotional-social intelligence (ESI) 1. *Psicothema*, 18, 13-25.
- Baroncelli, A. y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of adolescence*, 37(6), 807-815. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.05.009>
- Bazhydai, M., Ivcevic, Z., Brackett, M. A. y Widen, S. C. (2019). Breadth of emotion vocabulary in early adolescence. *Imagination, Cognition and Personality*, 38(4), 378-404. <https://doi.org/10.1177/0276236618765403>
- Bergmann, M. C. y Baier, D. (2018). Prevalence and correlates of cyberbullying perpetration. Findings from a German representative student survey. *International journal of environmental research and public health*, 15(2), 1-13. <https://doi.org/10.3390/ijerph15020274>
- Bisquerra, R. (2019). Universo de emociones: un material didáctico para la educación emocional. *Cuadernos de pedagogía*, 499, pp. 105-111.
- Bisquerra, R. y Guiu, G. F. (2018). Análisis del vocabulario emocional en el profesorado de lengua. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 21(1), 161-172. <https://doi.org/10.6018/reifop.21.1.298421>
- Bisquerra, R. y Pérez, N. (2007). Las competencias emocionales. *Educación XXI*, 10, 61-82. <https://doi.org/10.5944/educxx1.1.10.297>
- Björkqvist, K. (2018). Gender differences in aggression. *Current Opinion in Psychology*, 19, 39-42. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2017.03.030>
- Brackett, M. A. y Caruso, D. R. (2007). *Emotionally Literacy for Educators*. SEL-media.
- Brackett, M. A. y Salovey, P. (2004). Measuring emotional intelligence with the Mayer-Salovey-Caruso emotional intelligence test (MSCEIT). *Psicothema*, 18, 34-41.
- Buitrón, S. y Navarrete, P. (2008). El docente en el desarrollo de la inteligencia emocional: reflexiones y estrategias. *Revista Digital de Investigación en Docencia Universitaria*, 4(1), 1-8. <https://doi.org/10.19083/ridu.4.8>
- Cabello, R., Ruiz, D. y Fernández-Berrocal, P. (2010). Docentes emocionalmente inteligentes. *Revista electrónica interuniversitaria de formación del profesorado*, 13(1), 41-49.
- Cabra, L. M. S. (2019). Una evaluación desde la emoción-miedo-en el aula. *Revista Ideales*, 8, 39-43.
- Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R. y Del Rey, R. (2015). Bullying: The impact of teacher management and trait emotional intelligence. *British journal of educational psychology*, 85(3), 407-423. <https://doi.org/10.1111/bjep.12082>
- Cassidy, W., Faucher, C. y Jackson, M. (2014). The dark side of the ivory tower: Cyberbullying of university faculty and teaching personnel. *Alberta Journal of Educational Research*, 60(2), 279-299.
- Cervantes, M. C. y Gaeta, M. L. (2017). Desarrollo de competencias emocionales en pre-adolescentes: el papel de padres y docentes. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(2), 221-235. <https://doi.org/10.6018/reifop/20.2.232941>
- Chaplin, T. M. y Aldao, A. (2013). Gender differences in emotion expression in children: A meta-analytic review. *Psychological Bulletin*, 139(4), 735-765. <https://doi.org/10.1037/a0030737>
- Choi, K. y Lee, J. R. (2017). Theoretical analysis of cyber-interpersonal violence victimization and offending using cyber-routine activities theory. *Computers in Human*, 73, 394-402. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.03.061>





- Coats, A. H. y Blanchard-Fields, F. (2008). Emotion regulation in interpersonal problems: The role of cognitive-emotional complexity, emotion regulation goals, and expressivity. *Psychology and aging*, 23(1), 39. <https://doi.org/10.1037/0882-7974.23.1.39>
- Dimitrijević, A. A., Starčević, J. & Marjanović, Z. J. (2019). Can ability emotional intelligence help explain intercultural effectiveness? Incremental validity and mediation effects of emotional vocabulary in predicting intercultural judgment. *International Journal of Intercultural Relations*, 69, 102-109. <https://doi.org/10.1016/j.ijintrel.2019.01.005>
- Dingle, G. A., Hodges, J. y Kunde, A. (2016). Tuned in emotion regulation program using music listening: Effectiveness for adolescents in educational settings. *Frontiers in Psychology*, 7, 1-10. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.00859>
- Dylman, A. S., Blomqvist, E. y Champoux-Larsson, M. F. (2020). Reading habits and emotional vocabulary in adolescents. *Educational Psychology*, 40(6), 681-694. <https://doi.org/10.1080/01443410.2020.1732874>
- Fernández-Berrocal, P. y Ramos, P. (2002). *Corazones inteligentes*. Kariós.
- Garaigordobil, M. (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54. <https://doi.org/10.1016/j.psi.2015.12.002>
- Gibb, Z. G. y Devereux, P. G. (2016). Missing link: Exploring repetition and intentionality of distress in cyberbullying behaviors within a college population. *Translational Issues in Psychological Science*, 2(3), 313-322. <http://dx.doi.org/10.1037/tps0000083>
- Goleman, D. (1985). *Emotional Intelligence*. Bantam books.
- Goleman, D., Boyatzis, R. y McKee, A. (2002). *El líder resonante crea más*. Plaza y Janés.
- Gradinger, P., Strohmeier, D. y Spiel, C. (2009). Traditional bullying and cyberbullying: Identification of risk groups for adjustment problems. *Zeitschrift für Psychologie/Journal of Psychology*, 217(4), 205-213. <https://doi.org/10.1027/0044-3409.217.4.205>
- Gross, J. (2015). Emotion Regulation: Current Status and Future Prospects. *Psychological inquiry*, 26(1), 1-26. <https://doi.org/10.1080/1047840X.2014.940781>
- Gross, J. J. (1998). The emerging field of emotion regulation: An integrative review. *Review of General Psychology*, 2, 271-299. <https://doi.org/10.1037/1089-2680.2.3.271>
- Guan, N. C., Kanagasundram, S., Ann, Y. H., Hui, T. L. y Mun, T. K. (2016). Cyberbullying-A new social menace. *ASEAN Journal of Psychiatry*, 17(1), 104-115.
- Herrán, A. (2015). Formación y transversalidad universitarias. *Tendencias Pedagógicas*, 10, 223-256.
- Herrán, A. (2015). Autoconocimiento y formación: más allá de la educación en valores. *Tendencias Pedagógicas*, 8, 13-42.
- Herbert, C., Ethofer, T., Fallgatter, A.J., Walla, P. y Northoff, G. (2018). The Janus Face of Language: Where Are the Emotions in Words and Where Are the Words in Emotions? *Frontiers. Psychol.* 9:650. <http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00650>
- Hinton, C., Miyamoto, K. y Della-Chiesa, B. (2008). Brain research, learning and emotions: implications for education research, policy, and practice. *European Journal of Education*, 43(1), 87-103. <https://doi.org/10.1111/j.1465-3435.2007.00336.x>
- Hu, Q., Bernardo, A. B. I., Lam, S. y Cheang, P. K. (2018). Individualism collectivism orientations and coping styles of cyberbullying victims in Chinese culture. *Current Psychology*, 37, 65-72. <http://dx.doi.org/10.1007/s12144-016-9490-7>
- Hurtado, M. D. (2015). Educación Emocional. Programa y guía de desarrollo didáctico. *Consejería de Educación y Universidades*.
- Jasso, J. L., López, F. y Gámez, M. (2018). Assessing the links of sexting, cybervictimization, depression, and suicidal ideation among university students. *Archives of suicide research*, 22(1), 153-164. <http://dx.doi.org/10.1080/13811118.2017.1304304>
- Jenaro, C., Flores, N. y Frías, C. P. (2018). Systematic review of empirical studies on cyberbullying in adults: What we know and what we should investigate. *Aggression and Violent Behavior*, 38, 113-122. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2017.12.003>
- Karjalainen, S., Hanhimäki, E. y Puroila, A. M. (2019). Dialogues of joy: Shared moments of joy between teachers and children in early childhood education settings. *International Journal of Early Childhood*, 51(2), 129-143. <https://doi.org/10.1007/s13158-019-00244-5>



- Kokkinos, C. M., Baltzidis, E. y Xynogala, D. (2016). Prevalence and personality correlates of Facebook bullying among university undergraduates. *Computers in Human Behavior*, 55, 840-850. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.10.017>
- Kowalski, R. M., Toth, A. y Morgan, M. (2018). Bullying and cyberbullying in adulthood and the workplace. *Journal of Social Psychology*, 158(1), 64-81. <https://doi.org/10.1080/00224545.2017.1302402>
- Larraín, A., Strasser, K. y Lissi, M. R. (2012). Lectura compartida de cuentos y aprendizaje de vocabulario en edad preescolar: un estudio de eficacia. *Estudios de Psicología*, 33(3), 379-383. <https://doi.org/10.1174/021093912803758165>
- Leal, A. y Tutorial, O. Y. A. (2011). La inteligencia emocional. *Revista Digital Innovación y Experiencias Educativas*, 39, 1-12.
- Lee, S. y Lee, D. K. (2018). What is the proper way to apply the multiple comparison test? *Korean Journal of Anesthesiology*, 71(5), 353-360. <https://doi.org/10.4097/kja.d.18.00242>
- Lindquist, K. A. y Gendron, M. (2013). What's in a Word? Language Constructs Emotion Perception. *International Society for Research on Emotion*, 5(1), 66-71. <http://dx.doi.org/10.1177/1754073912451351>
- Lindquist, K. A., Satpute, A. B. y Gendron, M. (2015). Does language do more than communicate emotion? *Current directions in psychological science*, 24(2), 99-108. <https://doi.org/10.1177/0963721414553440>
- Lindquist, K. A. y Barrett, L. F. (2008a). Constructing emotion: The experience of fear as a conceptual act. *Psychological Science*, 19(9), 898-903. <http://dx.doi.org/10.1111/j.1467-9280.2008.02174.x>
- Marr, K. L. y Duell, M. N. (2021). Cyberbullying and cybervictimization: Does gender matter? *Psychological Reports*, 124(2), 577-595. <https://doi.org/10.1177/0033294120916868>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Rubio, E. (2019). Cyberbullying, aggressiveness, and emotional intelligence in adolescence. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(24). <https://doi.org/10.3390/ijerph16245079>
- Martínez-Monteagudo, M. C., Delgado, B., García-Fernández, J. M. y Ruíz-Esteban, C. (2020). Cyberbullying in the University Setting. Relationship With Emotional Problems and Adaptation to the University. *Frontiers in Psychology*, 10, 220-225. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2019.03074>
- Mavroveli, S., Petrides, K.V., Rieffe, C. y Bakker, F (2007). Trait emotional intelligence, psychological well-being and peer-rated social competence in adolescence. *British Journal of Developmental Psychology*, 25, 263-275. <https://doi.org/10.1348/026151006X118577>
- Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2016). The ability model of emotional intelligence: principles and updates. *Emotion review*, 8(4), 290-300. <http://dx.doi.org/10.1177/201754073916639667>
- Mayer, J. D., Salovey, P. y Caruso, D.R. (2004). Mayer-Salovey-Caruso Emotional Intelligence Test: Youth Version (MSCEIT: YRV Manual). MHS Publishers. <https://doi.org/10.1002/9780470939338.ch28>
- Méndez, I., Jorquera, A. B., Ruiz-Esteban, C., Martínez-Ramón, J. P. y Fernández-Sogorb, A. (2019). Emotional intelligence, bullying, and cyberbullying in adolescents. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(23). <https://doi.org/10.3390/ijerph16234837>
- Molero, D., Álvarez, F. y Ávila, M. R. (2010). Diferencias en la adquisición de competencias emocionales en función del género. *Revista Electrónica de Investigación y Docencia (REID)*, 3, 165-172.
- Myers, C. A. y Cowie, H. (2019). Cyberbullying across the lifespan of education: Issues and interventions from school to university. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 16(7). <https://doi.org/10.3390/ijerph16071217>
- Nelis, D., Kotsou, I., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P. y Mikolajczak, M. (2011). Increasing emotional competence improves psychological and physical well-being, social relationships, and employability. *Emotion*, 11, 354-366. <https://doi.org/10.1037/a0021554>
- Nook, E. C., Stavish, C. M., Sasse, S. F., Lambert, H. K., Mair, P., McLaughlin, K. A. y Somerville, L. H. (2020). Charting the development of emotion comprehension and abstraction from childhood to adulthood using observer-rated and linguistic measures. *Emotion*, 20(5), 773. <https://doi.org/10.1037/emo0000609>
- Ogunyemi, A.O. (2008). Efectos medidos de técnicas de provocación y de dominio emocional en el fomento de la inteligencia emocional con adolescentes nigerianos. *Electronic Journal of Research in Educational Psychology*, 6(2), 281-296.



- O'Kearney, R. y Dadds, M. (2004). Developmental and gender differences in the language for emotions across the adolescent years. *Cognition and emotion*, 18(7), 913-938. <https://doi.org/10.1080/02699930341000356>
- Ortega, R., Calmaestra, J. y Mora-Merchán, J. A. (2007). Cuestionario cyberbullying. Universidad de Córdoba. <https://doi.org/10.1037/t40600-000>
- Quintana, C., Rey, L. y Worthing, E. L. (2019). The relationship between forgiveness, bullying, and cyberbullying in adolescence: a systematic review. *Trauma Violence Abuse* 22(3), 588-604. <http://dx.doi.org/10.1177/1524838019869098>
- Rivers, S. E., Brackett, M. A., Reyes, M. R., Mayer, J. D., Caruso, D. R. y Salovey, P. (2012). Measuring emotional intelligence in early adolescence with the MSCEIT-YV: Psychometric properties and relationship with academic performance and psychosocial functioning. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30, 344-366. <https://doi.org/10.1177/0734282912449443>
- Rodríguez Correa, M. (2018). La incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación en las universidades: experiencias y prácticas. *Tendencias Pedagógicas*, 31, 275-288. <https://doi.org/10.15366/tp2018.31.015>
- Rodríguez-Ledo, C., Orejudo Hernández, S., Celma Pastor, L. y Cardoso Moreno, M. J. (2018). Mejora de las competencias socioemocionales en el aula, con jóvenes de Educación Secundaria, mediante el programa SEA. *Revista de investigación psicoeducativa*, 16(3), 681-701. <https://doi.org/10.25115/eirep.v16i46.2241>
- Salavera, C. y Usán, P. (2017). Repercusión de las estrategias de afrontamiento de estrés en la felicidad de los alumnos y alumnas de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 20(3), 65-77. <https://doi.org/10.6018/reifop.20.3.282601>
- Salovey, P. y Sluyter, D. J. (1997). *Emotional Development and Emotional Intelligence. Educational Implications*. Basic Books.
- Schoeps, K., Villanueva, L., Prado-Gascó, V. J. y Montoya-Castilla, I. (2018). Development of emotional skills in adolescents to prevent cyberbullying and improve subjective well-being. *Frontiers in Psychology*, 9, 1-12. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02050>
- Shablack, H. y Lindquist, K. A. (2019). The Role of Language in Emotional Development. En V. LoBue, K. Pérez-Edgar y K. A. Buss (Eds.), *Handbook of Emotional Development* (pp. 451-478). [http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6\\_18](http://dx.doi.org/10.1007/978-3-030-17332-6_18)
- Slonje, R., Smith, P. K. y Frisé, A. (2013). The nature of cyberbullying, and strategies for prevention. *Computers in Human Behavior*, 29(1), 26-32. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2012.05.024>
- Soldevila, A., Filella, G., Ribes, R. y Agulló, M. J. (2007). Una propuesta de contenidos para desarrollar la conciencia y la regulación emocional en la Educación Primaria. *Cultura y educación*, 19(1), 47-59. <https://doi.org/10.1174/113564007780191278>
- Tennant, J. E., Demaray, M. K., Coyle, S. y Malecki, C. K. (2015). The dangers of the web: Cybervictimization, depression, and social support in college students. *Computers in Human Behavior*, 50, 348-357. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.014>
- Trompeter, N., Bussey, K. y Fitzpatrick, S. (2018). Cyber victimization and internalizing difficulties: The mediating roles of coping self-efficacy and emotion dysregulation. *Journal of abnormal child psychology*, 46(5), 1129-1139. <https://doi.org/10.1007/s10802-017-0378-2>
- Vallés, A. (2003) *Emoción-arte con inteligencia*. Promolibro.
- Van den Bedem, N. P., Dockrell, J. E., van Alphen, P. M. y Rieffe, C. (2020). Emotional competence mediates the relationship between communication problems and reactive externalizing problems in children with and without developmental language disorder: A longitudinal study. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17(16), 1-19. <https://doi.org/10.3390/ijerph17166008>
- Vine, V., Boyd, R. L. y Pennebaker, J.W. (2020). Natural emotion vocabularies as windows on distress and well-being. *Nature communications*, 11(1), 1-9. <https://doi.org/10.1038/s41467-020-18349-0>
- Zerach, G. (2016). Pathological narcissism, cyberbullying victimization and offending among homosexual and heterosexual participants in online dating websites. *Computers in Human Behavior*, 57, 292-299. <http://dx.doi.org/10.1016/j.chb.2015.12.038>
- Zych, I., Beltrán-Catalán, M., Ortega-Ruiz, R. y Llorent, V. J. (2018). Social and Emotional Competencies in Adolescents Involved in Different Bullying and Cyberbullying Roles. *Revista de Psicodidáctica*, 23(2), 86-93. <https://doi.org/10.1016/j.psicoe.2017.12.001>



Zych, I., Farrington, D. P. y Ttofi, M. M. (2019). Protective factors against bullying and cyberbullying: A systematic review of meta-analyses. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 4-19. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.06.008>