

Inteligencia emocional y probabilidad de intervención en ciberacoso: el papel de la interacción emocional alumno-docente

Emotional intelligence and likelihood of cyberbullying intervention: the role of student-teacher emotional interaction

Artículo de investigación

Recibido: agosto 21 de 2024

Aceptado: noviembre 15 de 2024

Publicado: febrero 15 de 2025

Cómo citar este artículo: Fernández-Delgado, C., Chamizo-Nieto, M. T., & Rey-Peña, L. (2025). Inteligencia emocional y probabilidad de intervención en ciberacoso: el papel de la interacción emocional alumno-docente. *Revista de Investigación, Desarrollo e Innovación*, 15 (1), 49-66.

doi: <https://doi.org/10.19053/uptc.20278306.v15.n1.2025.18821>

Claudia Fernández-Delgado

Universidad de Málaga, Málaga, España

E-mail: claudiafdeez@uma.es

Orcid: <https://orcid.org/0009-0004-6675-630X>

María Teresa Chamizo-Nieto*

Universidad de Málaga, Málaga, España

E-mail: lrey@uma.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0002-2440-8794>

Lourdes Rey-Peña

Universidad de Málaga, Málaga, España

E-mail: lrey@uma.es

Orcid: <https://orcid.org/0000-0003-1394-1646>

Resumen

El presente estudio analiza la relación entre la Inteligencia Emocional (IE) de los docentes y su probabilidad de intervención en casos de ciberacoso, así como el papel mediador de la interacción emocional alumno-docente. Para ello, se realizó un estudio cuantitativo de corte transversal. Se administraron los instrumentos WLEIS, EFI y un ítem para valorar la probabilidad de intervención. La muestra se compone de 105 docentes, de los cuales un 55,2% eran mujeres, con edades comprendidas entre los 29 y 64 años ($M = 47$; $DT = 8,46$), de 16 centros educativos de Secundaria. Los resultados mostraron una relación positiva entre la IE y la probabilidad de intervención, además de una mediación total de esta relación por la interacción emocional alumno-docente. De esta manera, la IE se relaciona con una mayor probabilidad de intervención entre víctima y acosador, a través de la interacción centrada en las emociones entre docente y alumno.

Palabras clave: ciberacoso, docentes, inteligencia emocional, intervención.

Abstract

This study explores the relationship between teachers' Emotional Intelligence (EI) and their likelihood of intervention in cases of cyberbullying, as well as the mediating role of student-teacher emotional interaction. For this purpose, a quantitative cross-sectional study was carried out. Several scales such as WLEIS, EFI and an item to assess the likelihood of intervention were administered.

The sample consisted of 105 teachers, 55.2% of whom were women, aged between 29 and 64 years ($M = 47$; $SD = 8.46$), from 16 secondary schools. The results showed a positive relationship between EI and the probability of intervention, as well as a total mediation of this relationship by the student-teacher emotional interaction. Thus, EI is related to a higher probability of intervention between victim and bully, through emotionally focused interaction between teacher and student.

Keywords: cyberbullying, teachers, emotional intelligence, intervention.

1. Introducción

Las nuevas tecnologías ofrecen múltiples ventajas en el día a día, entre ellas, una emergente forma de comunicación interpersonal (Lonergan et al., 2023; Zhu et al., 2021). A pesar de sus beneficios, el avance de Internet también ha trasladado el acoso y los comportamientos de riesgo al contexto digital (Lonergan et al., 2023). En este sentido, en la transición a una comunicación virtual, el acoso también ha ido evolucionando de manera paralela, dando lugar al ciberacoso (Pereira et al., 2022).

El ciberacoso puede ser definido como un daño intencionado y agresivo, que se da de manera repetida a lo largo del tiempo y cuya vía principal es un dispositivo en línea. En consecuencia, se transmite principalmente a través de redes sociales, correo electrónico o mensajes de texto. A través de estos medios digitales, uno o varios individuos amenazan, hieren e intimidan a una víctima que no puede defenderse fácilmente (Casas et al., 2020; Giumetti et al., 2022; Santre, 2023). Este contexto favorece ciertas características esenciales de esta actividad en línea, como son el anonimato o la asimetría de poder entre víctima y agresor, además de la intencionalidad y el uso de dispositivos digitales (Santre, 2023).

Específicamente, el anonimato es un rasgo propio de las redes sociales que crea cierta diferencia con el acoso tradicional. Como sugiere el estudio de Kim et al. (2023), esta característica ofrece ventaja a los agresores para poder intimidar a otros, en especial cuando toman conciencia de que no existe alguna consecuencia directa, aumentando así la probabilidad de que se produzca de manera más frecuente. Al permitir ocultar la

identidad del agresor, pueden agravarse los sentimientos de impotencia y sufrimiento por parte de la víctima, a la vez que aumenta el desequilibrio de poder con su agresor (Casas et al., 2020). Esta asimetría de poder en el contexto de Internet puede surgir, además, por unas mayores habilidades tecnológicas, la falta de conciencia del agresor o la posible viralización del ataque (Alipan et al., 2020; Casas et al., 2020).

Todo ello resulta en que verse involucrado en una situación de ciberacoso pueda tener graves consecuencias para aquellos implicados. En el caso de las víctimas, pueden manifestar pérdidas de peso, insomnio, consumo posterior de drogas, y problemas emocionales y de salud mental, entre los más destacados (Alonso & Romero, 2020; Santre, 2023). Las problemáticas psicológicas incluyen malestar, dificultades en el rendimiento académico, reducción del bienestar y sentimientos de soledad, depresión o ansiedad, además de tasas más elevadas de trastornos psiquiátricos (Vismara et al., 2022). En casos más extremos, las consecuencias pueden llegar a traducirse en ideaciones suicidas y tentativas autolíticas, presentando más riesgo por ser víctimas de ciberacoso, como indica la revisión de Buelga et al. (2022). La posible difusión de la agresión es uno de los factores que más puede contribuir a los sentimientos de malestar e indefensión (Casas et al., 2020).

Estas consecuencias no solo se ven reflejadas en las víctimas, sino que también se pueden observar en los agresores, como lo reflejan los estudios de Alonso y Romero (2020) o metaanálisis como el de Polanin et al. (2020). En ambos, se observa que la participación en el ciberacoso está relacionada con problemas comportamentales, bajos niveles de autoestima, aumentos en el consumo de sustancias, daños en la autoimagen y niveles más eleva-

dos de depresión e ideación suicida, aunque estos pensamientos se suelen presentar en menor medida que en las víctimas (Vismara et al., 2022).

Estos resultados indican que el ciberacoso es el producto de ciertos comportamientos de riesgo en línea y representa un grave problema. En este paso a una comunicación más digital, los adolescentes tienen un papel fundamental, debido a que son usuarios activos de las redes sociales y han trasladado gran parte de su vida social a Internet (Lonergan et al., 2023). En este sentido, la adolescencia no constituye solo un período de crecimiento, sino también de asunción de riesgos (Zhu et al., 2021). Esto, junto a un acceso cada vez más temprano a la tecnología, podría explicar la creciente prevalencia de ciberacoso en la población más joven (De Kimpe et al., 2019; Pichel et al., 2021). Concretamente, un informe realizado por Sanjuán (2019) para *Save The Children* revela que un 77,8% de los adolescentes españoles dedicaban entre una y cuatro horas diarias a la conexión a Internet, mientras que un 13,2% superaba este límite. Sumado a ello, la mitad de los jóvenes encuestados indicó carecer de algún tipo de control parental sobre su actividad en línea. Por consiguiente, estas estadísticas constituyen un factor crucial para entender por qué el 39,65% de los adolescentes en España han sido víctimas de ciberacoso.

En consonancia con los datos acerca de la actividad en Internet de los adolescentes, varios estudios señalan que el rango de edad que presenta una mayor incidencia de ciberacoso es en torno a los 14 años (Luik & Naruskov, 2018; Pichel et al., 2021). Esto puede deberse a que, una vez se han desarrollado las habilidades verbales en la infancia, la agresión física pasa a disminuir y se incrementan las agresiones de tipo verbal. A su vez, una for-

ma de agresión más indirecta y relacional va tomando forma a medida que se adentran en la adolescencia. Por tanto, debido a que el ciberacoso requiere no solo de este tipo de agresión más indirecta sino también de ciertas habilidades tecnológicas, no suele aparecer hasta el principio de la adolescencia, alcanzando su pico de incidencia entre los 13 y los 15 años (Barlett & Coyne, 2014). Como resultado, se observa un aumento en el ciberacoso a medida que avanzan los cursos de Educación Secundaria, dándose una mayor implicación en los últimos años (Calmaestra et al., 2020).

Los hallazgos anteriores, junto a las estadísticas de Sanjuán (2019) toman especial importancia, debido a que un 45,83% de adolescentes informa que su ciberagresor era un compañero o compañera de clase. Por tanto, cabe señalar que el centro escolar constituye uno de los entornos de socialización más destacados de los adolescentes, lo que da lugar a que frecuentemente las víctimas de ciberacoso y los agresores se conozcan en este espacio (González-Calatayud et al., 2016). Así, se subraya el valor que posee el centro educativo en el ciberacoso y, sobre todo, el papel de los docentes. Se ha observado que la percepción de apoyo por parte del profesorado puede llegar a prevenir el ciberacoso (Madrid López et al., 2021). Siguiendo esta línea, se indica la necesidad de la capacidad y preparación de los docentes para este tipo de situaciones, así como la relación de éstos con sus alumnos (González et al., 2016; Madrid-López et al., 2021).

Dentro del centro educativo, los docentes constituyen una figura de referencia para sus estudiantes y, por ello, la escuela se convierte en un espacio clave para favorecer el desarrollo de las habilidades socioemocionales de los alumnos (Llorent & Núñez-Flores, 2024;

Molana-Isaza & Nova-Herrera, 2022). De esta manera, resulta esencial que en las interacciones de los docentes con sus estudiantes se muestren unas competencias emocionales apropiadas (Llorent & Núñez-Flores, 2024). Estas interacciones sociales se encuentran implícitas en la labor educativa, lo que conlleva que el nivel de gestión y regulación de emociones, es decir, la inteligencia emocional, sea un elemento clave en el clima del aula (Extremera et al., 2019a).

La Inteligencia Emocional (IE), definida por Mayer y Salovey (1997; 2016), hace referencia a la capacidad para razonar de manera válida con emociones y con información de naturaleza emocional, sabiendo hacer uso de éstas para enriquecer el pensamiento. Esta habilidad implica tanto la comprensión y la percepción de emociones como su regulación. En este sentido, los docentes con un elevado nivel de IE asumen responsabilidades y participan activamente en el centro y en sus objetivos (Iram, 2022).

Lo anterior resulta esencial en la labor educativa, debido a que estas habilidades brindan recursos para abordar las demandas profesionales (Sánchez-Gómez et al., 2022). De este modo, aquellos docentes que posean unas capacidades emocionales más desarrolladas reaccionarán de una manera más adecuada ante situaciones complicadas en el aula, gestionando estos conflictos de manera exitosa (Sánchez-Gómez et al., 2022; Valente & Lourenço, 2020).

Estas competencias emocionales de los docentes también influyen sobre el clima escolar, fomentando que éste sea saludable y positivo (Iram, 2022). En consecuencia, unas mejores habilidades emocionales favorecen un clima adecuado en el aula, además de unas relaciones positivas entre el profesorado

y los estudiantes (Llorent & Núñez-Flores, 2024). Esto conlleva que, si el docente presenta una capacidad baja de gestión y regulación emocional, se vea afectado el clima escolar y, en consecuencia, aumenten los problemas entre el alumnado (Extremera et al., 2019a).

Esto resulta fundamental en situaciones de ciberacoso, ya que un buen clima facilita que los estudiantes informen a los docentes cuando vivan una situación de este tipo (Llorent & Núñez-Flores, 2024; Nagar & Talwar, 2023). Además, a un nivel mayor de complejidad, una percepción emocional elevada permite a los docentes ser conscientes del estado de ánimo de sus alumnos, permitiendo hallar discrepancias entre sus manifestaciones verbales y sus expresiones faciales, lo que resultaría también de suma importancia (Valente et al., 2020).

Asimismo, un mayor nivel de IE también permite una adecuada regulación de emociones, de manera que fomentan la construcción de relaciones sanas con sus alumnos, promoviendo una buena comunicación (Iram, 2022). Al entrar en la adolescencia, las relaciones entre docentes y alumnos pueden hacerse más cercanas debido a que pasan a ser relaciones equilibradas entre adultos, en lugar de entre un niño y un adulto (Bakadorova & Raufelder, 2018). La calidad de estas relaciones puede predecir tanto el éxito académico de los estudiantes como ayudar al bienestar de las personas implicadas, además de ser también particularmente crucial a la hora de que los alumnos busquen ayuda en relación con su salud mental (Halladay et al., 2020). Por consiguiente, es esencial que los docentes sepan identificar y actuar en consecuencia a los problemas emocionales que puedan presentar sus alumnos.

Un indicador significativo de la calidad de estas relaciones es la medida en la que los docentes muestran cualidades positivas como la paciencia o la compasión (Artola-Bonanno et al., 2024; Halladay et al., 2020). Estas cualidades se encuentran estrechamente relacionadas con la IE, debido a que implican habilidades inherentes a ella. Estos estudios se encuentran en consonancia con el de Extremera et al. (2019a), el cual señala que los docentes que se muestran positivos y calmados presentan un mayor número de herramientas para ofrecer un trato cálido y amable a sus estudiantes.

Ante experiencias de acoso o ciberacoso, estos hallazgos adquieren un valor particular. En este sentido, las interacciones centradas en las emociones entre alumno y docente constituyen un elemento determinante en estas situaciones, sirviendo de factor protector y amortiguador ante los efectos de la victimización por parte de sus compañeros (Jia et al., 2018; Paniagua et al., 2022). Específicamente, la conectividad entre alumno y docente es protectora ante casos de victimización frecuente, posiblemente cuando los adolescentes perciban que la situación es muy grave como para informar al profesorado (Paniagua et al., 2022). Así, estas relaciones protegen la seguridad psicológica de los adolescentes, pudiendo obtener apoyo por parte de sus profesores. En el caso contrario, si dichas relaciones no tuviesen una calidad suficiente, se dificultaría el trabajo del docente para crear un entorno adecuado en el aula (Jia et al., 2018).

Los beneficios de las interacciones emocionales no solo se ven reflejados en los estudiantes, sino que pueden influir, igualmente, en la respuesta que dan los profesores ante comportamientos difíciles en el aula, dotándoles de herramientas y aumentando

así la confianza respecto a su capacidad para gestionar la situación. De esta manera, se facilita que pongan en marcha una respuesta tranquila y desde la empatía, como por ejemplo una conversación, en vez de una medida disciplinaria (Dean & Gibbs, 2023). Estas conclusiones se encuentran en línea con las de Abacioglu y colaboradores (2021), quienes observaron que los docentes usaban de manera más frecuente estrategias de intervención tolerantes ante malos comportamientos en el aula, principalmente entablando conversaciones directas con los alumnos sobre sus acciones.

En el ciberacoso, la literatura encuentra que los docentes responden de una manera similar a la que harían con el acoso escolar pero mostrando medidas menos disciplinarias, considerando que no es tan eficaz sancionar al agresor en estos casos (DeSmet et al., 2015). Por ello, utilizan estrategias como hablar con los alumnos o apoyar a las víctimas de manera más frecuente que otras acciones, como castigar o ignorar la situación. Lo anterior se corrobora con lo reportado por van Gils et al. (2023), donde se evidencia que los docentes suelen adoptar medidas como la mediación para poder resolver estos conflictos, siendo esta última mencionada la respuesta más utilizada según la percepción de los alumnos.

En vista de lo anterior, los objetivos del presente trabajo consisten en analizar, en primer lugar, la relación entre la IE de los docentes y su probabilidad de intervención en casos de ciberacoso, a través de la mediación o la resolución de problemas entre el ciberacosador y la víctima. En segundo lugar, se quiere explorar el posible efecto mediador de la interacción emocional entre alumno y docente en la relación entre la IE y su probabilidad de intervención mediando entre víctima y

agresor. Las hipótesis que se plantean son las siguientes:

- **Hipótesis 1:** Se espera encontrar que una mayor IE se asocie a una mayor probabilidad de intervención.
- **Hipótesis 2:** Se espera encontrar que la interacción emocional entre alumno y docente sea una variable explicativa subyacente en la relación entre la IE y la probabilidad de intervención.

2. Metodología

2.1 Población e instrumentos

La muestra estuvo compuesta por 105 docentes, procedentes de 15 centros educativos de la provincia de Málaga y uno de la provincia de Cádiz, España. De los 20 centros educativos a los que se les propuso la colaboración en el estudio, fueron 16 los que concedieron el permiso y cuatro de ellos los que finalmente no participaron en el proceso, obteniendo una tasa de respuesta del 80%. Las razones para ello varían entre la falta de disponibilidad del profesorado en el momento preciso en que se acudió al centro o simplemente no querer colaborar en la investigación.

De los docentes que participaron, un 55,2% eran mujeres y un 44,8% hombres, comprendiendo edades desde los 29 hasta los 64 años ($M = 47$; $DT = 8,46$). La selección muestral se llevó a cabo siguiendo un muestreo de intencionalidad o por conveniencia, usando únicamente el criterio de que fuesen profesores de secundaria, debido al rango de edad de los estudiantes.

Una amplia mayoría de los docentes ejercía en centros educativos públicos (86,4%), aunque se contó con la participación de docentes de centros concertados (9,7%) y de centros privados (3,9%). En cuanto a la experiencia, el 38,6% de los docentes ejercían la profesión desde hace menos de 10 años; el 23,8%, llevaba entre 10 y 20 años; el 29,7%, entre 20 y 30 años; y, por último, un 7,9% de los docentes llevaban más de 30 años en su profesión.

Para evaluar la IE, se hizo uso de la escala *Wong and Law's Emotional Intelligence Scale* (WLEIS), en su adaptación española realizada por Extremera et al. (2019b). Consiste en un autoinforme de 16 ítems acerca de la IE que se divide en 4 aspectos diferentes: i) valoración de las emociones propias, ii) valoración de las emociones de los demás, iii) uso de la emoción y iv) regulación. El formato de respuesta es una escala Likert de siete puntos, siendo 1 = totalmente en desacuerdo y 7 = totalmente de acuerdo. La escala presentó muy buena consistencia interna en su adaptación española ($\alpha = .91$) y se mantuvo así en el presente estudio ($\alpha = .93$).

La variable interacción centrada en las emociones se evaluó a través del cuestionario *Emotion-Focused Interactions Scale for teacher-student interactions* (Cipriano et al., 2019), en su versión traducida al español a través del procedimiento de *back translation*. Esta escala está compuesta por 12 ítems y utiliza una escala Likert de cinco puntos, siendo 1 = nunca y 5 = siempre. El objetivo de ésta es reflejar en su puntuación aquellas respuestas emocionales y afectivas que toman lugar entre docentes y alumnos. En este estudio, la escala presentó una consistencia interna satisfactoria ($\alpha = .87$).

Además, se evaluó la probabilidad de intervenir a través de un ítem que hace referencia a “mediar/resolver problemas con el ciberacosador y la víctima”. Se valora este ítem en una escala Likert de cinco puntos, siendo 0 = muy improbable y 4 = muy probable. Por tanto, se mide la probabilidad de actuación del docente en casos de ciberacoso.

2.2 Procedimiento

El primer paso fue obtener la aprobación del Comité de Investigación y Ética de la Universidad de Málaga (66-2018-H), encargado de garantizar una buena práctica y calidad en la investigación, proporcionar apoyo y soporte, y proteger los derechos fundamentales de las personas. Luego, se procedió a la preparación del material necesario para la realización del estudio, que consistió en la impresión en papel de los cuestionarios con las escalas e ítems utilizados para medir las variables deseadas.

La recogida de datos se hizo de forma presencial en los centros educativos de Secundaria en horario lectivo. Una vez allí, se solicitó permiso a la persona responsable o al equipo directivo del centro para poder hacer entrega de los cuestionarios, además de proporcionar información acerca del estudio. En el caso de que estuviesen de acuerdo con las condiciones y permitiesen la recogida de datos en el centro educativo, se nos facilitó acceso a los profesores que estuviesen disponibles e interesados en colaborar. Nuevamente, se les volvió a proporcionar información acerca de su participación y, tanto al equipo directivo como a los docentes, se les garantizó la anonimidad de sus datos. Se concedió el tiempo necesario para su realización, resolviendo las dudas que surgiesen durante la cumplimentación de los cuestionarios.

El proceso de recogida de datos se repitió durante varias semanas, siguiendo el mismo modelo en cada centro educativo. De los 175 cuestionarios que se entregaron inicialmente, se recopilaron 105 al final del proceso. Se procedió a agrupar todos los cuestionarios recogidos y pasar los resultados a la base de datos correspondiente, para así poder preparar el análisis de datos.

En el análisis de datos se utilizó el programa estadístico SPSS en su versión 24. En primera instancia, se realizó un análisis de correlaciones de Spearman entre las variables propuestas para el estudio (i.e., IE, interacción centrada en las emociones y probabilidad de intervención) para poder así establecer una relación entre ellas. Además, se calcularon los estadísticos descriptivos pertinentes de cada variable: media y desviación típica. Se calculó, por otra parte, la consistencia interna de los instrumentos utilizados, por medio del coeficiente alfa de Cronbach. Una vez establecidas las correlaciones entre variables, se buscó explorar el efecto de la interacción centrada en las emociones a través de un modelo de mediación, haciendo uso de la macro de PROCESS de Hayes (2018).

3. Resultados y discusión

3.1 Análisis estadístico

Como se mencionó en el apartado anterior, se realizó un análisis de correlaciones de Spearman para explorar la asociación entre las variables. Tal y como se indica en la Tabla 1, se encontraron correlaciones estadísticamente significativas. Concretamente, la IE se asoció de manera positiva y estadísticamente significativa con la interacción centrada en emociones y con la probabilidad de inter-

vención. De igual manera, la interacción centrada en emociones se asoció de manera positiva y estadísticamente significativa con la probabilidad de intervención.

Tabla 1. Medias, desviaciones típicas y correlaciones de Spearman de las variables evaluadas.

	Media	Desviación típica	Interacción centrada en emociones	Probabilidad de intervención
Inteligencia emocional	5.61	0.82	.583***	.258**
Interacción centrada en emociones	4.01	0.66	-	.319**
Probabilidad de intervención	3.12	1.07		-

Nota. ** $p < .01$; *** $p < .001$.

Para analizar el efecto mediador de la interacción centrada en las emociones sobre la relación entre IE y probabilidad de intervención, se utilizó el modelo 4 de la macro de SPSS de Hayes (2018), que se corresponde con un análisis mediacional simple. Se hizo uso, además, de la técnica de muestreo de *bootstrap*, generando 5000 muestras a partir de los datos obtenidos. A través de este procedimiento se obtuvieron los re-

sultados observados en la Tabla 2, donde se han añadido los intervalos de confianza del modelo: si este intervalo no incluye el valor 0, se considera que el efecto indirecto es estadísticamente significativo. Esto, por tanto, indica que la relación entre la variable independiente y la variable dependiente se encuentra mediada por la variable mediadora, en este caso, la interacción centrada en las emociones.

Tabla 2. Análisis del efecto de mediación de la interacción centrada en las emociones sobre la relación entre la IE y la probabilidad de intervención.

VI	M	VD	VI-M	M-VD	Efecto total	Efecto directo	Efecto indirecto	Intervalo confianza
IE	ICE	PI	.469**	.381*	.25*	.072	.178*	.05 - .40

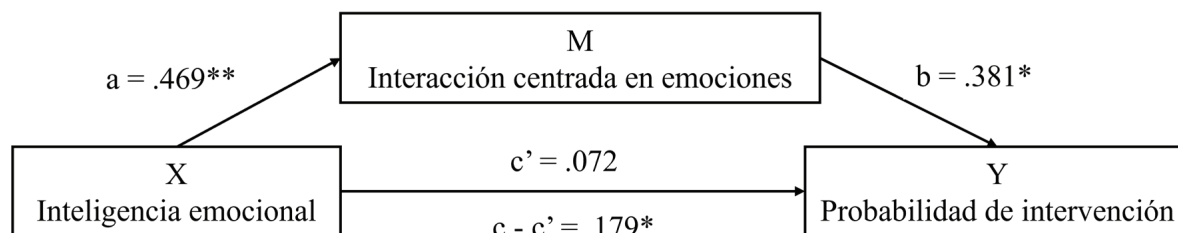
Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$. IE = inteligencia emocional; ICE = interacción centrada en emociones; PI = probabilidad de intervención; VI = Variable independiente; M = Mediador; VD = Variable dependiente.

En la Tabla 2 se observa que los resultados del análisis mostraron un efecto positivo y significativo de la IE sobre la interacción centrada en las emociones (.469, $p < .01$). A su vez, se observó un efecto positivo y significativo de la interacción centrada en las emociones

sobre la probabilidad de intervención (.381, $p < .05$). El efecto total fue de .25 ($p < .05$). El efecto indirecto de la interacción centrada en las emociones sobre la relación entre la IE y la probabilidad de intervención fue de .178 y resultó significativo, ya que en el intervalo de

confianza (.05 - .40) no se halló el valor 0. Por lo tanto, se confirmó el efecto de mediación. Debido a que el efecto directo de la IE sobre la probabilidad de intervención no resultó significativo (.072, $p > .05$), se establece que

el modelo indica una mediación total. En la figura 1, queda representado el modelo de mediación final, generado a partir de los resultados obtenidos.



Nota. * $p < .05$; ** $p < .01$.

Figura 1. Modelo de mediación final.

3.2 Discusión

El número de usuarios de Internet ha ido creciendo, siendo en su gran mayoría personas jóvenes y, en consecuencia, la prevalencia del ciberacoso ha ido en aumento conjuntamente (Santre, 2023). Existen numerosas investigaciones que han hallado resultados que amplían el conocimiento acerca del ciberacoso y de las personas involucradas en ello, especialmente en el caso de los adolescentes. Sin embargo, no se han realizado muchos estudios que exploren el rol y la perspectiva del docente en este tipo de situaciones, como pone de manifiesto el estudio de Casal-Otero et al. (2022).

Dado el rol de los docentes en el día a día del alumnado, sirviendo como figura de referencia, este estudio tenía como objetivo, por un lado, analizar la relación entre la IE de los docentes y su probabilidad de intervención en casos de ciberacoso y, sumado a ello, conocer el posible efecto mediador de las interacciones emocionales alumno-docente sobre la relación entre la IE y la probabilidad de intervención.

Los resultados indican una asociación entre la IE del docente y su probabilidad de intervención. Es decir, una mayor IE está asociada a una mayor probabilidad de intervención en un caso de ciberacoso, mediando problemas entre ciberacosador y víctima. Por tanto, se confirma así la primera hipótesis planteada. Este resultado está en línea con los obtenidos en diferentes estudios, que ponen de manifiesto que unas mayores habilidades emocionales ayudan a la gestión de conflictos en el aula y a reducir los problemas entre el alumnado (Extremera et al., 2019a; Valente & Lourenço, 2020).

De este modo, una adecuada gestión y regulación emocional ayuda a dirigir de manera más eficaz la clase, obteniendo un mayor control sobre la situación. El estudio de Skordoulis et al. (2020), realizado con profesores de secundaria, también evidencia el importante papel de la IE sobre la gestión de conflictos. En este sentido, Valente y Lourenço (2020) indican que aquellos docentes con mayores habilidades de IE aplican con mayor frecuencia estrategias de integración y compromiso, que implican apertura e

intercambio de información con el alumno. De esta manera, son capaces de resolver el conflicto de una manera constructiva.

En cuanto al efecto mediador de la interacción centrada en las emociones entre alumno y docente sobre la relación entre la IE y la probabilidad de intervención en casos de ciberacoso, se confirma el papel de la interacción centrada en las emociones en el modelo propuesto. Por tanto, la segunda hipótesis planteada para este estudio también se confirma. Esto podría sugerir que la IE brinda a los docentes una mayor habilidad de gestión de conflictos junto con ciertas capacidades emocionales para mejorar la calidad de sus relaciones con el alumnado (Artola-Bonanno et al., 2024; Valente & Lourenço, 2020). Gracias a ello, y a partir de la interacción emocional alumno-docente, se fortalecen las relaciones entre ambos, proporcionando a los docentes herramientas y una mayor confianza a la hora de intervenir en un caso de ciberacoso, lo que los llevaría a poner en marcha estrategias eficaces como la mediación (Dean & Gibbs, 2023; van Gils et al., 2023).

Asimismo, se observa un efecto de mediación total por parte de la interacción centrada en las emociones, por lo que el efecto directo de la IE sobre la probabilidad de intervención desaparece cuando se introduce esta variable. Esto podría sugerir que, cuando se dan estas interacciones emocionales de calidad entre alumno y docente, la IE podría producir un efecto sobre la probabilidad de intervención. Este resultado pondría de manifiesto que, si bien la IE ayuda a mejorar el clima del aula y proporciona habilidades emocionales útiles en la labor del docente (Sánchez-Gómez et al., 2022; Valente & Lourenço, 2020), parece que son esas interacciones centradas en las emociones entre el alumnado y el profesorado las que conducirían a una mayor

probabilidad de intervención del docente en caso de ciberacoso (Dean & Gibbs, 2023).

Lo anterior puede deberse a que, si no se ponen en práctica las competencias emocionales en las relaciones interpersonales con los estudiantes, no se desarrollarán las herramientas adecuadas para saber cómo intervenir. Además, no existiría una interacción emocional de calidad entre el alumnado y el docente que pueda favorecer un mayor acercamiento, así como una mayor confianza y comunicación por parte tanto del estudiante como del docente (Artola-Bonanno et al., 2024; Extremera et al., 2019a; Paniagua et al., 2022).

Estos resultados son apoyados por el estudio de Nagar y Talwar (2023), donde se señaló que, a pesar de la importancia de un clima escolar positivo, que puede verse beneficiado por la IE de los docentes, esto puede no ser suficiente para que los alumnos se sinceren acerca de una situación de ciberacoso. Se destaca la importancia de una relación positiva entre los estudiantes y el docente, lo cual también contribuye al clima del aula y a que los alumnos revelen información referente a experiencias de ciberacoso (Nagar & Talwar, 2023). Así, se estaría facilitando que el docente pueda poner en marcha estrategias de intervención adecuadas a la situación y al estudiante.

Así mismo, Extremera et al. (2019a), destacan que las relaciones entre alumno y docente son esenciales para el clima del aula y, a través de estas interacciones, se puede llegar a aumentar la probabilidad de que los estudiantes pidan ayuda al profesorado en caso de ciberacoso. En consonancia con lo expuesto, en el estudio de Paniagua et al. (2022), se observó que estar conectado con el centro educativo, esto es, sentirse vinculado

y seguro, puede llegar a prevenir experiencias de ciberacoso. Esto ocurriría puesto que, cuando los alumnos no sienten el clima escolar como positivo, experimentan problemas de salud mental, así como sentimientos de soledad o aislamiento, aumentando su vulnerabilidad a la victimización o incrementando la probabilidad de comportamientos agresivos.

Por tanto, las interacciones emocionales entre alumno-docente pueden llegar a proteger a los adolescentes de estos sentimientos, siendo facilitadas por una adecuada IE del profesorado, ya que aporta herramientas para un trato más cálido y amable (Extremera et al., 2019a). Aquellos docentes que posean una percepción de emociones más desarrollada, serán capaces de detectar el estado de ánimo de sus estudiantes y podrán entonces ofrecer apoyo y escuchar eficazmente (Valente et al., 2020).

El ciberacoso en adolescentes es una problemática actual importante y, por ello, los centros educativos tienen el reto de enfrentarse a este problema con altos índices de prevalencia (Casal-Otero et al., 2022). Los resultados hallados en este estudio resaltan la importancia de la educación emocional en el aula, así como de la necesidad actual de nuevos planes preventivos y de intervención para el ciberacoso escolar. Actualmente, las 17 comunidades autónomas españolas cuentan con un protocolo de actuación en caso de acoso escolar, pero solo seis de ellas poseen uno específico para el ciberacoso (García-Martínez & García-Zabaleta, 2024). Estos datos apuntan a un serio problema nacional en cuanto a actuación a nivel escolar para casos de este tipo.

Por tanto, para hacer frente a la creciente prevalencia de ciberacoso en los centros edu-

cativos y disminuir los porcentajes actuales de prevalencia, se destaca la importancia del enfoque preventivo, incluso cuando se lleven a cabo intervenciones y éstas finalicen (Ng et al., 2022). En consecuencia, es fundamental y necesaria la orientación y formación de los docentes, además de poner en marcha intervenciones con el objetivo de mejorar el clima del aula, promoviendo a su vez relaciones de calidad entre el profesorado y el alumnado (Halladay et al., 2020). Además, los resultados de algunos estudios indican que, a pesar de la necesidad de programas de formación y orientación del profesorado, el acto de ofrecer ayuda a los estudiantes ya se consideraba un gran apoyo y favorecía que los adolescentes revelasen información a los docentes (Nagar & Talwar, 2023).

No cabe duda que el rol del docente en situaciones como las del ciberacoso cobra una gran importancia a la hora de intervenir. Las habilidades emocionales que posean, reflejadas en sus interacciones con los alumnos, pueden marcar una gran diferencia. Sin embargo, cabe destacar que es necesario a su vez concienciar a los adolescentes de las consecuencias tan dañinas que pueden tener este tipo de actividades en Internet (Casas et al., 2020). El uso de Internet y las nuevas tecnologías aportan numerosos beneficios y oportunidades a nuestra vida diaria, especialmente a la de los jóvenes. Sin embargo, se debe fomentar el conocimiento acerca de los riesgos que pueden derivar de la actividad en línea y, por tanto, dirigir parte de la prevención a evitar y detectar situaciones de riesgo (Sanjuán, 2019).

A pesar del alcance potencial de los resultados descritos, este estudio cuenta con ciertas limitaciones. En primer lugar, presenta un tamaño muestral limitado y está sujeto a docentes de una única zona geográfica,

casi en su totalidad de la provincia de Málaga. Por tanto, sería interesante replicar este trabajo con una muestra más amplia para obtener datos más consistentes y con profesorado que pertenezca a diferentes regiones, con el objetivo de poder generalizar estos resultados a nivel autonómico o nacional. Además, podría considerarse la realización de estudios similares con profesorado de Educación Primaria, destacando sobre todo los últimos cursos. Dado que cada vez se produce un acceso más temprano a la tecnología, es probable que el ciberacoso esté tomando un punto de origen también más temprano.

Además, los instrumentos utilizados en el estudio solo permitían respuestas cerradas medidas en una escala Likert. En este sentido, sería útil recoger respuestas más abiertas, especialmente en el contexto de la probabilidad de intervención, con el fin de obtener una respuesta más específica por parte de los docentes. Asimismo, futuros estudios podrían contemplar la realización de análisis considerando las subdimensiones de la IE, así como examinar si existen posibles diferencias de sexo o por tipo de centro educativo en la probabilidad de intervención de los docentes. Otra limitación es el diseño transversal del estudio, lo que no permite observar cambios en las variables a lo largo del tiempo ni establecer relaciones causales.

A pesar de las limitaciones, los resultados obtenidos tienen importantes implicaciones prácticas para la prevención e intervención del ciberacoso escolar. En este sentido, realizar formaciones para el profesorado en IE no solo tendría implicaciones para su bienestar, sino también para los alumnos. Una mejora de habilidades emocionales, proporcionaría estrategias para las funciones educativas al

igual que para el ámbito cotidiano de los docentes, fomentando relaciones interpersonales positivas y consigo mismos. En este sentido, podría verse favorecida la labor docente, presentando un mejor rendimiento en el aula, como sugieren Valente y Lourenço (2020). De esta manera, una mayor IE permitiría, además de una mejor regulación emocional del docente que optimizaría la labor educativa al igual que sus relaciones, una mayor comprensión y percepción de las emociones ajenas. Esto sería beneficioso a la hora de identificar cambios comportamentales y emocionales en el alumnado, pudiendo ofrecer ayuda y apoyo de una manera óptima (Valente et al., 2020).

Asimismo, se propone la creación de una línea de prevención e intervención de ciberacoso dirigida al clima del aula y a las interacciones entre alumnado y profesorado, con el objetivo de crear relaciones de calidad que sean beneficiosas para ambos. La percepción del aula como un espacio seguro, donde se den interacciones emocionales en las que la salud mental y las problemáticas socioemocionales del alumnado tengan su valor correspondiente, puede ser beneficioso a la hora de prevenir e intervenir. Un clima de confianza entre alumnos y docentes fomentaría que los estudiantes revelen información en el caso de que sufran ciberacoso.

Igualmente, cabe destacar la importancia de programas de formación en ciberacoso dirigidos a los docentes puesto que algunos estudios, como el de Pereira et al. (2022), revelan que a pesar de que el profesorado posea algunas estrategias para actuar, la mayoría carece de un patrón de acción concreto y definido para intervenir. Por ello, se remarca la necesidad de protocolos de intervención por parte de los organismos autonómicos, de la formación específica en ciberacoso,

y la formación en intervenciones dirigidas al clima del aula, lo que fomentaría que el profesorado pueda actuar optando por la estrategia más beneficiosa para el alumnado implicado. Todo ello, según los resultados obtenidos, podría suponer cierto impacto en los niveles de ciberacoso de los centros educativos, especialmente en la salud mental de los adolescentes.

4. Conclusiones

Los resultados de este estudio aportan datos concretos acerca del rol del docente en el ciberacoso, evidenciando el importante papel de la IE. Asimismo, se ha indicado el efecto mediador que posee la interacción emocional del profesorado con los estudiantes en la relación entre la IE y la probabilidad de intervención. De esta manera, los datos obtenidos sugieren que una mayor IE llevaría a presentar cualidades emocionales positivas, que fomentarían un mayor repertorio de herramientas en los docentes para mejorar la calidad de las relaciones con sus alumnos, poniendo en marcha así estrategias de intervención adecuadas a la situación.

Estos hallazgos, a pesar de las limitaciones del estudio, abren las puertas a nuevas líneas de investigación acerca del rol del docente en casos de ciberacoso y de sus capacidades emocionales, promoviendo también implicaciones prácticas, especialmente en el ámbito de la prevención y la intervención del ciberacoso escolar.

Agradecimientos

Queremos agradecer a los equipos de dirección y el profesorado de los centros educativos participantes su colaboración desinteresada en la realización de este estudio.

Contribución de los autores

Claudia Fernández-Delgado: Metodología; Visualización; Redacción – borrador original; Redacción – revisión y edición.

María Teresa Chamizo-Nieto: Conceptualización; Curación de datos; Análisis formal; Redacción – revisión y edición.

Lourdes Rey-Peña: Conceptualización; Análisis formal; Adquisición de fondos; Administración del proyecto; Recursos; Supervisión; Redacción – revisión y edición.

Implicaciones éticas

Esta investigación se realizó con la aprobación del Comité de Ética de la Universidad de Málaga (66-2018-H) y de acuerdo con los principios de la Declaración de Helsinki (2013).

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto I+D+i PID2020-117006RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/501100011033/ y el Grupo PAIDI CTS-1048 (Junta de Andalucía). Ha constituido el Trabajo Fin de Grado de la primera autora para la obtención del Grado en Psicología por la Universidad de Málaga (C. Fernández-Delgado). Asimismo, esta investigación ha sido financiada, en parte, por la Universidad de Málaga (M. T. Chamizo-Nieto bajo un contrato postdoctoral).

Conflictos de interés

No existen conflictos de interés de parte de los autores en la escritura o publicación de este artículo.

5. Referencias

Abacioglu, C. S., Volman, M., & Fischer, A. H. (2021). Teacher interventions to student misbehaviors: The role of ethnicity, emotional intelligence, and multicultural attitudes. *Current Psychology, 40* (12), 5934-5946. <https://doi.org/10.1007/s12144-021-02096-6>

Alipan, A., Skues, J. L., Theiler, S., & Wise, L. (2020). Defining cyberbullying: A multifaceted definition based on the perspectives of emerging adults. *International Journal of Bullying Prevention, 2*, 79-92. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00018-6>

Alonso, C., & Romero, E. (2020). Estudio longitudinal de predictores y consecuencias del ciberacoso en adolescentes españoles. *Behavioral Psychology/Psicología Conductual, 28* (1), 73-93.

Artola-Bonanno, A., Briesch, A. M., Lifter, K., & Kemerer, P. (2024). Measuring teacher-student relationships in adolescence: A systematic, cross-cultural review. *International Journal of School & Educational Psychology, 12* (2), 96-108. <https://doi.org/10.1080/21683603.2024.2328834>

Bakadorova, O., & Raufelder, D. (2018). The essential role of the teacher-student relationship in students' need satisfaction during adolescence. *Journal of Applied Developmental Psychology, 58*, 57-65. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2018.08.004>

Barlett, C., & Coyne, S. M. (2014). A meta-analysis of sex differences in cyber-bullying behavior: The moderating role of age. *Aggressive Behavior, 40* (5), 474- 488. <https://doi.org/10.1002/ab.21555>

Buelga, S., Cava, M.-J., Moreno Ruiz, D., & Ortega-Barón, J. (2022). Cyberbullying y conducta suicida en alumnado adolescente: Una revisión sistemática. *Revista de Educación, 397*, 43-67. <https://doi.org/10.4438/1988-592X-RE-2022-397-539>

Calmaestra, J., Rodríguez-Hidalgo, A. J., Mero-Delgado, O., & Solera, E. (2020). Cyberbullying

in adolescents from Ecuador and Spain: Prevalence and differences in gender, school year and ethnic-cultural background. *Sustainability, 12* (11), 4597. <https://doi.org/10.3390/su12114597>

Casal-Otero, L., Fernández-de-la-Iglesia, J. del C., Cebreiro, B., & Fernández-Morante, C. (2022). Competencias para afrontar el ciberacoso en los centros de Educación Secundaria: una aproximación a las necesidades de directores/as y docentes. *Edutec. Revista Electrónica de Tecnología Educativa, 80*, 1-13. <https://doi.org/10.21556/edutec.2022.80.2475>

Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., & Monks, C. P. (2020). Cyberbullying: A changing phenomenon. En N. Van Zalk & C. P. Monks (Eds.), *Online peer engagement in adolescence*, 71-84. Routledge. <https://doi.org/10.4324/9780429468360-5>

Cipriano, C., Barnes, T. N., Kolev, L., Rivers, S., & Brackett, M. (2019). Validating the emotion-focused interactions scale for teacher-student interactions. *Learning Environments Research, 22* (1), 1-12. <https://doi.org/10.1007/s10984-018-9264-2>

De Kimpe, L., Walrave, M., Ponnet, K., & Van Ouytsel, J. (2019). Internet safety. *The International Encyclopedia of Media Literacy*, 1-11. <https://doi.org/10.1002/9781118978238.ieml0093>

Dean, R., & Gibbs, S. (2023). Teacher collective efficacy and the management of difficult behaviour: the role of student-teacher relationships. *Educational Psychology in Practice, 39* (3), 273-293. <https://doi.org/10.1080/02667363.2023.2196713>

DeSmet, A., Aelterman, N., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Cardon, G., & De Bourdeaudhuij, I. (2015). Secondary school educators' perceptions and practices in handling cyberbullying among adolescents: A cluster analysis. *Computers And Education/Computers & Education, 88*, 192-201. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.05.006>

Extremera, N., Mérida-López, S., & Sánchez-Gómez, M. (2019a). La importancia de la inteligencia emocional del profesorado en la misión educa-

tiva: impacto en el aula y recomendaciones de buenas prácticas para su entrenamiento. *Voces de la Educación*, 74-97.

Extremera, N., Rey, L., & Sánchez-Álvarez, N. (2019b). Validation of the Spanish version of the Wong Law emotional intelligence scale (WLEIS-S). *Psicothema*, 31 (1), 94-100. <https://doi.org/10.7334/psicothema2018.147>

García-Martínez, S., & García-Zabaleta, E. (2024). El acoso escolar en España: revisión y análisis de los protocolos de actuación por comunidades autónomas. *Contextos Educativos. Revista de Educación*, 33, 193-217. <http://doi.org/10.18172/con.5765>

Giumetti, G. W., & Kowalski, R. M. (2022). Cyberbullying via social media and well-being. *Current Opinion in Psychology*, 45, 101314. <https://doi.org/10.1016/j.copsy.2022.101314>

González-Calatayud, V., Prendes-Espinosa, M., & López-Pina, J. A. (2016). La percepción sobre el ciberacoso del profesorado de secundaria de la Región de Murcia. *Innoeduca*, 2 (2), 84-89. <https://doi.org/10.20548/innoeduca.2016.v2i2.1974>

Halladay, J., Bennett, K., Weist, M., Boyle, M., Manion, I., Campo, M., & Georgiades, K. (2020). Teacher-student relationships and mental health help seeking behaviors among elementary and secondary students in Ontario Canada. *Journal of School Psychology*, 81, 1-10. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2020.05.003>

Hayes, A. F. (2018). *Introduction to Mediation, Moderation, and Conditional Process Analysis. A Regression-Based Approach* (2ª ed.). Guilford Press.

Iram, N. (2022). Effect of Teachers' Emotional Intelligence on School Climate at Secondary School Level. *Bulletin of Education and Research*, 44 (3), 18-36.

Jia, J., Li, D., Li, X., Zhou, Y., Wang, Y., Sun, W., & Zhao, L. (2018). Peer victimization and adolescent Internet addiction: The mediating role

of psychological security and the moderating role of teacher-student relationships. *Computers in Human Behavior*, 85, 116-124. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.03.042>

Kim, M., Ellithorpe, M. E., & Burt, S. A. (2023). Anonymity and its role in digital aggression: A systematic review. *Aggression And Violent Behavior*, 72, 101856. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2023.101856>

Llorent, V. J., & Núñez-Flores, M. (2024). Social and Emotional Competencies of Teachers to Prevent and Reduce Cyberbullying. En *Cyber and Face-to-Face Aggression and Bullying among Children and Adolescents*, 88-101. Routledge.

Lonergan, A., Moriarty, A., McNicholas, F., & Byrne, T. (2023). Cyberbullying and internet safety: a survey of child and adolescent mental health practitioners. *Irish Journal of Psychological Medicine*, 40, (1), 43-50. <https://doi.org/10.1017/ipm.2021.63>

Luik, P., & Naruskov, K. (2018). Student's Perceptions of Cyberbullying in the Context of Cyberbullying Criteria and Types: The Role of Age. En *Communications in Computer and Information Science*, 870, 24-36. Springer, Cham. https://doi.org/10.1007/978-3-319-95522-3_3

Madrid-López, E. J., Valdés-Cuervo, Á. A., Urías-Murrieta, M., Torres-Acuña, G. M., & Parra-Pérez, L. G. (2020). Factores asociados al ciberacoso en adolescentes. Una perspectiva ecológico-social. *Perfiles Educativos*, 42 (167), 68-83. <https://doi.org/10.22201/iissue.24486167e.2019.167.59128>

Molina-Isaza, L., & Nova-Herrera, A. J. (2022). La inteligencia emocional, una oportunidad para la gestión de la convivencia escolar. *Praxis*, 18 (1), 15-32. <https://doi.org/10.21676/23897856.3878>

Nagar, P. M., & Talwar, V. (2023). The role of teacher support in increasing youths' intentions to disclose cyberbullying experiences to teachers. *Computers & Education*, 207, 104922. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2023.104922>

- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., & Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence & Abuse, 23* (1), 132-151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Paniagua, C., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., & Moreno, C. (2022). Bullying, cyberbullying, and adoption: What is the role of student-teacher connectedness? *School Psychology, 37* (5), 367-377. <https://doi.org/10.1037/spq0000508>
- Pereira, N. S., Ferreira, P. C., Simão, A. M. V., Cardoso, A. S., Barros, A., Pinto, A. M., Ferreira, A. I., Primor, A. C., & Carvalhal, S. (2022). "It is typical of teenagers": when teachers morally disengage from cyberbullying. *The Spanish Journal of Psychology, 25*, e30. <https://doi.org/10.1017/sjp.2022.27>
- Pichel, R., Foody, M., O'Higgins Norman, J., Feijóo, S., Varela, J., & Rial, A. (2021). Bullying, cyberbullying and the overlap: What does age have to do with it? *Sustainability, 13* (15), 8527. <https://doi.org/10.3390/su13158527>
- Polanin, J. R., Espelage, D. L., Grotzinger, J. K., Ingram, K. M., Michaelson, L., Spinney, E., Valido, A., Sheikh, A. E., Torgal, C., & Robinson, L. E. (2021). A Systematic Review and Meta-analysis of Interventions to Decrease Cyberbullying Perpetration and Victimization. *Prevention Science, 23* (3), 439-454. <https://doi.org/10.1007/s11212-021-01259-y>
- Sánchez-Gómez, M., Bresó-Esteve, E., & Adelantado-Renau, M. (2022). *Inteligencia emocional en entornos educativos: evidencias científicas*. Publicacions de la Universitat Jaume I. <https://doi.org/10.6035/psique.26>
- Sanjuán, C. (2019). *Violencia viral: análisis de la violencia contra la infancia y la adolescencia en el entorno digital*. Save the Children España. <https://www.savethechildren.es/publicaciones/informe-violencia-viral-y-online-contra-la-infancia-y-la-adolescencia>
- Santre, S. (2023). Cyberbullying in adolescents: A literature review. *International Journal of Adolescent Medicine and Health, 35* (1), 1-7. <https://doi.org/10.1515/ijamh-2021-0133>
- Skordoulis, M., Liagkis, M. K., Sidiropoulos, G., & Drosos, D. (2020). Emotional Intelligence and Workplace Conflict Resolution: The Case of Secondary Education Teachers in Greece. *International Journal of Research in Education and Science, 6* (4), 521-533. <https://doi.org/10.46328/ijres.v6i4.1224>
- Valente, S., & Lourenço, A. A. (2020). La inteligencia emocional marca la diferencia: el impacto de las habilidades de inteligencia emocional del profesorado en las estrategias de manejo de conflictos en el aula. *Know And Share Psychology, 1* (4), 123-134. <https://doi.org/10.25115/kasp.v1i4.4249>
- Valente, S., Veiga-Branco, A., Rebelo, H., Lourenço, A. A., & Cristóvão, A. M. (2020). The Relationship between Emotional Intelligence Ability and Teacher Efficacy. *Universal Journal of Educational Research, 8* (3), 916-923. <https://doi.org/10.13189/ujer.2020.080324>
- Van Gils, F. E., Verschueren, K., Demol, K., Ten Bokkel, I. M., & Colpin, H. (2023). Teachers' bullying-related cognitions as predictors of their responses to bullying among students. *British Journal of Educational Psychology, 93* (2), 513-530. <https://doi.org/10.1111/bjep.12574>
- Vismara, M., Girone, N., Conti, D., Nicolini, G., & Dell'Osso, B. (2022). The current status of Cyberbullying research: A short review of the literature. *Current Opinion in Behavioral Sciences, 46*, 101152. <https://doi.org/10.1016/j.cobeha.2022.101152>
- Zhu, C., Huang, S., Evans, R., & Zhang, W. (2021). Cyberbullying among adolescents and children: a comprehensive review of the global situation, risk factors, and preventive measures. *Frontiers in Public Health, 9*, 634909. <https://doi.org/10.3389/fpubh.2021.634909>

