

Original

Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes y su papel en la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio en adolescentes



Sergio Mérida-López^{a,*}, Cirenia Quintana-Orts^b, Jorge Gómez-Hombrados^a, y Natalio Extremera^a

^a Departamento de Psicología Social, Trabajo Social y Servicios Sociales, y Antropología Social, Universidad de Málaga, Málaga, España

^b Departamento de Psicología Evolutiva y de la Educación, Universidad de Málaga, Málaga, España

INFORMACIÓN DEL ARTÍCULO

Historia del artículo:

Recibido el 10 de enero de 2024

Aceptado el 19 de septiembre de 2024

On-line el 2 de diciembre de 2024

Palabras clave:

Cibervictimización
Factores de riesgo de suicidio
Adolescentes
Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes
Educación

RESUMEN

El desajuste psicológico constituye una preocupación creciente en la adolescencia a nivel mundial. Se considera que la cibervictimización es uno de los factores estresantes que pueden sufrir los y las adolescentes y que afecta significativamente a varios indicadores de riesgo de suicidio (i.e., síntomas de depresión, ansiedad y estrés e ideación suicida). No obstante, los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes (CEID) podrían mitigar los vínculos de las experiencias de cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio asociados con estas. Este estudio ha tenido como objetivo examinar las relaciones entre la cibervictimización y varios indicadores de riesgo de suicidio, así como el posible papel moderador de los CEID en estas relaciones. Un total de 1.886 adolescentes (996 chicas, $M_{edad} = 13.99$, $DT = 1.44$) participan en este estudio y han completado medidas ampliamente validadas. Los análisis de moderación se ha revelado que los CEID moderan las asociaciones positivas entre la cibervictimización y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, incluso después de controlar el efecto de factores sociodemográficos (i.e., edad y género) y la inteligencia emocional. Sin embargo, los CEID no moderan el vínculo entre la cibervictimización y la ideación suicida. Estos hallazgos novedosos destacan la importancia de la percepción del alumnado sobre los CEID en la formación de su bienestar psicológico y señalan líneas potenciales de investigación orientadas a reducir las consecuencias de la cibervictimización.

© 2024 Universidad de País Vasco. Publicado por Elsevier España, S.L.U. Este es un artículo Open Access bajo la CC BY-NC-ND licencia (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

Teacher emotionally intelligent behaviors and its role in the link between cyber-victimization and suicide risk factors in adolescents

ABSTRACT

Keywords:

Cibervictimización
Suicide risk factors
Adolescents
Teacher emotionally intelligent behaviors
Education

Psychological distress is an increasing concern among adolescents worldwide. Cybervictimization is considered one of the stressors that adolescents may face, and it significantly impacts various indicators of suicide risk (i.e., symptoms of depression, anxiety, and stress, and suicidal ideation). However, teacher emotionally intelligent behaviors (TEIB) might mitigate the links between cybervictimization experiences and suicide risk factors. This study aimed to examine the relationships between cybervictimization and several suicide risk indicators, as well as the potential moderating role of TEIB in these links. A sample of 1,866 (996 girls) adolescents ($M_{age} = 13.99$, $SD = 1.44$) participated in this study and completed widely validated measures. Moderation analyses revealed that TEIB moderated the positive associations between cybervictimization and symptoms of depression, anxiety, and stress, even after controlling for the effects of sociodemographic factors (i.e., age and gender) and emotional intelligence. However, TEIB did not moderate the link between cybervictimization and suicidal ideation. These novel findings both underscore the significance of students' perceptions of TEIB in shaping their psychological well-being and highlight potential avenues for research aimed at mitigating the consequences of cybervictimization.

© 2024 Universidad de País Vasco. Published by Elsevier España, S.L.U. This is an open access article under the CC BY-NC-ND license (<http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>).

* Autor para correspondencia.

Correo electrónico: sergioml@uma.es (S. Mérida-López).

Introducción

El malestar psicológico se presenta como un desafío para la salud pública, con tasas crecientes, que afecta aproximadamente al 20% de la población infantil y adolescente en todo el mundo (Organización Mundial de la Salud, 2021). La adolescencia se caracteriza por cambios significativos a nivel físico, cognitivo, emocional y conductual, lo que implica cierta vulnerabilidad a varios problemas psicológicos (Rapee et al., 2019). Durante esta etapa, se observa que los y las adolescentes se enfrentan a factores ambientales como las interacciones sociales con sus compañeros (Rapee et al., 2019), también en el ámbito digital (Boniel-Nissim et al., 2022). Ciertas interacciones sociales en este entorno digital implican actos virtuales de agresión dirigidos hacia sus iguales, que a menudo ocurren bajo condiciones de anonimato y desequilibrios de poder entre la persona agresora y la víctima. Este fenómeno de agresión social en línea se conoce comúnmente como ciberacoso, en el cual los y las adolescentes que han sufrido cibervictimización suelen experimentar dificultades para defenderse de manera efectiva (Baldry et al., 2017).

El vínculo entre la cibervictimización y los factores de riesgo del suicidio

El marco teórico propuesto por Bonner y Rich (1987) señala que varios factores contribuyen a una mayor susceptibilidad a la muerte por suicidio durante la adolescencia. En este sentido, los hallazgos de varios estudios han considerado los síntomas depresivos y la ideación suicida como factores de riesgo significativos asociados con el suicidio en poblaciones adolescentes y adultas (Chang et al., 2017; Mościcki, 2001). Los y las adolescentes que han experimentado cibervictimización informan comúnmente de un aumento en los síntomas de depresión, ansiedad y estrés, así como un mayor riesgo de ideación suicida en comparación con adolescentes sin implicación en este fenómeno (Li et al., 2022; Marciano et al., 2020).

Dada la creciente incidencia del acoso escolar y del ciberacoso, y su asociación significativa con los factores de riesgo de suicidio (Katsaras et al., 2018; Li et al., 2022), resulta crucial examinar los predictores potenciales y específicos del riesgo de suicidio durante la adolescencia asociados con experiencias negativas en la escuela como la cibervictimización. Sobre esta base, se han examinado los factores de riesgo de suicidio como síntomas de malestar psicológico (es decir, síntomas de depresión, ansiedad y estrés) y la ideación suicida en adolescentes en el contexto de la cibervictimización.

El papel protector de la inteligencia emocional del profesorado

Una línea de investigación creciente ha explorado la asociación entre la cibervictimización y el riesgo de suicidio en adolescentes (por ejemplo, Li et al., 2022). Sin embargo, se ha observado una falta de comprensión sobre los factores específicos del microsistema, en particular los relacionados con el profesorado, que podrían modular este vínculo (Divecha y Brackett, 2020). Aplicando el modelo del Aula Prosocial propuesto por Jennings y Greenberg (2009), se plantea que varias dimensiones relacionadas con los recursos sociales y emocionales del profesorado podrían ejercer una influencia indirecta en la salud mental en la adolescencia. Más específicamente, una dimensión crítica para mantener un clima en el aula caracterizado por sentimientos compartidos de seguridad, conexión y compromiso con el aprendizaje se relaciona con la inteligencia emocional (IE) del profesorado (Divecha y Brackett, 2020). Siguiendo el modelo de habilidad de IE, el profesorado puede emplear sus propias habilidades de IE, incluyendo la percepción, el uso, la comprensión y la regulación de las emociones para fomentar los recursos motivacionales en el alumnado (Brackett et al., 2019).

Además, las habilidades de IE del profesorado, incluyendo la empatía, juegan un papel clave en las diferencias en las dificultades de comportamiento del alumnado y promueven la conexión escolar, lo que eventualmente afecta la aparición de comportamientos de riesgo para la salud y la participación en comportamientos de riesgo (Aldrup et al., 2022).

Más allá del papel de la IE del profesorado en la ciberagresión, la regulación emocional docente se encuentra significativamente relacionada con el malestar emocional de sus estudiantes (Braun et al., 2020). Braun et al. (2020) han identificado que el alumnado informa de menor malestar emocional (incluidos los síntomas de depresión y ansiedad) cuando sus docentes tienden a utilizar la reevaluación cognitiva. Finalmente, un estudio reciente con docentes de secundaria australianos ha revelado que la IE del profesorado ha sido un predictor positivo de la seriedad otorgada al acoso indirecto y la autoeficacia en este ámbito. Se ha observado que estas dos variables median el efecto de la IE del profesorado sobre la probabilidad de intervenir en el acoso indirecto entre estudiantes (Shute et al., 2022). Sin embargo, hasta donde se tiene conocimiento, no se han explorado las percepciones del alumnado sobre las habilidades de IE de sus docentes. La investigación en este aspecto constituye un enfoque novedoso que podría contribuir al campo, ya que la IE del profesorado se considera un recurso crucial para la efectividad de los programas preventivos dirigidos a reducir los comportamientos agresivos en la adolescencia (Divecha y Brackett, 2020; Shute et al., 2022).

El papel moderador de los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes en la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio

El presente estudio se ha centrado en un factor novedoso relacionado con el entorno escolar, concretamente, los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes (CEID), como un constructo que hace referencia a aquellos comportamientos relacionados con las habilidades emocionales del profesorado que son percibidos por el alumnado en el contexto escolar. Este constructo se ha adaptado del entorno laboral, considerando la destacada influencia de la inteligencia emocional del profesorado en los resultados del alumnado (Brackett et al., 2019; Jennings et al., 2021). Siguiendo el modelo del Aula Prosocial (Jennings y Greenberg, 2009), el profesorado con alta IE tiende a mostrar más atención a las necesidades del alumnado, lo que reduciría la probabilidad de conductas disruptivas en el aula (Nizielski et al., 2012).

El alumnado que percibe altos CEID podría identificar a sus docentes como modelos de conducta positivo que evalúan sus emociones y comprenden cómo sus decisiones y comportamientos influyen en los sentimientos de otras personas en el aula (Jennings et al., 2021; Nizielski et al., 2012). Además, el alumnado que identifica a su profesorado como modelos de IE podría mostrar más confianza en la competencia de sus docentes para gestionar problemas interpersonales como el acoso y el ciberacoso (Divecha y Brackett, 2020; Konishi et al., 2010). De este modo, los CEID podrían fomentar la relación profesorado-alumnado, e incluso tener un efecto indirecto en la búsqueda de apoyo y en la salud psicológica (Braun et al., 2020; Jennings y Greenberg, 2009). Por el contrario, el alumnado que percibe bajos CEID podría ver a su profesorado como ineficaz a la hora de ayudar al alumnado a que se sienta mejor cuando sienten decepción o disgusto. En consecuencia, podrían sentirse reticentes a expresar sus emociones a sus docentes, percibiendo que no son capaces de comprender las razones detrás de ciertas emociones en el aula (Zoromski et al., 2021). Aunque existe evidencia sobre el impacto de las respuestas del profesorado ante comportamientos disruptivos en el aula, el papel de los CEID en relación con el riesgo de suicidio en adolescentes en el contexto de la cibervictimización permanece poco claro.

Como se indica en el modelo del Aula Prosocial (Jennings y Greenberg, 2009), es posible que las percepciones del alumnado sobre los CEID influyan indirectamente en su ajuste psicológico en el contexto del ciberacoso. Sin embargo, la literatura en este campo es escasa. La evidencia disponible se centra en las percepciones que el profesorado tiene sobre sus propias habilidades, careciendo así de datos relevantes sobre si los y las adolescentes que perciben altos niveles de CEID pueden beneficiarse de este factor relacionado con la escuela. Dado que los niveles de CEID percibidos en las aulas pueden actuar como dimensiones críticas para reducir los problemas de salud mental en la adolescencia (Braun et al., 2020; Jennings y Greenberg, 2009), proporcionar resultados sobre el posible papel moderador de los CEID puede fortalecer la persistencia y la eficacia de los programas de prevención del acoso escolar (Ng et al., 2022). Por lo tanto, se ha considerado relevante explorar si los CEID actúan como un recurso escolar con el potencial de disminuir la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio.

Variables control: factores sociodemográficos e inteligencia emocional

Las variables tradicionales de género y edad han sido objeto de análisis exhaustivo en los contextos de ciberacoso. En cuanto al género, las chicas reportan con mayor frecuencia ser cibervictimizadas en comparación con los chicos (por ejemplo, Baldry et al., 2017) y presentan mayor desajuste psicológico (por ejemplo, Rapee et al., 2019). En relación con la edad, los y las adolescentes de mayor edad presentan un mayor riesgo de exposición a la cibervictimización en comparación con adolescentes más jóvenes, posiblemente debido a su mayor acceso a las tecnologías (Evangelio et al., 2022; Lozano-Blasco et al., 2023). En investigaciones previas se ha sugerido que la adolescencia media y tardía son un período crucial para la susceptibilidad a experimentar una variedad de indicadores negativos (Rapee et al., 2019), que también parecen estar asociados con la intensidad y el uso problemático de las tecnologías y las redes sociales (Boniel-Nissim et al., 2022).

Aparte de las variables sociodemográficas, la IE en adolescentes se ha considerado un recurso psicológico clave que explica las diferencias en los niveles de salud física y ajuste psicológico en contextos escolares. Además, la IE se asocia de manera constante con una reducción de los síntomas de depresión, ansiedad, estrés e ideación suicida (Domínguez-García y Fernández-Berrocal, 2018; Resurrección et al., 2014). Igualmente, se encuentra que las habilidades de IE en adolescentes son un factor protector contra la ideación suicida, tanto en la victimización tradicional (Galindo-Domínguez e Iglesias, 2023; Quintana-Orts et al., 2023) como en la cibervictimización (Elipe et al., 2015; Extremera et al., 2018). A pesar de la evidencia consistente que respalda el vínculo positivo entre la IE y la reducción del riesgo de suicidio en la adolescencia, la investigación se considera limitada en cuanto al posible papel moderador de los CEID en la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio, después de tener en cuenta las variables sociodemográficas y la IE de los y las adolescentes.

El presente estudio

Este estudio explora si un factor relacionado con la escuela, específicamente los CEID percibidos por el alumnado, podría modular la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio en adolescentes, incluso después de controlar variables sociodemográficas relevantes (es decir, género y edad) y la IE. Estos hallazgos pueden ampliar el conocimiento actual sobre cómo las percepciones del alumnado acerca de la IE de sus docentes se relacionan con los factores de riesgo de suicidio y mejorar la generalizabilidad de los resultados al considerar una variable control relevante como la propia IE de los y las adolescentes (Spector, 2019). Teniendo en cuenta la evidencia existente, se espera que

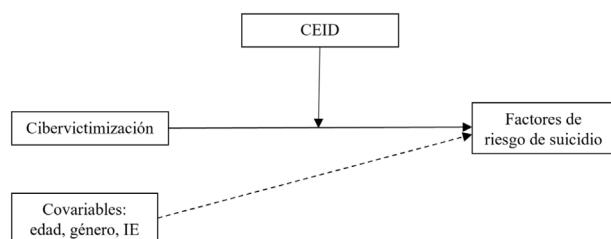


Figura 1. Modelo conceptual propuesto que muestra el rol amortiguador de los CEID entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio.

Nota. CEID = comportamientos emocionalmente inteligentes docentes; IE = inteligencia emocional.

los CEID atenúen la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio (síntomas de depresión, ansiedad, estrés e ideación suicida), incluso después de controlar los efectos de las variables sociodemográficas (edad y género) y la IE del alumnado. El modelo conceptual propuesto se representa en la Figura 1. Siguiendo la evidencia teórica y empírica previa, se proponen las siguientes hipótesis: (H1a) Los CEID atenúan la relación entre la cibervictimización y los síntomas de depresión; (H1b) Los CEID atenúan la relación entre la cibervictimización y los síntomas de ansiedad; (H1c) Los CEID atenúan la relación entre la cibervictimización y los síntomas de estrés; (H1d) Los CEID atenúan la relación entre la cibervictimización y la ideación suicida.

Método

Participantes

Este estudio se ha llevado a cabo en una región del sur de España (Málaga), con la participación de 11 centros diferentes de educación secundaria. La muestra ha incluido 1.866 adolescentes (996 chicas, 843 chicos, una persona transgénero, ocho personas de género no binario y 18 participantes que no han informado de su género) cuyas edades han oscilado entre los 12 y los 18 años ($M_{edad} = 13.99$, $DT = 1.44$). El estudio se ha centrado en adolescentes de 12 a 18 años, ya que este rango de edad corresponde a la población estudiantil que se encuentra habitualmente en los centros de enseñanza secundaria donde se ha llevado a cabo la investigación. La distribución de las personas participantes por cursos de Educación Secundaria Obligatoria ha sido: 24.7% primero, 24.5% segundo, 24.3% tercero y 22.3% cuarto. Además, el 2.7% ha cursado primero de bachillerato, mientras que el 1.5% ha cursado segundo. La nacionalidad de la mayoría de los y las adolescentes ha sido española (85.5%), aunque 241 participantes han informado de otras nacionalidades (12.9%), y 29 participantes no han indicado su nacionalidad (1.6%).

Instrumentos

La cibervictimización se ha medido con la subescala de la validación española (Ortega-Ruiz et al., 2016) del European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire (ECIPQ; Del Rey et al., 2015). Esta dimensión de la subescala consta de 11 ítems (p.ej., «Alguien me amenazó a través de textos o mensajes online») que van de 0 = nunca a 4 = más de una vez a la semana. La versión española de la escala muestra adecuadas propiedades psicométricas (Ortega-Ruiz et al., 2016). En este estudio, la fiabilidad ha sido satisfactoria ($\alpha = .80$, $\Omega = .80$).

Los CEID (comportamientos emocionalmente inteligentes docentes) se han medido con la adaptación y traducción de la escala original Supervisor Emotionally Intelligent Behavior (EIB; Ivcevic et al., 2021). La versión original se ha traducido del inglés al español mediante el método de backtranslation, y la adaptación se ha realizado cambiando la palabra «supervisor» por «profesor». Los participantes han calificado los CEID de sus docentes mediante

11 ítems (p.ej., «Mi profesor/a se da cuenta cuando la gente está insatisfecha en clase»; «Mi profesor/a es bueno/a ayudando a los/as demás a sentirse mejor cuando están decepcionados/as o molestos/as») utilizando una escala de 1 = totalmente en desacuerdo a 6 = totalmente de acuerdo. La versión española de la escala ha demostrado un ajuste satisfactorio del modelo ($\chi^2 = 621,74$, $gl = 44$, RMSEA = .08, SRMR = .04, CFI = .92, TLI = .90), una consistencia interna excelente ($\alpha = .93$) y correlaciones significativas con ajuste psicológico y diferentes indicadores relacionados con el rendimiento académico (Extremera et al., 2024). En este estudio, la fiabilidad ha sido excelente ($\alpha = .93$, $\Omega = .93$).

La IE (inteligencia emocional) se ha medido utilizando la validación española (Extremera et al., 2019) de la *Wong and Law Emotional Intelligence Scale* (WLEIS; Wong y Law, 2002). La escala consta de 16 ítems (p.ej., «Tengo un buen control de mis propias emociones») puntuados en una escala tipo Likert de 1 = totalmente en desacuerdo a 7 = totalmente de acuerdo. La versión española ha demostrado excelentes propiedades psicométricas (Extremera et al., 2019). En este estudio, la fiabilidad ha sido satisfactoria ($\alpha = .86$, $\Omega = .85$).

La depresión, ansiedad y el estrés se han medido con la validación española (Bados et al., 2005) de la *Depression, Anxiety, and Stress Scale* (DASS-21; Lovibond y Lovibond, 1995). Esta escala se compone de tres subescalas que evalúan síntomas de depresión (p.ej., «era incapaz de entusiasmarme por nada»), ansiedad (p.ej., «me preocupaban las situaciones en las que podía entrar en pánico y hacer el ridículo») y estrés (p.ej., «me costaba relajarme»), respectivamente. Cada subescala contiene siete ítems que se valoran en una escala que va de 0 = no me afectaba en absoluto a 3 = me afectaba mucho o casi siempre. La versión española de la escala ha mostrado buenas propiedades psicométricas (Bados et al., 2005). La fiabilidad de cada subescala ha sido: depresión ($\alpha = .90$, $\Omega = .90$), ansiedad ($\alpha = .85$, $\Omega = .86$) y estrés ($\alpha = .85$, $\Omega = .85$).

La ideación suicida se ha medido utilizando la validación española (Sánchez-Álvarez et al., 2020) del *Frequency of Suicidal Ideation Inventory* (FSII; Chang y Chang, 2016). La escala consta de cinco ítems (p.ej., «¿Con qué frecuencia te has preguntado qué pasaría si acabaras con tu propia vida?») utilizando una escala tipo Likert de 5 puntos que oscila entre 1 = nunca y 5 = casi todos los días. La adaptación española de la escala ha mostrado propiedades psicométricas adecuadas (Sánchez-Álvarez et al., 2020). En este estudio, la fiabilidad ha sido excelente ($\alpha = .92$, $\Omega = .92$).

Procedimiento

Inicialmente, el personal directivo de los centros educativos ha sido informado de los detalles del estudio y posteriormente han proporcionado su consentimiento informado por escrito para la participación de su institución escolar. Las familias o personas tutelas legales han recibido información completa sobre los objetivos del estudio a través de la comunicación con el centro educativo. En siete de los centros educativos participantes, el consentimiento informado activo ha sido proporcionado por las familias, indicando su acuerdo explícito para permitir la participación de su hijo/a en el estudio. En cambio, los cuatro centros restantes han adoptado un enfoque de consentimiento pasivo, de manera que han indicado la aprobación implícita de las familias para la inclusión de sus adolescentes en el estudio. El procedimiento de recogida de datos se ha llevado a cabo clase por clase, donde los y las adolescentes han contado con hasta dos horas para la cumplimentación de los cuestionarios en papel. Este proceso se ha llevado a cabo en presencia de una persona integrante del equipo investigador y al menos una figura docente del centro educativo. La investigación ha sido aprobada por el Comité Ético de la Universidad de Málaga (62-2016-H) y este procedimiento ha garantizado el anonimato de las personas participantes y ha seguido la Declaración de Helsinki (2013).

Análisis de datos

En primer lugar, se han excluido 127 casos (6.80%) durante el proceso de depuración de datos debido a respuestas incoherentes y/o atípicas. Los valores perdidos de los ítems se han imputado mediante el algoritmo de maximización de expectativas (EM) en SPSS v26, un procedimiento ampliamente aceptado y utilizado (Liang y Bentler, 2004). En segundo lugar, se han realizado análisis descriptivos y correlaciones entre todas las variables. Para estos análisis se ha utilizado el software SPSS de IBM (versión 26). En tercer lugar, se han llevado a cabo análisis de moderación para comprobar el efecto de interacción entre la *cibervictimización* (variable independiente) y los CEID (moderador) sobre los síntomas de depresión, ansiedad y estrés y la *ideación suicida* (variables dependientes). Las variables control han incluido la edad, el género y la IE. Para realizar estos análisis se ha utilizado el modelo 1 de la macro PROCESS, versión 4.2. (Hayes, 2022). Se ha seguido el procedimiento estándar y se han considerado intervalos de confianza (IC) del 95% con corrección de sesgos *bootstrap* mediante 5.000 muestras. También se han llevado a cabo las interacciones mediante el uso del procedimiento de análisis de pendiente simple de la macro PROCESS (Hayes, 2022), considerando puntuaciones bajas y altas de CEID, entendidas como una desviación estándar por debajo y por encima de la media, respectivamente.

Resultados

Análisis descriptivos y correlaciones bivariadas

En la Tabla 1 se muestran los resultados descriptivos y las correlaciones entre las variables del estudio. En resumen, la *cibervictimización* correlaciona de manera positiva y significativa con todos los indicadores de malestar psicológico, mientras que los CEID muestran una asociación negativa y significativa con estos indicadores. El tamaño del efecto de las correlaciones entre la *cibervictimización* y los factores de riesgo suicida muestra un tamaño de efecto medio, mientras que para los CEID muestran efectos de tamaño bajo (Cohen, 1988).

Análisis de moderación para los síntomas de depresión, ansiedad y estrés

En línea con la H1a, H1b y H1c, se ha analizado el papel moderador de los CEID en la relación entre la *cibervictimización* y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Los principales resultados se muestran en la Tabla 2. En resumen, la *cibervictimización* ha sido un predictor positivo y significativo de la sintomatología. Los CEID no han mostrado un efecto significativo en la predicción de la sintomatología una vez que se han controlado las covariables y el efecto principal de las variables. Los efectos de interacción han sido significativos y han explicado una varianza significativa en los síntomas de depresión ($\Delta R^2 = 0.003$, $F = 5.98$, $p = .015$), ansiedad ($\Delta R^2 = 0.004$, $F = 6.89$, $p = .009$) y estrés ($\Delta R^2 = 0.005$, $F = 8.20$, $p = .004$), después de tener en cuenta las variables sociodemográficas, la IE y los efectos principales. Por lo tanto, las hipótesis propuestas H1a–H1c han sido respaldadas.

Análisis de moderación para la ideación suicida

De acuerdo con la H1d se ha analizado el papel moderador de los CEID en la relación entre la *cibervictimización* y la *ideación suicida*. Como se muestra, la *cibervictimización* es un predictor positivo y significativo de la sintomatología, mientras que los CEID no han mostrado un efecto significativo. Además, la interacción entre *cibervictimización* y CEID no ha sido significativa en la predicción de la *ideación suicida* ($\Delta R^2 = <.001$, $F = 0.21$, $p = .646$). Por tanto, la H1d no ha sido respaldada.

Tabla 1

Resultados descriptivos y correlaciones bivariadas

| Variables | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | 6 | 7 |
|-------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| 1. Cibervictimización | | | | | | | |
| 2. CEID | -0.11** | | | | | | |
| 3. IE | -0.15** | 0.20** | | | | | |
| 4. Síntomas depresivos | 0.31** | -0.11** | -0.32** | | | | |
| 5. Síntomas de ansiedad | 0.35** | -0.09** | -0.26** | 0.81** | | | |
| 6. Síntomas de estrés | 0.32** | -0.06* | -0.27** | 0.77** | 0.79** | | |
| 7. Ideación suicida | 0.31** | -0.11** | -0.33** | 0.61** | 0.56** | 0.51** | |
| Media | 0.42 | 3.85 | 4.63 | 0.98 | 0.95 | 1.16 | 1.85 |
| Desviación típica | 0.47 | 1.12 | 1.02 | 0.84 | 0.77 | 0.76 | 1.04 |
| Rango (min-max) | 0.00-3.00 | 1.00-6.00 | 1.19-7.00 | 0.00-3.00 | 0.00-3.00 | 0.00-3.00 | 1.00-5.00 |

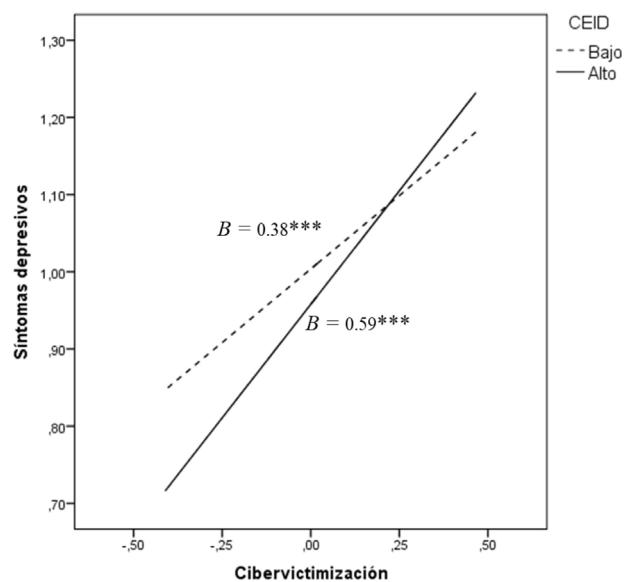
N = entre 1454 y 1852; Abreviaturas: CEID = Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes; IE = Inteligencia emocional. Nota. *p < .05. **p < .01.

Tabla 2

Resumen de los resultados de la moderación

| | B | p | SE | t | R ² | 95% CI |
|--|----------|-------|------|--------|----------------|----------------|
| Dependiente: Síntomas depresivos | | | | | 0.19*** | |
| Edad | 0.04** | .004 | 0.01 | 2.85 | | 0.01 to 0.07 |
| Género | 0.15*** | <.001 | 0.03 | 4.58 | | 0.08 to 0.21 |
| IE | -0.21*** | <.001 | 0.02 | -10.46 | | -0.25 to -0.17 |
| Cibervictimización | 0.49*** | <.001 | 0.04 | 11.11 | | 0.40 to 0.57 |
| CEID | -0.02 | .265 | 0.02 | -1.12 | | -0.06 to 0.02 |
| Cibervictimización x CEID | 0.09** | .015 | 0.04 | 2.45 | | 0.02 to 0.17 |
| Dependiente: Síntomas de ansiedad | | | | | 0.19*** | |
| Edad | 0.01 | .393 | 0.01 | 0.86 | | -0.01 to 0.04 |
| Género | 0.16*** | <.001 | 0.03 | 5.44 | | 0.10 to 0.22 |
| IE | -0.15*** | <.001 | 0.02 | -7.95 | | -0.19 to -0.11 |
| Cibervictimización | 0.53*** | <.001 | 0.04 | 13.22 | | 0.45 to 0.61 |
| CEID | -0.02 | .256 | 0.02 | -1.14 | | -0.05 to 0.01 |
| Cibervictimización x CEID | 0.09** | .009 | 0.04 | 2.63 | | 0.02 to 0.16 |
| Dependiente: Síntomas de estrés | | | | | 0.20*** | |
| Edad | 0.06*** | <.001 | 0.01 | 5.06 | | 0.04 to 0.09 |
| Género | 0.17*** | <.001 | 0.03 | 5.77 | | 0.11 to 0.23 |
| IE | -0.17*** | <.001 | 0.02 | -9.15 | | -0.21 to -0.13 |
| Cibervictimización | 0.46*** | <.001 | 0.04 | 11.65 | | 0.39 to 0.54 |
| CEID | 0.01 | .709 | 0.02 | 0.37 | | -0.03 to 0.04 |
| Cibervictimización x CEID | 0.10** | .004 | 0.04 | 2.86 | | 0.03 to 0.17 |
| Dependiente: Ideación suicida | | | | | 0.21*** | |
| Edad | 0.01 | .434 | 0.02 | 0.78 | | -0.02 to 0.05 |
| Género | 0.29*** | <.001 | 0.04 | 7.60 | | 0.22 to 0.37 |
| IE | -0.28*** | <.001 | 0.02 | -11.58 | | -0.32 to -0.23 |
| Cibervictimización | 0.57*** | <.001 | 0.05 | 10.88 | | 0.46 to 0.67 |
| CEID | -0.03 | .151 | 0.02 | -1.44 | | -0.07 to 0.01 |
| Cibervictimización x CEID | -0.02 | .646 | 0.05 | -0.46 | | -0.11 to 0.07 |

Nota. N = entre 1444 y 1560; B = Beta no estandarizada. SE b = Error estándar. 95% CI = Intervalo de confianza con límite inferior y superior; * p < .05; ** p < .01; *** p < .001. IE = Inteligencia emocional; CEID = Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes.

**Figura 2.** Efecto condicional de los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes en la relación entre la cibervictimización y los síntomas depresivos.

Nota. CEID = Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes; *** p < .001.

La [Figura 2](#) ilustra la relación entre la *cibervictimización* y la *depresión* para valores altos y bajos de CEID. Como se muestra, los valores más bajos de *síntomas depresivos* se han encontrado entre adolescentes que reportan baja *cibervictimización* y altos CEID. Se han encontrado patrones similares para los *síntomas de ansiedad* ([Figura 3](#)) y *estrés* ([Figura 4](#)). Cabe destacar que, en los casos de *cibervictimización* más frecuentes, los y las adolescentes que reportan altos CEID presentan mayores puntuaciones en *síntomas de depresión, ansiedad y estrés* que aquellos/as que reportan bajos CEID.

Discusión

Este estudio ha tenido como objetivo contribuir al campo de la IE en entornos educativos, examinando si los CEID pueden mitigar la relación entre la cibervictimización y los factores de riesgo de suicidio (es decir, síntomas de depresión, ansiedad y estrés e ideación suicida) asociados con la cibervictimización, controlando factores sociodemográficos relevantes (edad y género) y un recurso personal, la IE. En cuanto a los resultados correlacionales, los hallazgos muestran que los CEIDcorrelacionan negativamente con los factores de riesgo de suicidio, extendiendo así estudios previos que han evaluado la IE del profesorado y los indicadores de funcionamiento académico del alumnado ([Divecha y Brackett, 2020; Nizielski et al., 2012](#)). Según investigaciones previas sobre la IE del profesorado e indicadores del alumnado, es plausible que estos hallazgos se expliquen por el hecho de que el alumnado que percibe bajos nive-

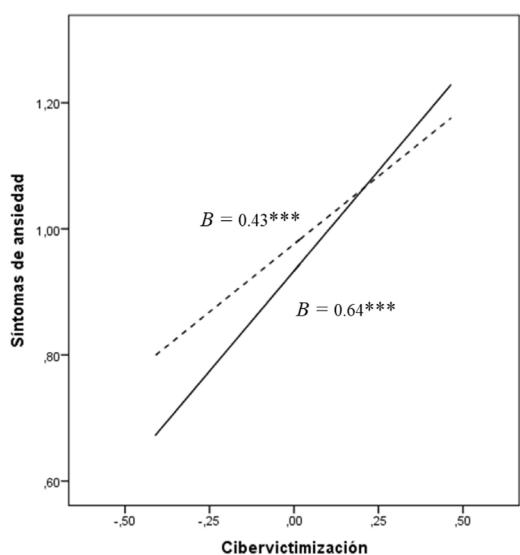


Figura 3. Efecto condicional de los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes en la relación entre la cibervictimización y los síntomas de ansiedad.

Nota. CEID = Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes; *** $p < .001$.

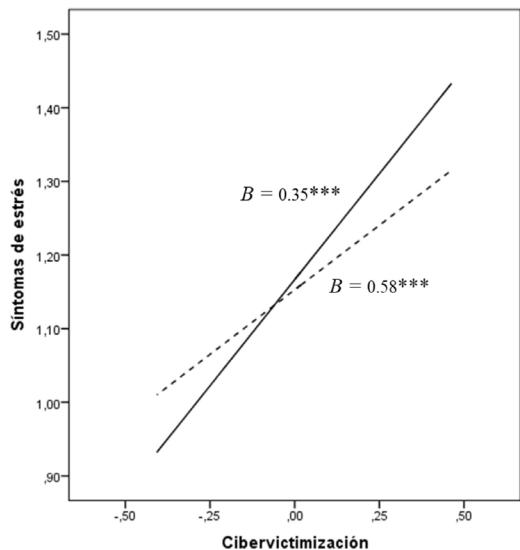


Figura 4. Efecto condicional de los comportamientos emocionalmente inteligentes docentes en la relación entre la cibervictimización y los síntomas de estrés.

Nota. CEID = Comportamientos emocionalmente inteligentes docentes; *** $p < .001$.

les de CEID informaría de relaciones más pobres con sus docentes (Nizielski et al., 2012). Esto, a su vez, se relacionaría con indicadores de bienestar emocional más bajos (Braun et al., 2020; Jennings y Greenberg, 2009).

Con respecto a los resultados de moderación (H1a, H1b y H1c), los CEID han moderado los vínculos entre la cibervictimización y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. En resumen, nuestros resultados sugieren que para los y las adolescentes que informan bajos niveles de cibervictimización, los CEID podrían tener un efecto protector contra los síntomas de desajuste psicológico. Nuestros adolescentes han informado de menores síntomas de desajuste psicológico cuando la frecuencia de cibervictimización ha sido baja y, además, cuando informan de altos niveles de CEID. Estos resultados han revelado que un constructo novedoso, los CEID, podrían actuar como un factor protector contra las consecuencias de la cibervictimización en el desajuste psicológico, incluso después de tener en cuenta el efecto atribuible a la IE de los propios adolescentes. Estos hallazgos amplían estudios previos que destacan las relaciones profesorado-alumnado y la conexión escolar como factores

protectores en el contexto de la cibervictimización (Lucas-Molina et al., 2021; Nappa et al., 2020; Paniagua et al., 2022).

De manera sorprendente, los resultados de la moderación sugieren un posible “lado oscuro” de los CEID en casos de niveles altos de cibervictimización. Cabe destacar que, en casos de cibervictimización más frecuente o grave, los CEID por sí solos podrían no ser suficientes para mitigar el impacto negativo de este fenómeno en el desajuste de los y las adolescentes. Dado que la cibervictimización es reconocido como un fenómeno complejo, el alumnado podría beneficiarse de recursos adicionales relacionados con los comportamientos de sus docentes, como el apoyo y estrategias conductuales dirigidas específicamente a abordar los comportamientos agresivos y su impacto emocional (Divecha y Brackett, 2020). Por tanto, recursos del profesorado, como la cibercompetencia, también podrían desempeñar un papel en la reducción de los factores de riesgo de suicidio más allá de los CEID (Li et al., 2022). Estos resultados preliminares sugieren la necesidad de investigar qué factores protectores del profesorado interactúan para influir en el desajuste psicológico en la adolescencia.

Los hallazgos no han mostrado apoyo para la H1d, ya que los CEID no han moderado el vínculo entre la cibervictimización y la ideación suicida. Este hallazgo no significativo puede explicarse por la naturaleza y evaluación del constructo de ideación suicida. La ideación suicida es considerada un problema de salud pública multifacético, y la evidencia epidemiológica muestra que el suicidio cuenta con múltiples causas y factores de riesgo que frecuentemente coexisten (Mościcki, 2001), incluidos los factores estresantes de la vida y la escuela (Stewart et al., 2017). Por tanto, la ausencia de hallazgos significativos podría explicarse por la posibilidad de que los CEID por sí solos no sean suficientes para moderar la compleja relación entre la cibervictimización y la ideación suicida. Estos hallazgos no solo demuestran que los CEID percibidos por el alumnado pueden tener una influencia específica en diferentes factores de riesgo de suicidio, sino que también sugieren que los CEID pueden desempeñar un papel particularmente importante en la contribución a los síntomas de desajuste psicológico relacionados con el riesgo de suicidio.

Implicaciones teóricas y prácticas

En cuanto a las implicaciones teóricas, nuestros resultados sugieren que, además de entrenar la IE en alumnado adolescente, fomentar las habilidades de IE del profesorado podría tener un impacto complementario en las percepciones de su alumnado sobre su capacidad para gestionar emociones y detectar información emocional en el aula. Estas percepciones pueden funcionar como un factor protector relacionado con la escuela que podría contribuir a reducir el desajuste psicológico tras experiencias de cibervictimización. Aunque los efectos han sido modestos tras controlar los factores sociodemográficos y la IE de los y las adolescentes, los resultados sugieren que otros factores relevantes no parecen haberse incluido en el modelo propuesto. Es posible que los CEID funcionen de manera más efectiva como un factor protector contra el efecto negativo de la cibervictimización en actitudes académicas más próximas (p.ej., satisfacción escolar o compromiso académico) en lugar de indicadores más distales, como problemas de salud mental más complejos, que podrían estar mediados por otros factores como el estatus socioeconómico o antecedentes familiares (Extremera et al., 2024). Dada la naturaleza compleja del riesgo de suicidio en adolescentes y la investigación limitada sobre los CEID, se necesitan estudios empíricos adicionales que exploren estas relaciones. Por lo tanto, investigaciones futuras podrían considerar estos hallazgos preliminares como un paso prometedor en el desarrollo de modelos comprensivos que incluyan las percepciones del alumnado sobre las habilidades emocionales de sus docentes como dimensiones escolares que minimizan los efectos perjudicia-

les de la cibervictimización en los factores de riesgo de suicidio más distales (Divecha y Brackett, 2020; Jennings y Greenberg, 2009). Nuestros hallazgos sobre los vínculos diferenciales entre los CEID y los índices de riesgo de suicidio sugieren la necesidad de considerar modelos más integradores y completos para el suicidio, que diferencien entre dimensiones distales y proximales, con el fin de identificar mejor qué dimensiones promueven o mitigan el suicidio tras la cibervictimización.

En cuanto a las implicaciones prácticas, nuestros resultados sugieren que el desarrollo de habilidades emocionales entre el profesorado puede contribuir a fortalecer los CEID. Por un lado, la formación en IE para el profesorado permitiría aplicar eficazmente sus habilidades emocionales en las interacciones diarias y en las lecciones con sus estudiantes, lo que podría ayudar a crear un entorno más seguro y de apoyo para aquellos que sufren los efectos de la cibervictimización (Brackett et al., 2019; Divecha y Brackett, 2020; Shute et al., 2022). Es fundamental que el profesorado reciba formación inicial y oportunidades continuas para mejorar su IE, junto con estrategias para proporcionar apoyo adicional al abordar casos de cibervictimización. Además, el equipo de orientación escolar podría utilizar intervenciones que se centren en mejorar la calidad de los CEID, enfatizando la participación y la interacción con el alumnado a través de la formación en habilidades emocionales (Brackett et al., 2019).

Por otro lado, el desarrollo de habilidades emocionales entre el profesorado puede facilitar la creación de entornos de apoyo en los que los y las adolescentes no solo construyan relaciones más saludables, sino que también experimenten un crecimiento positivo (Braun et al., 2020; Jennings y Greenberg, 2009). Según nuestros hallazgos, aumentar los CEID podría ser relevante para que el alumnado identifique modelos positivos a los que acudir en busca de apoyo en casos de cibervictimización leve y ocasional (Shute et al., 2022). Dado que los y las docentes son modelos que seguir para el alumnado (Nappa et al., 2020; Nizielski et al., 2012), los y las adolescentes que perciben altos CEID podrían encontrar ejemplos saludables de relaciones en sus interacciones diarias con el profesorado, lo que puede traducirse en un menor malestar psicológico tanto en adolescentes no victimizados como en quienes experimentan una cibervictimización leve. Los programas que ayuden al profesorado a desarrollar formas más efectivas de conectar afectivamente con el alumnado podrían mejorar sus percepciones de los CEID y, en última instancia, estar asociados con una reducción de los síntomas de desajuste psicológico (Wang et al., 2013). En resumen, la IE de los y las docentes influye significativamente en la gestión del aula y en las interacciones con el alumnado. Las instituciones educativas pueden obtener información valiosa sobre cómo los CEID afectan a los indicadores académicos, la dinámica del aula y el desempeño educativo general. Este enfoque puede ayudar a desarrollar intervenciones específicas y programas de desarrollo profesional que mejoren las competencias emocionales del profesorado, lo que finalmente contribuirá al desarrollo de futuros programas de prevención e intervención en casos de acoso que consideren el papel complementario de factores escolares, como los CEID (Divecha y Brackett, 2020).

Limitaciones y líneas de investigación futuras

Se han identificado diversas limitaciones que deben considerarse en relación con líneas de investigación relevantes para el futuro. Los hallazgos preliminares deberían ser replicados con muestras más heterogéneas, y sería útil emplear técnicas de muestreo aleatorio y diseños más complejos que evalúen las relaciones a lo largo del tiempo. Además, la ausencia de un instrumento específico para detectar respuestas aleatorias constituye una limitación, aunque esta cuestión se ha abordado eliminando respuestas dudosas durante el proceso de imputación de datos. Asimismo,

aconseja evaluar en qué medida los CEID se relacionan significativamente con la IE autoinformada y objetiva del profesorado, de manera que estos hallazgos puedan reforzar la evidencia limitada sobre la IE de los y las docentes informada por otras personas. De hecho, los resultados actuales sugieren que los CEID pueden tener un efecto protector contra el impacto de una baja frecuencia de cibervictimización en los síntomas de desajuste psicológico. Podría ser beneficioso investigar si los CEID pueden disminuir los efectos de la cibervictimización en indicadores de funcionamiento óptimo del alumnado, como la conexión escolar y el rendimiento académico. Además, una limitación de este estudio es que no se ha controlado la duración de la experiencia que el alumnado tiene con el profesorado al evaluar los CEID en el aula. La cantidad de tiempo que el alumnado pasa interactuando con su docente podría influir significativamente en sus percepciones y evaluaciones de la IE docente, lo que llevaría a sesgos potenciales en los resultados de la evaluación. La investigación futura debería considerar esta variable para garantizar evaluaciones más precisas y confiables, ya que los juicios sobre los comportamientos emocionalmente inteligentes pueden depender de este factor (Elfenbein et al., 2015). A pesar de estas limitaciones, el presente estudio exploratorio puede servir como base para realizar investigaciones adicionales que evalúen los CEID como un posible factor escolar que reduzca el impacto de la cibervictimización sobre el riesgo suicida.

En conclusión, este estudio ha destacado la importancia de los CEID amortiguando las asociaciones positivas entre la cibervictimización y los síntomas de depresión, ansiedad y estrés. Los hallazgos sugieren que las intervenciones orientadas a mejorar las percepciones del alumnado sobre los comportamientos emocionalmente inteligentes de sus docentes en el aula podrían ayudar de manera efectiva a mitigar las consecuencias de la cibervictimización en el desajuste psicológico en la adolescencia. La investigación futura debería explorar en profundidad el papel de los CEID en la prevención de la cibervictimización en dicha población adolescente.

Financiación

Este trabajo forma parte del proyecto de I+D+i PID2020-117006RB-I00, financiado por MCIN/AEI/10.13039/ 5011000-11033 y el Grupo PAIDI CTS-1048 (Junta de Andalucía). Esta investigación también ha sido apoyada por la Universidad de Málaga. La segunda autora ha contado con el apoyo de la Junta de Andalucía bajo el contrato (POSTDOC_21_00364). Financiación parcial para el cargo de acceso abierto: Universidad de Málaga / CBUA.

Declaración de contribución de autoría CRediT

Conceptualización: Sergio Mérida-López, Natalio Extremera; metodología e investigación: Jorge Gómez-Hombrados; análisis formal: Sergio Mérida-López, Natalio Extremera; redacción - preparación del borrador original: Sergio Mérida-López, Cirenia Quintana-Orts, Jorge Gómez-Hombrados; redacción - revisión y edición: Sergio Mérida-López, Cirenia Quintana-Orts, Natalio Extremera; supervisión: Natalio Extremera.

Referencias

- Aldrup, K., Carstensen, B., y Klusmann, U. (2022). Is empathy the key to effective teaching? A systematic review of its association with teacher-student interactions and student outcomes. *Educational Psychology Review*, 34(3), 1177–1216. <https://doi.org/10.1007/s10648-021-09649-y>
- Bados, A., Solanas, A., y Andrés, R. (2005). *Psychometric properties of the Spanish version of Depression, Anxiety and Stress Scales (DASS)*. *Psicothema*, 17(4), 679–683.
- Baldry, A. C., Farrington, D. P., y Sorrentino, A. (2017). School bullying and cyberbullying among boys and girls: Roles and overlap. *Journal of Aggression, Maltreatment and Trauma*, 26(9), 937–951. <https://doi.org/10.1080/10926771.2017.1330793>
- Boniel-Nissim, M., van den Ejnden, R. J. J. M., Furstova, J., Marino, C., Lahti, H., Inchley, J., Šmigelskas, K., Vieno, A., y Badura, P. (2022). International pers-

- pectives on social media use among adolescents: Implications for mental and social well-being and substance use. *Computers in Human Behavior*, 129, 107144. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2021.107144>
- Bonner, R. L., y Rich, A. R. (1987). Toward a predictive model of suicidal ideation and behavior: Some preliminary data in college students. *Suicide and Life-Threatening Behavior*, 17(1), 50–63. <https://doi.org/10.1111/j.1943-278X.1987.tb00061.x>
- Brackett, M. A., Bailey, C. S., Hoffmann, J. D., y Simmons, D. N. (2019). RULER: A theory-driven, systemic approach to social, emotional, and academic learning. *Educational Psychologist*, 54(3), 144–161. <https://doi.org/10.1080/00461520.2019.1614447>
- Braun, S. S., Schonert-Reichl, K. A., y Roeser, R. W. (2020). Effects of teachers' emotion regulation, burnout, and life satisfaction on student well-being. *Journal of Applied Developmental Psychology*, 69, 101151. <https://doi.org/10.1016/j.appdev.2020.101151>
- Chang, E. C., y Chang, O. D. (2016). Development of the frequency of suicidal ideation inventory: Evidence for the validity and reliability of a brief measure of suicidal ideation frequency in a college student population. *Cognitive Therapy and Research*, 40, 549–556. <https://doi.org/10.1007/s10608-016-9758-0>
- Chang, E. C., Chang, O. D., Martos, T., Sallay, V., Lee, J., Stam, K. R., Batterbee, C. N.-H., y Yu, T. (2017). Family support as a moderator of the relationship between loneliness and suicide risk in college students. *The Family Journal*, 25(3), 257–263. <https://doi.org/10.1177/1066480717711102>
- Cohen, J. (1988). *Statistical power analysis for the behavioral sciences*. Erlbaum.
- Declaration of Helsinki. (2013). Ethical principles for medical research involving human subjects. *Journal of the American Medical Association*, 310(20), 2191–2194. <https://doi.org/10.1001/jama.2013.281053>
- Del Rey, R., Casas, J. A., Ortega-Ruiz, R., Schultze-Krumbholz, A., Scheithauer, H., Smith, P., Thompson, F., Barkoukis, V., Tsorbatzoudis, H., Brighi, A., Guarini, A., Pyzalski, J., y Plichta, P. (2015). Structural validation and cross-cultural robustness of the European Cyberbullying Intervention Project Questionnaire. *Computers in Human Behavior*, 50, 141–147. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2015.03.065>
- Divecha, D., y Brackett, M. (2020). Rethinking school-based bullying prevention through the lens of social and emotional learning: A bioecological perspective. *International Journal of Bullying Prevention*, 2(2), 93–113. <https://doi.org/10.1007/s42380-019-00019-5>
- Domínguez-García, E., y Fernández-Berrocal, P. (2018). The association between emotional intelligence and suicidal behavior: A systematic review. *Frontiers in Psychology*, 9, 2380. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.02380>
- Elfenbein, H. A., Barsade, S. G., y Eisenkraft, N. (2015). The social perception of emotional abilities: Expanding what we know about observer ratings of emotional intelligence. *Emotion*, 15(1), 17–34. <https://doi.org/10.1037/a0038436>
- Elipe, P., Mora-Merchán, J. A., Ortega-Ruiz, R., y Casas, J. A. (2015). Perceived emotional intelligence as a moderator variable between cyber-victimization and its emotional impact. *Frontiers in Psychology*, 6, 486. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2015.00486>
- Evangelio, C., Rodríguez-González, P., Fernández-Río, J., y González-Villora, S. (2022). Cyberbullying in elementary and middle school students: A systematic review. *Computers & Education*, 176, 104356. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104356>
- Extremera, N., Mérida-López, S., Pulido-Martos, M., y Rey, L. (2024). Preliminary validation of the Spanish Teacher Emotionally Intelligent Behavior and its role in the adolescents' academic and subjective well-being. Paper presented at the VI National Conference on Positive Psychology. May 2024.
- Extremera, N., Quintana-Orts, C., Mérida-López, S., y Rey, L. (2018). Cyberbullying victimization, self-esteem and suicidal ideation in adolescence: Does emotional intelligence play a buffering role? *Frontiers in Psychology*, 9, 367. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00367>
- Extremera, N., Rey, L., y Sánchez-Álvarez, N. (2019). 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>
- Galindo-Domínguez, H., y Iglesias, D. L. (2023). Emotional intelligence and suicidal ideation in adolescents: The mediating and moderating role of social support. *Revista de Psicodidáctica*, 28(2), 125–134. <https://doi.org/10.1016/j.psicode.2023.02.001>
- Hayes, A. F. (2022). *Introduction to mediation, moderation, and conditional process analysis: A regression-based approach* (3rd ed.). Guilford Press. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103851>
- Ivcevic, Z., Moeller, J., Menges, J., y Brackett, M. (2021). Supervisor emotionally intelligent behavior and employee creativity. *Journal of Creative Behavior*, 55(1), 79–91. <https://doi.org/10.1002/JOCB.436>
- Jennings, P. A., y Greenberg, M. T. (2009). The prosocial classroom: Teacher social and emotional competence in relation to student and classroom outcomes. *Review of Educational Research*, 79(1), 491–525. <https://doi.org/10.3102/0034654308325693>
- Jennings, P. A., Hofkens, T. L., Braun, S. S., Nicholas-Hoff, P. Y., Min, H. H., y Cameron, K. (2021). *Teachers as prosocial leaders promoting social and emotional learning. En N. Yoder y A. Skoog-Hoffman (Eds.), Motivating the SEL field through equity. Advances in motivation and achievement* (pp. 79–95). Emerald Publishing Limited. ISBN 978-1-80043-464-6.
- Katsaras, G. N., Vouloumanou, E. K., Kourlaba, G., Kyritsi, E., Evangelou, E., y Bakoula, C. (2018). Bullying and suicidality in children and adolescents without predisposing factors: A systematic review and meta-analysis. *Adolescent Research Review*, 3(2), 193–217. <https://doi.org/10.1007/s40894-018-0081-8>
- Konishi, C., Hymel, S., Zumbo, B. D., y Li, Z. (2010). Do school bullying and student-teacher relationships matter for academic achievement? A multilevel analysis. *Canadian Journal of School Psychology*, 25(1), 19–39. <https://doi.org/10.1177/0829573509357550>
- Li, C., Wang, P., Martín-Moratinos, M., Bella-Fernández, M., y Blasco-Fontecilla, H. (2022). Traditional bullying and cyberbullying in the digital age and its associated mental health problems in children and adolescents: A meta-analysis. *European Child and Adolescent Psychiatry*, 1, 1–15. <https://doi.org/10.1007/S00787-022-02128-X>
- Liang, J., y Bentler, P. M. (2004). An EM algorithm for fitting two-level structural equation models. *Psychometrika*, 69(1), 101–122. <https://doi.org/10.1017/BF02295842>
- Lovibond, P. F., y Lovibond, S. H. (1995). The structure of negative emotional states: Comparison of the Depression Anxiety Stress Scales (DASS) with the Beck Depression and Anxiety Inventories. *Behaviour Research and Therapy*, 33(3), 335–343. [https://doi.org/10.1016/0005-7967\(94\)00075-U](https://doi.org/10.1016/0005-7967(94)00075-U)
- Lozano-Blasco, R., Quilez-Robres, A., y Latorre-Coscolluela, C. (2023). Sex, age and cyber-victimization: A meta-analysis. *Computers in Human Behavior*, 139, 107491. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2022.107491>
- Lucas-Molina, B., Pérez-Albéniz, A., Solbes-Canales, I., Ortúñoz-Sierra, J., y Fonseca-Pedrero, E. (2021). Bullying, cyberbullying and mental health: The role of student connectedness as a school protective factor. *Psychosocial Intervention*, 31(1), 33–41. <https://doi.org/10.5093/PI2022A1>
- Marciano, L., Schulz, P. J., y Camerini, A.-L. (2020). Cyberbullying perpetration and victimization in youth: A meta-analysis of longitudinal studies. *Journal of Computer-Mediated Communication*, 25(2), 163–181. <https://doi.org/10.1093/jcmc/zmc031>
- Mościcki, E. K. (2001). Epidemiology of completed and attempted suicide: Toward a framework for prevention. *Clinical Neuroscience Research*, 1(5), 310–323. [https://doi.org/10.1016/S1566-2772\(01\)00032-9](https://doi.org/10.1016/S1566-2772(01)00032-9)
- Nappa, M. R., Palladino, B. E., Nocentini, A., y Menesini, E. (2020). Do the face-to-face actions of adults have an online impact? The effects of parent and teacher responses on cyberbullying among students. *European Journal of Developmental Psychology*, 18(6), 798–813. <https://doi.org/10.1080/17405629.2020.1860746>
- Ng, E. D., Chua, J. Y. X., y Shorey, S. (2022). The effectiveness of educational interventions on traditional bullying and cyberbullying among adolescents: A systematic review and meta-analysis. *Trauma, Violence, and Abuse*, 23(1), 132–151. <https://doi.org/10.1177/1524838020933867>
- Nizielski, S., Hallum, S., Lopes, P. N., y Schütz, A. (2012). Attention to student needs mediates the relationship between teacher emotional intelligence and student misconduct in the classroom. *Journal of Psychoeducational Assessment*, 30(4), 320–329. <https://doi.org/10.1177/073428912449439>
- Ortega-Ruiz, R., Del Rey, R., y Casas, J. A. (2016). Evaluar el bullying y el cyberbullying: validación española del EBIP-Q y del ECIP-Q. *Psicología Educativa*, 22(1), 71–79. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.004>
- Paniagua, C., García-Moya, I., Sánchez-Queija, I., y 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>
- Quintana-Orts, C., Rey, L., Mérida-López, S., y Extremera, N. (2023). Suicide risk assessment and depressive symptoms among Spanish adolescent bully-victims: Evidence for the importance of emotional intelligence and sex. *Journal of Health Psychology*, 28(1), 94–100. <https://doi.org/10.1177/13591053221116021>
- Rapee, R. M., Oar, E. L., Johnco, C. J., Forbes, M. K., Fardoully, J., Magson, N. R., y Richardson, C. E. (2019). Adolescent development and risk for the onset of social-emotional disorders: A review and conceptual model. *Behaviour Research and Therapy*, 123, 103501. <https://doi.org/10.1016/j.brat.2019.103501>
- Resurrección, D. M., Salguero, J. M., y Ruiz-Aranda, D. (2014). Emotional intelligence and psychological maladjustment in adolescence: A systematic review. *Journal of Adolescence*, 37(4), 461–472. <https://doi.org/10.1016/j.adolescence.2014.03.012>
- Sánchez-Álvarez, N., Pacheco, N. E., Rey, L., Chang, E. C., y Chang, O. D. (2020). Frequency of suicidal ideation inventory: Psychometric properties of the Spanish version. *Psicothema*, 32(2), 253–260. <https://doi.org/10.7334/PSICOTHEMA2019.344>
- Shute, R. H., Didaskalou, E., y Dedousis-Wallace, A. (2022). Does emotional intelligence play a role in teachers' likelihood of intervening in students' indirect bullying? A preliminary study. *Teaching and Teacher Education*, 119, 103851. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2022.103851>
- Spector, P. E. (2019). Do not cross me: Optimizing the use of cross-sectional designs. *Journal of Business and Psychology*, 34(2), 125–137. <https://doi.org/10.1007/s10869-018-09613-8>
- Stewart, S. M., Eddy, M., Horton, S. E., Hughes, J., y Kennard, B. (2017). The validity of the interpersonal theory of suicide in adolescence: A review. *Journal of Clinical Child & Adolescent Psychology*, 46(3), 437–449. <https://doi.org/10.1080/15374416.2015.1020542>
- Wang, M. T., Brinkworth, M., y Eccles, J. (2013). Moderating effects of teacher-student relationship in adolescent trajectories of emotional and behavioral adjustment. *Developmental Psychology*, 49, 690–705. <https://doi.org/10.1037/a0027916>
- Wong, C. S., y Law, K. S. (2002). The effects of leader and follower emotional intelligence on performance and attitude: An exploratory study. *The Leadership Quarterly*, 13(3), 243–274. [https://doi.org/10.1016/S1048-9843\(02\)00099-1](https://doi.org/10.1016/S1048-9843(02)00099-1)
- World Health Organization (2021). *Mental health of adolescents*. Retrieved from <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>.
- Zoromski, A., Evans, S. W., Owens, J. S., Holdaway, A., y Royo Romero, A. S. (2021). Middle school teachers' perceptions and use of classroom management strategies and associations with student behavior. *Journal of Emotional and Behavioral Disorders*, 29(4), 199–212. <https://doi.org/10.1177/1063426620957624>