



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL



**Grado en Criminología
2017/2018**

**Trabajo realizado por Uxue Martín
Silva**

Dirigido por Ainize Sarrionandia



*PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

*El trabajo de prevención de la violencia con los niños y niñas es la
mejor manera de acabar con otras formas de violencia en la sociedad*
Save the Children, 2016

RESUMEN

Los centros educativos son una herramienta esencial en la socialización de los niños y niñas. No obstante, en este contexto aparece uno de los comportamientos más disruptivos para ellos/as: el bullying. Este no es un fenómeno aislado, la inteligencia emocional (IE) y la Tríada Oscura se correlacionan también con esta conducta, tanto con la agresión como con la victimización. Teniendo en cuenta que las consecuencias negativas del bullying persisten a largo de la vida de los/as implicados/as, surge la necesidad de crear un programa de intervención, y este es precisamente el objetivo de este trabajo: diseñar un programa de intervención dirigido a los/as alumnos/as de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria que ayude a prevenir y reducir la violencia entre iguales, y que, además, mejore la IE de los/as adolescentes, así como que disminuya su puntuación en la Tríada Oscura. El programa consta de 18 sesiones repartidas en 3 módulos mediante los cuales se intenta sensibilizar a los/as alumno/as sobre este fenómeno, así como enseñarles pautas para que empleen las habilidades adquiridas de manera moralmente correcta. Todo esto con el objetivo de que lo aprendido sirva para fomentar su comportamiento prosocial a largo plazo, y, de este modo, prevenir otros tipos de maltrato y conductas antisociales.

Palabras clave: bullying, centros educativos, inteligencia emocional, programa de intervención, Tríada Oscura, victimización, violencia entre iguales.

LABURPENA

Ikastetxeak ezinbesteko tresnak dira haurren gizarteratzean. Halere, testuinguru honetan haientzat bereziki disruptiboa den portaera bat agertzen da: bullying-a. Hau ez da isolatutako fenomenoa, adimen emozionala (AE) eta Triada Ilunarekin erlazionatzen da, bai erasoaren kasuan, bai biktimizazioaren kasuan. Kontuan izanda bullying-aren ondorio negatiboak inplikatuena bizitzan zehar mantentzen direla, esku-hartze programa baten sorreraren beharra azaltzen da, hau izanik, zehazki, lan honen helburua: Derrigorrezko Bigarren Hezkuntzako lehen bi ikasturtetan dauden ikasleentzako esku-hartze programa bat diseinatzea, zeinaren helburua berdinen arteko indarkeria prebenitzea eta murriztea da, bai eta nerabeen AE-a hobetzea eta haien puntuazioa Triada Ilunean murriztea ere. Programak 18 saio ditu, 3 moduluetan banatuak. Hauen bidez ikasleak sentibilizatu nahi dira, eta, aldi berean, ikasitako gaitasunak moralki egokia den moduan erabiltzen

irakastea. Hau guztia ikasitakoa haien epe luzeko portaera prosoziala sustatzeko, eta, modu horretan, beste motetako tratu txar eta portaera antisozialak prebenitzeko.

Hitz gakoak: bullying, ikastetxeak, adimen emozionala, esku-hartze programa, Triada Iluna, biktimizazioa, berdinen arteko indarkeria.

ABSTRACT

Educational centres are an invaluable asset in the socialization of infants. Nonetheless, in this context one of the most disruptive behaviours for them arises: bullying. This is not an isolated phenomenon, indeed, the emotional intelligence (EI) and the Dark Triad correlate with this conduct, both with aggression and with victimisation. Taking into account that the deleterious effects of bullying persist throughout the involved students' life, it is essential that an intervention programme is created, and that is precisely the aim of this project: to design an intervention programme aimed at students who are in their first or second year of Secondary School, in order to prevent and diminish violence among peers, and, moreover, ameliorate the EI of the adolescents and reduce their score in the Dark Triad. The programme consists of 18 sessions distributed in 3 modules through which it is intended to raise students' awareness about this phenomenon and educate them to employ these abilities in a morally proper way. All these in order to encourage their long-term prosocial conduct and, thus, prevent other forms of mistreat and antisocial behaviours.

Key words: bullying, educational centres, emotional intelligence, intervention programme, Dark Triad, victimisation, violence among peers.

ÍNDICE

AGRADECIMIENTOS	6
INTRODUCCIÓN	7
BULLYING	9
LA EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA EN MENORES	9
APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACOSO ESCOLAR	9
TIPOS DE BULLYING	11
PREVALENCIA	12
CONSECUENCIAS	13
INTELIGENCIA EMOCIONAL	14
DEFINICIÓN DEL CONCEPTO	14
MODELOS	15
El Modelo de Salovey y Mayer (1990)	15
El modelo de Mayer y Salovey (1997)	15
El modelo de Goleman (1995, 2001)	16
El modelo de Bar-On (1997)	16
El modelo de Petrides y Furnham (2001)	17
El modelo de Mikolajczak (2009)	17
El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. (2003)	18
RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y OTROS FACTORES	18
Inteligencia emocional y la adaptación social	19
Inteligencia emocional y salud	20
Inteligencia emocional en las familias	22
TRÍADA OSCURA	24
CONCEPTO	24
Origen	26
Relación con otras variables	27
Consecuencias	28
RASGOS DE PERSONALIDAD	30
Maquiavelismo	30
Narcisismo	30
Psicopatía	31
RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL PROGRAMA	33
TRÍADA OSCURA Y BULLYING	33
TRÍADA OSCURA E INTELIGENCIA EMOCIONAL	34

BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL	37
OBJETIVOS	41
HIPÓTESIS	41
DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN	42
OBJETIVO.....	42
PARTICIPANTES	43
DISEÑO Y PROCEDIMIENTO.....	43
ANÁLISIS ESTADÍSTICOS.....	45
INSTRUMENTOS	46
Tríada Oscura	46
Inteligencia Emocional	47
Bullying	49
CONTENIDOS	50
Exposición de los módulos	50
Exposición de las sesiones.....	55
MÓDULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL	56
MÓDULO II. BULLYING	62
MÓDULO III. TRÍADA OSCURA	67
RESULTADOS.....	74
DISCUSIÓN/ CONCLUSIONES.....	76
REFERENCIAS.....	80
INFORME EJECUTIVO	99
ANEXO I.....	109
CUESTIONARIOS	109
ANEXO II. MÓDULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL	113
SESIÓN I. DIAPOSITIVAS	113
SESIÓN II. DIAPOSITIVAS.....	115
ANEXO III. MODULO II. BULLYING.....	118
SESIÓN II. UN PASO ADELANTE. LISTA DE COMPORTAMIENTOS	118
SESIÓN VI. EJEMPLO DE ÁRBOL DE OBJETIVOS Y CONSECUENCIAS ...	119
ANEXO IV. MODULO III. TRÍADA OSCURA	120
SESIÓN I. DIAPOSITIVAS	120
SESIÓN III. TARJETAS INFORMATIVAS. PARTE I.....	122
SESIÓN III. TARJETAS INFORMATIVAS. PARTE II.....	125

AGRADECIMIENTOS

Tras un período de cuatro años ha llegado el momento de escribir mi trabajo de fin de grado. Este período ha sido intenso, tanto en lo que a aprendizaje académico se refiere como a nivel personal, y no habría sido posible llegar a este punto sin la ayuda de algunas personas, a las que quiero agradecer la ayuda y apoyo que me han prestado.

A mi madre y a mi padre, por haber sido mi gran apoyo durante estos años y porque sin ellos nunca hubiera llegado a ser la persona que soy.

A mis abuelos, los cuales la mayoría no podrán leer este trabajo, por enseñarme el valor de la educación y la importancia de conocer mis raíces.

A Ainize Sarrionandia, por ser mi guía y mi mentora durante esta última fase de la carrera.

Y por último, a todas las personas que intentaron cortarme las alas, por enseñarme que el camino no es fácil y por ayudarme a ser la persona fuerte y decidida que soy hoy.

INTRODUCCIÓN

“No deberíamos intentar evitar los conflictos en la escuela, sino aprender de ellos, aprender a resolverlos de forma dialogante y positiva, porque a la escuela se va a aprender a ser una persona equilibrada, sensata, solidaria y segura” (p. 18). Ortega, 2010

Los humanos somos seres sociales, por lo que nos es necesario aprender a convivir con la gente de nuestro alrededor de manera pacífica y armoniosa. Para ayudarnos en este aprendizaje tenemos la invaluable ayuda de los centros educativos, que son uno de los agentes socializadores más importantes. Es por ello que enseñar a los alumnos y alumnas a convivir es su asignatura más importante, y la que a largo plazo mayores beneficios sociales y personales reporta.

Sin embargo, es en este ambiente donde aparece una de las conductas más disruptivas para un/a menor, el acoso escolar o bullying, comportamiento que es sumamente perjudicial tanto para las víctimas directas como para los/as observadores/as y agresores/as o bullies.

Este problemático fenómeno no es nuevo, pero es actualmente cuando está tomando más relevancia social y cuando más apremiante es la necesidad de intervenir en él. Por todo esto, se han creado programas en todos los lugares del mundo para hacer frente a este problema, y este trabajo se va a basar fundamentalmente en diseñar un programa para prevenir e intervenir en el acoso escolar. Con este programa se espera que el fenómeno del bullying pase a ser la excepción a la regla, y, paralelamente, evitar futuras conductas antisociales.

No obstante, hay que tener presente que el bullying no es un fenómeno aislado, sino que múltiples variables y factores intervienen en él, tanto como factores protectores como de riesgo. Consecuentemente, un programa que solo afronte el bullying puede que no llegue a ser todo lo eficaz que debería ser. Es aquí donde entran en juego los otros dos constructos que, de forma novedosa hasta ahora, se van a incorporar al programa para abordar de manera más íntegra el problema del acoso escolar. Estos dos constructos son la inteligencia emocional (IE) y la Tríada Oscura.

Es innegable que las emociones juegan un papel muy importante durante el desarrollo de las personas desde que nacen hasta que mueren, y son fundamentales para

las relaciones sociales y afectivas, por lo que la IE resulta primordial. Este constructo y todo lo que ello implica (la regulación de las emociones, la empatía...) supone un factor protector ante la conducta antisocial en general, y, en especial, también previene el acoso escolar, además de reportar diversos beneficios a nivel personal y social. Por todo ello, la IE debe ser integrada en un programa cuyo objetivo no es solo intervenir, sino que también es prevenir la conflictividad en las aulas.

Por desgracia, la IE también puede ser un arma de doble filo y ser usada para hacer el mal por ciertas personas cuya personalidad puede ser definida como “oscura”. Con esto nos referimos a personas que puntúan alto en un novedoso constructo llamado Tríada Oscura. Las personas con este tipo de personalidad tienden irremediablemente a crear conflictos y a dañar a otras personas en su propio beneficio, por lo que su potencial antisocial y disruptivo es ciertamente alto. Es por ello que un buen programa contra el bullying o contra cualquier otra conducta antisocial debe tener en cuenta este constructo, con el fin de asegurar que todas las estrategias contra el bullying aprendidas sean utilizadas de manera adecuada para evitar conflictos a corto y largo plazo.

Por todo lo mencionado anteriormente, el trabajo comienza definiendo y describiendo los factores que se van a tener en cuenta en el programa, en concreto, el bullying, la IE y la Tríada Oscura. Después, se exponen las correlaciones entre dichos factores. A continuación, se plantea una propuesta de intervención destinada al alumnado del primer ciclo de la Educación Secundaria y se explica cómo se piensa llevar a cabo, describiendo, por ejemplo, el método de elección de los y las participantes, los objetivos del programa, el número y contenido de cada sesión, entre otros. Asimismo, se especifican los resultados esperados tras llevar a cabo el programa intervención. Finalmente, se exponen las conclusiones y algunas posibles mejoras en lo que respecta al futuro de este programa.

BULLYING

LA EXPOSICIÓN A LA VIOLENCIA EN MENORES

La exposición a la violencia, ya sea como estrategia a la hora de relacionarse o como una estrategia para arreglar los conflictos, acarrea consecuencias negativas, tanto físicas como psíquicas. Cuando los/as expuestos/as son menores, ya sea como víctimas u observadores/as, las consecuencias son aún más devastadoras, pues, además de la consecuencia dolorosa inmediata, esa experiencia puede llegar a ser interiorizada, hasta el punto de que el mecanismo violento puede llegar a ser aprendido (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

En este tipo de situaciones los/as menores aprenden que en el mundo impera la ley del más fuerte, y que convertirse en agresor/a es la mejor manera de dejar de ser víctima (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). Asimismo, los agresores y agresoras llegan a interiorizar que el uso de la violencia reporta beneficios, y que, por lo tanto, es práctico.

Para evitar que este proceso ocurra es conveniente llevar a cabo programas de intervención en los centros educativos, pues esta institución social, junto con la institución social de la familia, es la que tiene como función proteger a los/as menores de comportamientos y conductas violentas (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

APROXIMACIÓN AL CONCEPTO DE ACOSO ESCOLAR

Olweus es considerado el pionero en la investigación del bullying, (fenómeno que también es conocido como acoso escolar, malos tratos entre iguales o violencia entre iguales, entre otros) pues fue el primero que lo estudió en la década de 1970 (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). De hecho, fue el primero que dio una definición a este fenómeno en 1973.

Sin embargo, la definición que propuso en 1999 es la más utilizada y aceptada hoy en día. De acuerdo con esta definición el bullying implica los siguientes comportamientos: tratar a un/a alumno/a con intimidación cuando un/a alumno/a o grupo de alumnos/as lo/a tratan con mezquindad o le dicen cosas desagradables, se ríen de esa persona o se dirigen a él/ella con apodosos o apelativos desagradables o hirientes; cuando

lo/la ignoran totalmente, cuando lo/la excluyen y lo/la dejan fuera de las actividades a propósito; cuando le golpean, le dan patadas, le empujan o le amenazan; cuando extienden mentiras o rumores falsos concernientes a la víctima, cuando le envían notas ofensivas o intentan convencer a los demás alumnos y alumnas para que no tengan relaciones con la víctima, entre otros comportamientos (Olweus, 1999).

Resumiendo, el acoso escolar implica molestar continuamente a un alumno o alumna, de una manera negativa e hiriente (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). No obstante, quedan fuera de esta definición las conductas que impliquen meterse con otra persona amigablemente o jugando o que dos alumnos o alumnas discutan o se peleen sin que entre ellos o ellas haya desequilibrio de fuerzas.

A lo largo de los años, diversos investigadores han matizado y expandido la definición creada por Olweus. Teniendo en cuenta todas las revisiones llevadas a cabo, destacan las siguientes características del bullying (Garaigordobil y Oñederra, 2010):

- 1) Una víctima indefensa que sufre acoso por parte de un agresor o agresora o un grupo de ellos/as cuya intención es hacer sufrir a la persona y para lo que se utiliza la crueldad;
- 2) Entre la víctima y el agresor o agresora o el grupo de agresores o agresoras existe un marcado desequilibrio de poder, siendo la víctima más débil ante la fuerza física, psicológica o social de la persona agresora o del grupo de agresores/as; como consecuencia no hay equilibrio físico, psicológico o social, ni equilibrio en lo que respecta a la posibilidad de defensa por parte de la víctima, lo que conlleva que la víctima se encuentre en una situación de desigualdad e indefensión;
- 3) El comportamiento de la persona o personas agresoras es periódico, las relaciones de dominación-sumisión entre el agresor o agresora y la víctima deben ser persistente en el tiempo, al igual que el sufrimiento ocasionado por el acoso, lo que provoca en la víctima la sospecha de ser blanco de nuevas agresiones en el futuro;
- 4) Aunque sea inusual, el blanco de la intimidación no tiene por qué ser necesariamente un solo alumno o alumna; además, la intimidación puede llevarse

a cabo individualmente o en grupo, pese a que los sujetos a los que intentan acobardar son sujetos concretos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

Hay que destacar que en los últimos años se han detectado nuevas modalidades de bullying, siendo una de las más nuevas y conocidas el denominado cyberbullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). Podríamos definir este fenómeno como el uso hiriente de TICs (por ejemplo, el correo electrónico, mensajes de móvil, correo instantáneo, páginas web personales, entre otros), y/o un comportamiento personal online difamatorio con la intención de hacer daño a otra persona, y que se lleva a cabo continua y agresivamente por una persona o un grupo.

Pese a que este trabajo va a basarse en el bullying tradicional, es importante conocer la existencia de esta modalidad por la relevancia que está adquiriendo en los últimos tiempos y porque existe una estrecha relación entre el bullying tradicional y el cyberbullying. De hecho, el cyberbullying algunas veces es un método para extender el acoso escolar, esto es, para seguir molestando a la víctima; otras veces, en cambio, el bullying comienza en la red y finalmente traspasa la pantalla (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

TIPOS DE BULLYING

Se distinguen 4 tipos de bullying (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017):

- 1) El bullying físico: Esta tipología supone llevar a cabo comportamientos violentos directos contra el cuerpo de la víctima (por ejemplo, pegar o empujar) o acciones violentas indirectas contra la propiedad (por ejemplo, robar, romper, ensuciar y esconder objetos de la víctima).
- 2) El bullying verbal: Lo forman todas las conductas verbales negativas, como, por ejemplo, los insultos, los motes, hablar mal o mentir acerca de esa persona.
- 3) El bullying social: Este tipo de bullying aparece cuando aíslan a la víctima del grupo. Algunos ejemplos de esta conducta son impedir a la víctima participar en alguna actividad, apartarla, aislarla o ignorarla.

- 4) El bullying psicológico: Esta última tipología conlleva realizar comportamientos intimidatorios que perjudiquen la autoestima de la víctima y que le provoquen inseguridad y miedo: reírse de la víctima, conductas de humillación, vigilancia, etc. Cabe destacar que en todas las tipologías del acoso escolar subyace un aspecto psicológico.

Asimismo, los investigadores han descrito dos subtipos de agresión que podrían ser los antecedentes de los diferentes tipos de acoso. Por un lado, está la agresión directa, que es descrita como un comportamiento que es abiertamente beligerante y cuyo objetivo es provocarle un daño o perjuicio a la víctima directamente (Griffin y Gross, 2004). Por otro lado, está la agresión indirecta, que implica hacer uso de métodos no beligerantes, pero no para provocar un daño o perjuicio en la víctima directamente, sino a sus relaciones con sus compañeros/as (Baughman, Dearing, Giammarco, y Vernon, 2012), por lo que la identificación del agresor o agresora sería más complicada (Capella y Weinstein, 2006).

PREVALENCIA

Pese a que diversas investigaciones han probado que este fenómeno ocurre en todas las naciones y con características parecidas (véase Garaigordobil y Oñederra, 2010), los datos no son homogéneos (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). Sin embargo, se han descubiertos patrones en cuanto a la realización del acoso escolar (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017):

- ❖ Género: los chicos invariablemente están más involucrados que las chicas en comportamientos de acoso escolar, bien como víctima o como agresor. En su caso la agresión verbal y la agresión física directa prevalecen, mientras que las chicas suelen sufrir o participar en conductas de acoso indirecto, tanto verbal como social.
- ❖ Curso escolar: los problemas relacionados con la violencia decrecen con el paso de los cursos, lo que se podría interpretar como que el acoso disminuye con la edad. La mayor prevalencia ocurre entre los 11 y 14 años, y, a partir de esa edad, mengua.

- ❖ Malos tratos más frecuentes: primeramente prevalece el bullying verbal, seguido de los malos tratos físicos y el aislamiento social, aunque hay que destacar que no todas las investigaciones han tenido en cuenta esta última tipología.
- ❖ Prevalencia: el porcentaje de victimización grave está en torno al 3% y 10%, y el número de alumnos que sufren conductas violentas está en torno al 20% y 30%.

CONSECUENCIAS

Las consecuencias negativas de la violencia entre iguales van más allá de las consecuencias que puede acarrear a las víctimas, ya que también afecta a agresores/as y observadores/as. Todas las personas involucradas en estos tipos de comportamientos, independientemente de su rol, tienen más probabilidades de sufrir trastornos psicosociales y psicopatológicos que los/as menores no involucrados/as (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

Al ser las víctimas las personas más profundamente afectadas, son las que suelen sufrir las consecuencias más extremas del bullying, concretamente el suicidio o la muerte (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). Aun cuando las consecuencias no son tan extremas, el acoso escolar afecta, entre otros ámbitos, a la salud, a la calidad de vida, al bienestar y al desarrollo adecuado de la persona, que frecuentemente perduran durante toda la vida de los/as involucrados/as.

Consecuentemente, es imperativo intervenir en las situaciones de acoso escolar, tanto por su extensión como por sus efectos (ansiedad, estrés, depresión, somatización, problemas académicos, suicidio, violencia) (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). Esto sugiere la necesidad de desarrollar un programa de intervención que se pueda aplicar en los centros educativos que pueda prevenir y reducir situaciones de esta índole, al mismo tiempo que promueva la convivencia pacífica entre los alumnos y alumnas.

INTELIGENCIA EMOCIONAL

DEFINICIÓN DEL CONCEPTO

La primera vez que se mencionó la IE fue en 1966, en un artículo germano cuyo título en castellano era “Inteligencia emocional y emancipación”, escrito por Bárbara Leuner, aunque el significado que le otorgaba a este constructo distaba mucho de la manera en que es comprendido actualmente (Bisquerra, Pérez, y García, 2015). Concretamente, el término inteligencia emocional se usó para poner de manifiesto que hay una relación estrecha entre cómo se desarrolla la inteligencia y la emoción.

Sin embargo, no fue hasta 1990 cuando Peter Salovey y John Mayer publicaron el artículo científico que fue el precursor de la IE y donde delimitaron este concepto en una teoría integrada de la inteligencia y las emociones, (Salovey y Mayer, 1990). Estos autores definieron la IE como

“el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990:189).

La IE está formada, en cierta manera, por la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal (Bisquerra et al., 2015). De acuerdo con Bisquerra et al. (2015), la inteligencia interpersonal integra capacidades como el liderazgo, la resolución de conflictos, el análisis social y la aptitud para entender a los y las demás. La inteligencia intrapersonal, en cambio, supone la habilidad para crearse un modelo preciso de uno mismo y de emplearlo de manera adecuada en la interacción con los y las demás y es indispensable a la hora de tomar decisiones importantes como elegir una carrera profesional o el lugar de residencia, entre otras.

Es innegable que la IE, antaño considerada un oxímoron por el antagonismo entre emoción e inteligencia en la tradición científica, se ha consolidado como un constructo de interés científico desde su definición formal hasta la actualidad, sobre todo si tenemos en consideración el número de artículos sobre este tema que se publican en las revistas científicas (Bisquerra et al., 2015).

MODELOS

Tras haber revisado exhaustivamente la literatura sobre este constructo, se ha sugerido que hay tres tipos de modelos de IE: los modelos de IE que contemplan esta inteligencia como un cúmulo de disposiciones de personalidad (IE rasgo), los modelos que la entienden como una capacidad cognitiva de procesamiento de la información emocional (IE capacidad), y, finalmente, los modelos que describen la IE como un grupo de competencias emocionales o socioemocionales (Bisquerra et al., 2015), los cuales son considerados modelos mixtos. Dicho de otro modo, la IE rasgo es un conjunto de autopercepciones que se relacionan con las emociones y de disposiciones ubicadas en los niveles más bajos de las jerarquías que forman la personalidad (Petrides, Pérez-González, y Furnham, 2007); y la IE capacidad entiende este tipo de inteligencia como un tipo de inteligencia que abarca cuatro ramas de capacidades relacionadas con capacidades ordenadas jerárquicamente y que se valoran a través de mediciones de rendimiento (Jauk, Freudenthaler, y Neubauer, 2016)

A continuación se exponen algunos de los modelos de IE más relevantes hasta la fecha.

El Modelo de Salovey y Mayer (1990)

Pese a que este primer modelo de IE fue presentado como un modelo mixto (Salovey y Mayer, 1990), pues tiene en cuenta tanto elementos relativos a la cognición como elementos relativos a la personalidad, hoy en día se lo considera un modelo de IE capacidad (Ackley, 2016).

Este modelo está enmarcado en un marco holístico integrador, el cual se focaliza en las aportaciones generales de las emociones a la personalidad y la conducta adaptativa (Salovey y Mayer, 1990). El modelo se compone de 4 elementos: valoración o percepción, expresión, uso y regulación de las emociones (Pérez-González, 2010).

El modelo de Mayer y Salovey (1997)

Este modelo es una mejora del planteamiento inicial de Salovey y Mayer (1990), pues el modelo original solo mencionaba el hecho de percibir y regular las emociones, no el pensamiento sobre ellas (Mayer y Salovey, 1997). Por ello, puede decirse que la mayor diferencia entre los dos modelos es que el de 1997 incluye un cuarto aspecto: la comprensión de las emociones.

Este modelo define la IE del siguiente modo:

“La inteligencia emocional implica la capacidad para percibir, valorar y expresar las emociones con exactitud; la capacidad para acceder a, o generar sentimientos que faciliten el pensamiento; la capacidad para comprender las emociones y el conocimiento emocional; y la capacidad para regular las emociones promoviendo el crecimiento emocional e intelectual” (Mayer y Salovey, 1997, p.10).

Este modelo se organiza jerárquicamente en 4 “ramas” de acuerdo con una sucesión hipotética de procesamiento de información emocional que integra los procesos psicológicos básicos, hasta que los procesos psicológicos más complejos son incorporados (Bisquerra et al., 2015). Por ello, como especifica Bisquerra et al. (2015), es necesario que para que las dimensiones de la organización se adquieran y desarrollen, las dimensiones más simples del nivel inferior se hallan desarrollado previamente.

El modelo de Goleman (1995, 2001)

Este modelo fue el que supuso el salto a la fama de la IE. El libro escrito por Goleman expande lo que significa este constructo, agregando algunas cualidades que, de acuerdo con su criterio, son parte de este constructo, pero sin definirlo u organizarlo sistemáticamente.

Ante las críticas recibidas por llegar a identificar la IE con el carácter (Matthews, Zeidner, y Roberts, 2002), Goleman presentó un modelo mucho más completo en el año 2000 (Boyatzis, Goleman, y Rhee, 2000). Este modelo se organiza en torno a 25 competencias emocionales que se basan en dos criterios cruzados (Goleman, 2001): la naturaleza intrapersonal o interpersonal de las competencias y el tipo de proceso emocional que predomina en cada competencia (Bisquerra et al., 2015), los cuales, a su vez, provienen de cuatro conjuntos de competencias (Goleman, 2001).

El modelo de Bar-On (1997)

Puede afirmarse que este modelo es uno de los más influyentes en la literatura sobre este tema (Bisquerra et al., 2015). De acuerdo con su teoría, esta inteligencia se divide en cinco categorías de IE, los cuales, al mismo tiempo, se componen de 15

subcomponentes. Los componentes son: inteligencia intrapersonal, inteligencia interpersonal, adaptabilidad, gestión del estrés y estado de ánimo general.

En el año 2000 este modelo fue revisado, llegando a la conclusión de que existía una estructura factorial compuesta por tres factores teóricamente aceptables que se podían interpretar de una manera sencilla y que, además, forman los elementos clave de esta inteligencia (Bar-On, 2000). En cambio, los 5 componentes restantes son considerados componentes facilitadores de esta inteligencia.

El modelo de Petrides y Furnham (2001)

Este modelo, también llamado Modelo BESA, lo forman 4 factores (Pérez-González, 2011): bienestar, emocionabilidad, sociabilidad y autocontrol; y dos factores independientes: adaptabilidad y automotivación (Bisquerra et al., 2015). Además, este modelo contiene 15 facetas, de las cuales 13 se reúnen en cuatro factores, y las otras dos restantes nos son parte de ningún factor, por lo que son consideradas relativamente independientes (Petrides y Furnham, 2001).

En este modelo, Petrides y Furnham (2001) recopilaron los aspectos que definían este constructo como rasgo de personalidad, y para ello se basaron en los modelos de IE rasgo existentes hasta el momento (Petrides y Furnham, 2001), que son los mencionados hasta el momento. Para ellos, la IE rasgo incluía disposiciones dentro del dominio de la personalidad como, por ejemplo, la empatía y la asertividad (Goleman, 1995), aspectos de la inteligencia social (Thorndike, 1920), las inteligencias personales (Gardner, 1983), y la IE capacidad (Mayer y Salovey, 1997), estas tres últimas como capacidades autopercebidas (Petrides y Furnham, 2001).

Este modelo también es llamado Modelo Circumplejo de IE pues se considera que cada factor tiene un nivel de importancia relativa idéntico en lo que respecta a cuánto contribuyen a la configuración de la IE rasgo global (Pérez-González, 2011).

El modelo de Mikolajczak (2009)

Este modelo modifica el modelo de cuatro ramas de Mayer y Salovey (1997) (Bisquerra et al., 2015). En el modelo de Mikolajczak se distinguen las 10 facetas de las que se compone la IE entre 5 facetas intrapersonales y 5 interpersonales, las cuales

gravitan alrededor de 5 dimensiones (Mikolajczak, 2009): identificación, expresión, comprensión, regulación y uso de la emociones.

Mikolajczak sostiene que, ya que está probado científicamente que la IE se puede mejorar (Nelis et al., 2011), considera que la IE no es lo suficientemente estable para considerarla una “inteligencia” per se, considerando más adecuado el término “competencia” (Bisquerra et al., 2015).

El modelo de inversión multinivel de Zeidner et al. (2003)

Este modelo propone que la IE consta de tres niveles, de ahí el término “multinivel”: los niveles más bajos son una inversión (mediante la experiencia) para desarrollar los niveles más altos (Roberts, Schulze, Zeidner, y Matthews, 2005). Dominar un nivel aporta el substrato para aprender el siguiente, y cuanto mayor sea la práctica en las habilidades de un nivel menor, se desarrollarán de modo más efectivo las habilidades más avanzadas (Bisquerra et al., 2015).

De acuerdo con este modelo, la IE tiene un carácter multifacético (Zeidner, Matthews, Roberts, y MacCann, 2003). Zeidner et al. (2003) plantean que este constructo incluye diversas cualidades personales y múltiples niveles de procesos de regulación emocional, los cuales exigen distintos niveles de análisis. Esto sugiere la necesidad de distinguir entre tres aspectos dentro de la IE: el relacionado con el temperamento, el asociado al aprendizaje basado en reglas y el relacionado a la comprensión y regulación emocional consciente, los cuales llevan a diferentes concepciones de la IE (Bisquerra et al., 2015). Estos se desarrollan en secuencia y uno encima de otro desde la infancia y durante toda la vida (Bisquerra et al., 2015).

RELACIÓN ENTRE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL Y OTROS FACTORES

A continuación, para entender mejor la IE y sus implicaciones en la vida de las personas, se va a explicar la relación de este constructo con la adaptación social, la salud y la familia.

Inteligencia emocional y la adaptación social

Ya desde el siglo XIX es innegable la importancia de las emociones para adaptarse al entorno (Darwin, 1872). En el caso de la IE, es imperativo que este constructo se adapte para que las emociones se regulen de manera correcta y no dejarse llevar por los impulsos, pues la IE facilita tener relaciones sociales adecuadas (Bisquerra et al., 2015). Entre otros, la IE se relaciona con la capacidad de comunicarse emocionalmente (Constantine y Gainor, 2001), con mejores relaciones en el seno de la pareja (Smith, Heaven, y Ciarrochi, 2008), menores comportamientos disruptivos, mejores relaciones interpersonales y mejor habilidad social en general (Esturgó-Deu y Sala-Roca, 2010).

La función de la adaptación de las emociones

Teniendo en cuenta que gran parte de las emociones se manifiestan al interactuar con otras personas, es vital que esta expresión se lleve a cabo de manera adaptativa, utilizando la IE (Bisquerra et al., 2015). Es innegable que las emociones realizan una función social: transmiten los sentimientos y sirven para comprender los sentimientos de los y las demás y para influir en ellos. Además, ser conocedor de los fenómenos afectivos en las relaciones con otras personas supone conocerse mejor a uno/a mismo/a y ser capaz de usar este conocimiento para adaptarse mejor al ámbito social.

Emociones intergrupales

Hay veces en las que todo el grupo experimenta una emoción, y estas emociones pueden dirigirse hacia una persona. Si estas emociones son experimentadas por ciertos grupos (hooligans, grupos multiculturales, etc.) pueden crear diversos riesgos y causar conflictos y agresividad, los cuales pueden ser prevenidos mediante la IE. Un ejemplo de esto es el bullying o acoso escolar, lo que en este caso supone la hostilidad y violencia manifestadas por un grupo de alumnos/as hacia su víctima (Bisquerra et al., 2015).

Prejuicio y hostilidad intergrupo

Existe una tendencia humana hacia el favoritismo intragrupo y el antagonismo intergrupo (Bisquerra et al., 2015). Esto implica que las personas y los grupos se autoperceben como superiores al otro grupo en algún ámbito, por ejemplo, en el ámbito cultural, religioso, étnico, valores o fuerza física. Esto crea emociones que favorecen al grupo al que se pertenece (como el orgullo) y emociones hostiles hacia el grupo contrario (como el miedo o la ira). Hay que recalcar que esta emoción grupal de hostilidad es aprendida en el seno de la familia, con los/as amigos/as, en los medios de comunicación,

o, dicho de otro modo, mediante la educación informal. Esto sugiere la necesidad de educar a la gente en IE para poder superar los prejuicios y la hostilidad que posteriormente llevan a la violencia.

Schadenfreude

Schadenfreude es un vocablo de origen alemán que se utiliza para denominar la satisfacción malvada que se siente ante el sufrimiento ajeno causado por otras personas, y se aplica tanto ante emociones interpersonales como intergrupales (Bisquerra et al., 2015). Como exponen Bisquerra et al. (2015) “la emoción de Schadenfreude, recrearse en el mal ajeno (...), los celos y la envidia constituyen un conjunto de emociones sociales que (...) tienen repercusiones importantes en la educación” (p.220). Dichas emociones coinciden en la percepción, no siempre consciente, de los límites, ineptitud y fracaso propios. Para mejorar la IE no es suficiente con saber cuándo experimentamos las emociones antes mencionadas, es necesario conocer nuestras insuficiencias y límites.

Inteligencia emocional y salud

Las investigaciones apuntan a que la IE ayuda a conservar y aumentar la salud, primordialmente la salud mental, y en mayor medida la IE rasgo que en la IE capacidad (Zeidner, Matthews, y Roberts, 2001).

En primer lugar, cabe decir que dos de las dimensiones que contempla la IE, específicamente, la habilidad de identificar las emociones propias así como de expresarlas, son significativas en lo que respecta a la predicción de los resultados médicos. De hecho, la investigación llevada a cabo por Mikolajczak et al. (2015) pone de manifiesto que la capacidad para regular las emociones de uno/a, es, en realidad, un factor predictor de los resultados médicos. En efecto, los resultados de la investigación revelan que esto era el factor con diferencia más predictor de los resultados relativos a la salud mental (como el consumo de drogas psicotrópicas, visitas a psiquiatras y el número de días pasados en centros de salud mental). No obstante, esa dimensión no era el factor más predictor de los resultados de la salud física. Sorprendentemente, su el factor más predictor era la capacidad de entender las emociones propias.

En lo que a la salud física se refiere, se ha demostrado que la IE repercute en la secreción de cortisol en situaciones que pueden ser estresantes (Mikolajczak, Roy, Luminet, Fillée, y de Timary, 2007), lo que, en última instancia, puede crear diversos

estados de salud somáticos (Mikolajczak et al., 2015). No solo eso, también, influye en la activación simpática (véase Kreibig, 2010 para revisión) o neuroendocrina (Aguilera, Kiss, Luo, y Akbasak, 1995) o en los cambios inmunológicos (véase Kiecolt-Glaser, McGuire, Robles, y Glaser, 2002 para revisión) y el daño en el ADN. Además, es preciso destacar que las emociones no afectan a la salud de una única manera, sino que pueden afectarla de múltiples maneras. (Mikolajczak et al., 2015)

Asimismo, puede afirmarse que las personas con una mayor IE tienen estilos de vida más sanos, lo cual aumenta el bienestar físico y los años de vida (Bisquerra et al., 2015), al mismo tiempo que no tienen tanta tendencia a tener hábitos que acarreen problemas ni a llevar a cabo conductas relacionadas con la adicción o el riesgo (Senra, Pérez-González, y Manzano, 2007). En lo que respecta a las adicciones, está probada la relación negativa entre la IE y el abuso de sustancias tóxicas como la marihuana, el alcohol y el tabaco (e.g., Riley y Schutte, 2003), las cuales tienen consecuencias muy perjudiciales en la salud (Mikolajczak et al., 2015). En cuanto a las conductas arriesgadas, se ha descubierto que la IE es un factor protector ante este tipo de conductas, como la conducción temeraria (Brackett, Mayer, y Warner, 2004).

En cuanto a la relación causa-efecto entre estas dos dimensiones, pese a que es cierto que el nivel de salud puede afectar al nivel de IE de una persona y que es posible que esa relación sea circular, hay investigaciones experimentales que indican la existencia de una relación causal entre, al menos, la IE y la salud (Mikolajczak et al., 2015). De hecho, si se aumenta el nivel de IE (por ejemplo, entrenándolo), esto conlleva una reducción de las hormonas del estrés y de síntomas de tipo somático (Kotsou, Nelis, Grégoire, y Mikolajczak, 2011).

En lo que respecta a la salud mental, las personas con un alto nivel de IE muestran menos problemas relacionados con la salud psicológica que las personas con una IE baja, lo que es considerado como un factor de vulnerabilidad para sufrir una enfermedad mental (Bisquerra et al., 2015). No hay que olvidar que diversos estudios han observado que las personas con una alta puntuación en competencias emocionales sienten más emociones consideradas positivas y menos emociones vistas como negativas (e.g., Brasseur, Grégoire, Bourdu, y Mikolajczak, 2013), sufren una menor activación psicológica en situaciones potencialmente negativas (e.g., Mikolajczak et al., 2007), y llevan a cabo menos comportamientos que dañan la salud de una persona (Brackett et al., 2004). Es

preciso recordar que las emociones vistas como negativas tienen consecuencias nocivas en la salud, mientras que las emociones consideradas como positivas actúan como protectoras (véase Salovey, Rothman, Detweiler, y Steward, 2000 para revisión). A esto hay que añadirle la correlación negativa entre el daño deliberado a uno/a mismo/a y la IE (Mikolajczak, Petrides, y Hurry, 2009).

Finalmente, es importante destacar que estos resultados tienen efectos más allá del ámbito de salud. Como muestra de ello, la investigación de Mikolajczak et al. (2015) llevada a cabo en Bélgica descubrió que la población cuyo nivel de IE estaba por debajo de la media costaba anualmente a la Seguridad Social belga aproximadamente 2 billones de euros más que la población cuyo nivel de IE estaba por encima de la media. Si esto ocurre en un país con solo 11 millones de personas, las repercusiones a nivel europeo (cerca de 739 millones de personas) serían muy significativas.

Inteligencia emocional en las familias

Por último, es relevante examinar la relación entre IE y familia, pues el alcance de este agente socializador en el desarrollo de la IE es considerable (Bisquerra et al., 2015). La razón es que los/as progenitores/as (y también la familia extensa) son los/as primeros/as agentes de la educación emocional (Bisquerra et al., 2015), pese a que de acuerdo con la “Teoría de la socialización grupal” es el grupo de pares el que, sin contar los genes, de verdad tiene influencia a largo plazo en la personalidad, sobre todo una vez pasada la primera infancia (Denissen, van Aken, y Roberts, 2011). Asimismo, también existe evidencia de que las relaciones paterno- y materno-filiales tienen consecuencias en las relaciones entre los/as hijos/as y sus iguales, y viceversa (Reich y Vandell, 2011). Consecuentemente, para conocer el desarrollo emocional de los y las menores habría que centrarse primero en el ambiente familiar (Bisquerra et al., 2015).

Como se ha mencionado anteriormente, el estilo parental es un aspecto fundamental en el desarrollo de los y las menores, y posiblemente incide en diversas dimensiones de este desarrollo como las competencias emocionales y la IE, que es el ámbito estudiado en esta sección (Zeidner et al., 2003).

Mediante la educación parental emocionalmente inteligente es posible conseguir recursos que permitan vivir con una menor cantidad de emociones negativas (como la ira o el estrés) y favorecer la aparición de otras emociones más positivas (como el sosiego,

la armonía y la alegría), lo cual resulta beneficioso en el ámbito de la salud, las relaciones sociales y el bienestar, tanto el personal como el social (Bisquerra et al., 2015).

Se han conducido escasos estudios en los que se ha intentado estudiar la relación entre el estilo de crianza de los progenitores y el nivel de IE que alcanzaban sus hijos e hijas cuando eran adolescentes o adultos (Bisquerra et al., 2015). En estas investigaciones, se descubrió una correlación positiva entre el nivel de IE rasgo que tenían los y las menores y su percepción de haber tenido una crianza inteligente emocionalmente por parte de sus progenitores/as. Sin embargo, aunque la evidencia científica sugiere que el estilo parental influye en el proceso de desarrollo emocional de los y las menores, aún no se dispone de suficiente evidencia científica sobre el alcance de esta relación.

TRÍADA OSCURA

CONCEPTO

Presentada por primera vez por Paulhus y Williams (2002), la Tríada Oscura es un tipo de personalidad subclínica cuya naturaleza es predominantemente antisocial (Veselka, Schermer, y Vernon, 2012). Es considerado un constructo reciente en el estudio de la personalidad humana (Robertson, Datu, Brawley, Pury, y Mateo, 2016).

Según Paulhus y Williams (2002) este tipo de personalidad comprende 3 rasgos de personalidad relacionados pero al mismo tiempo independientes que son considerados socialmente malévolos (Furnham, Richards, y Paulhus, 2013): el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía. Consecuentemente, los términos destructivo/a, malvado/a, malo/a, abusivo/a y bullying suelen relacionarse comúnmente con las personas que tienen personalidades como la Tríada Oscura (Chung y Charles, 2016).

Pese a que los rasgos que la forman están indudablemente relacionados –de ahí que estén agrupados bajo el mismo constructo (Baughman et al. 2012)- investigaciones como la de Paulhus y Williams (2002) han probado que las correlaciones entre ellos no son muy significativas, por lo que podrían ser consideradas como diferentes ámbitos de un comportamiento que es considerado como socialmente desagradable (Baughman et al. 2012). Así, pese a que estos rasgos se solapan, cada uno de ellos posee correlaciones inter e intrapersonales específicas, lo que indica las diferentes maneras de vivir la vida en que se desenvuelven las personas que poseen cada rasgo (Jonason, Baughman, Carter, y Parker, 2015). Por ejemplo, todos estos rasgos buscan poder y el propio interés, aunque para ellos utilicen estrategias sociales distintas (Jonason, Slomski, y Partyka, 2012).

Detrás de estos constructos se encuentran comportamientos considerados aversivos, como, por ejemplo, el egoísmo, la manipulación y, el control entre otros (Lee y Ashton, 2005) y que utilizan a su favor los miedos y deseos de su objetivo (Chung y Charles, 2016). Asimismo, cada uno de los rasgos constituye estilos de vida antisociales y egoístas (Jonason, Li, y Teicher, 2010).

La Tríada oscura tiene como característica una voluntad absoluta, que comprende valores que ven con buenos ojos la explotación social, y que, por lo tanto, son desviados (Trapnell y Paulhus, 2012). Además, los líderes con comportamientos relacionados con

la Tríada Oscura podrían controlar dictatorialmente a los y las demás, ya que, debido a que sufren algunas necesidades psicológicas, estos líderes pueden explotar a los/as demás (Chung y Charles, 2016), además de ejercer una influencia que podría ser perjudicial hacia los compañeros y compañeras de trabajo (O'Boyle, Forsyth, Banks, y McDaniel, 2012).

Asimismo, la Tríada Oscura se manifiesta a través de características consideradas socialmente aversivas como el bajo nivel de honestidad y humildad (Lee y Ashton, 2005), autocontrol reducido (Jonason y Tost, 2010) egoísmo, incapacidad para retrasar la satisfacción (buscan la satisfacción inmediata) (Birkás, Csathó, Gács, y Bereczkei, 2015) y explotación (McDonald, Donnellan, y Navarrete, 2012).

Otras investigaciones sobre este tema han encontrado otros puntos en común entre estos rasgos, como una empatía deficiente (Wai y Tiliopoulos, 2012) y carencia de cordialidad (Jakobwitz y Egan, 2006). La Tríada Oscura es considerada como hereditaria (Vernon, Villani, Vickers, y Harris, 2008) y tiene relación con un gran número de diferencias y comportamientos individuales desagradables como la venganza (Giammarco y Vernon, 2014), la ira (Veselka, Giammarco, y Vernon, 2014), una orientación hacia la dominación social (Jones y Figueredo, 2013), prejuicios (Hodson, Hogg, y MacInnis, 2009) y se asocia con la agresión en el caso de los y las menores (Kerig y Stellwagen, 2010) y de los/as adultos/as (Baughman et al., 2012). No solo eso, las personas con una alta puntuación en la Tríada Oscura sufren problemas psicosociales (Jonason, Li, y Czarna, 2013) por no ser capaces de controlarse (Jonason y Tost, 2010).

Aunque los rasgos de personalidad de la Tríada Oscura son generalmente considerados rasgos aversivos o tóxicos, estos rasgos también tienen relación con otros rasgos comúnmente deseados como el carisma, la valentía y con algunas habilidades como el manejo de la impresión (Paunonen, Lönnqvist, Verkasalo, Leikas, y Nissinen, 2006) y con el acceso a diversos recursos (Buss, 2009), por lo que en algunas ocasiones también pueden ser vistos como valiosos (Paunonen et al., 2006).

Por ello, y por contradictorio que pueda parecer, los rasgos de la Tríada Oscura también pueden llegar a ser adaptativos ya que impulsan a uno/a mismo/a a conseguir objetivos organizacionales sin importar las consecuencias ni los posibles daños colaterales (Chung y Charles, 2016), y, además, se relacionan con el éxito laboral y el

éxito en las relaciones a corto plazo y en otros resultados deseables en la vida social (Onley, Veselka, Schermer, y Vernon, 2013).

Origen

En lo que respecta al origen de este grupo de rasgos, una investigación genético-conductual llevada a cabo con gemelos ha descubierto que las diferencias individuales respecto a la Tríada Oscura, así como la correlación entre los rasgos que la componen se deben principalmente a la genética (31-64%) y al ambiente no compartido (30-41%) (Johnson, Vernon, y Feiler, in press). Asimismo, estudios recientes han demostrado que existe una relación entre experiencias negativas durante la infancia y la aparición de los rasgos de la Tríada Oscura (Jonason, Lyons, y Bethell, 2014).

Estudios en el ámbito de la Psicología Evolutiva ponen de manifiesto que la Tríada Oscura podría estar influenciada por las circunstancias socioecológicas de la infancia (McDonald et al., 2012). Dicho de otro modo, aunque podrían ser rasgos hereditarios, estos son, a su vez, influenciados por las condiciones medioambientales (Vernon et al., 2008). Una relación paternofilial y/o maternofilial que se caracterice por el estrés, la dureza o la inestabilidad puede detonar una visión de la vida que esté capturada por la Tríada Oscura (Jonason, Valentine, Li, y Harbeson, 2011).

Es posible que los padres y madres que sean indiferentes creen un apego o vínculo inseguro (Gittleman, Klein, Smider, y Essex, 1998), lo que, ulteriormente, podría desencadenar el surgimiento de los rasgos que forman la Tríada Oscura durante la edad adulta (Jonason et al., 2014). Asimismo, es posible que una de las circunstancias medioambientales que podría afectar en el desarrollo de estos rasgos aversivos sea, precisamente, el vínculo o apego inseguro (Jonason et al., 2014). La información que se extrae de este vínculo podría servirle al individuo de fuente de información a la hora de elegir su estrategia de historia de vida (Jonason et al., 2014): los vínculos disfuncionales podrían enviar el mensaje de “la vida es mala”, lo que potenciaría una estrategia de vida rápida a la vez que egoísta, (Jonason, Webster, Schmitt, Li, y Crysel, 2012) lo que repercutiría en el ámbito social, afectando, por ejemplo, las habilidades sociales (Jonason et al., 2015a).

Respecto a los/as cuidadores/as, se considera que tener una madre indiferente podría ser suficiente para desarrollar una respuesta sensible a este conjunto de rasgos, en

concreto a los aspectos más negativos, como el maquiavelismo y el sentido de privilegio (Jonason, Jones, y Lyons, 2013). En el caso del padre, si el rol que exhibe es positivo, el resultado puede ser un niño/a narcisista; en cambio, si su rol es negativo, el resultado sería un niño/a antisocial y desviado/a (Jonason et al., 2014). Por todo esto, se considera que, quizá, desarrollar la Tríada Oscura podría ser una respuesta adaptativa (Jonason et al., 2014).

Relación con otras variables

Para comprender mejor este constructo, resulta interesante observar cómo se relaciona con otros rasgos de personalidad y otras variables.

Muchas investigaciones han intentado relacionar la Tríada Oscura con el Modelo de los Cinco Factores (apertura a las nuevas experiencias, responsabilidad, extroversión, amabilidad y neuroticismo) y se ha descubierto que una alta puntuación en la Tríada Oscura estaba relacionada con un gran antagonismo (menor amabilidad), mayor ansiedad (neuroticismo) y más despreocupación (menor responsabilidad) (Veselka et al., 2012). Por otro lado, la misma investigación probó que los rasgos de la Tríada Oscura se correlacionaban de manera positiva con la seducción, la manipulación, el humor, la toma de riesgos y la egolatría (Veselka et al., 2012). Además, los rasgos de la Tríada Oscura y la integridad se correlacionan negativamente.

Una investigación realizada con menores ha puesto de manifiesto que tanto el maquiavelismo como la psicopatía están relacionados con altos niveles de agresión y conducta delictiva, mientras que el narcisismo se relacionaba de manera negativa con los síntomas externalizantes (Muris, Meester, y Timmermans, 2013). Esta misma investigación ha revelado que, aunque existe una relación positiva y significativa entre el maquiavelismo y la psicopatía, esto no ocurre con el narcisismo, pues ambos rasgos o no se relacionaban o se relacionaban negativamente con el narcisismo.

En este estudio llevado a cabo con menores también se descubrió que, de acuerdo con otros estudios (Veselka et al., 2012), el maquiavelismo y la psicopatía tienen relación con menores niveles de responsabilidad, cordialidad y apertura a la experiencia, y con mayores niveles de inestabilidad emocional (Muris et al., 2013), lo que confirmaría que estos rasgos son, por naturaleza, aversivos y negativos (Paulhus y Williams, 2002). Por el contrario, el narcisismo se correlacionaba con grandes niveles de cordialidad,

responsabilidad, apertura y extraversión, lo que podría significar que los niños y niñas percibieron los rasgos que forman el narcisismo como positivos o, por contrario, que ha habido un cambio generacional en lo que respecta a este rasgo, lo que indica que los y las jóvenes actuales siguen modelos más egocéntricos (Muris et al., 2013).

Además de esto, la Tríada Oscura se ha llegado a relacionar con valores negativos, positivamente con la arrogancia y la apertura al cambio (en menor escala que la anterior) y negativamente con la auto-trascendencia y valores conservadores (Kajonius, Persson, y Jonason, 2015). Sin embargo, son el hedonismo, la estimulación, el logro y el poder los valores más prominentes en los sujetos que puntúan altamente en la Tríada Oscura (Kajonius et al., 2015). Se cree que los valores predominantes en las personas con una alta puntuación en la Tríada Oscura se caracterizan por la exclusión y el realce de la propia persona (Jonason, Strosser, Kroll, Duineveld, y Baruffi, 2015).

En una investigación se dieron cuenta de que, al analizar la relación entre la Tríada Oscura y los valores de Schwartz, salía a la luz un sistema de valores denominado “valores oscuros” (Kajonius et al., 2015). Los “valores oscuros” se caracterizan por valores de auto-mejoría en gran medida, a la par que se oponían con valores de auto trascendencia. Los “valores oscuros” se relacionan con la manipulación y ver a los y las demás como medios para conseguir objetivos y beneficios personales.

Consecuencias

Hay que subrayar que cada vez más investigaciones están poniendo de manifiesto que la Tríada Oscura tiene repercusiones negativas en la vida diaria de las personas (Muris et al., 2013). En concreto, se ha revelado que las personas que puntúan alto en la Tríada Oscura son más propensos a utilizar estrategias agresivas y contundentes en ambientes laborales (Jonason et al., 2012a), sus comportamientos suelen ser más arriesgados y tienden a tener un bajo autocontrol, como, por ejemplo, el juego, (Crysel, Crosier, y Webster, 2013), su humor es frecuentemente agresivo y contraproducente (Veselka, Martin, y Vernon, 2010), reiteradamente participan en comportamientos de acoso o bullying (Baughman et al., 2012), sus relaciones de pareja son exploratorias y sus relaciones íntimas superficiales (Jonason y Kavanagh, 2010) y muestran más prejuicios e ideas racistas (Hodson et al., 2009). Por ello, desde una perspectiva clínica, estos rasgos son significativos a la hora de entender el surgimiento y desarrollo del comportamiento

agresivo y antisocial en la población joven con problemas de conducta graves y en adultos y adultas con trastorno de personalidad antisocial (Muris et al., 2013).

Un estudio demostró que la psicopatía, al contrario de los otros rasgos, estaba relacionada con costes de salud y una esperanza de vida menor (Jonason et al., 2015a). Esta mala salud, según un estudio, está relacionada con dos rasgos característicos de la psicopatía: la toma de riesgos (Jonason, Koenig, y Tost, 2010) y la impulsividad (Jones y Paulhus, 2011). El maquiavelismo también tiene correlaciones negativas e indeseables en lo que al ámbito de salud se refiere (Jonason et al., 2015a). Esto podría deberse a que el hecho de que el estilo de vida de estos sujetos es “lento” al mismo tiempo que deliberado (Jonason et al., 2010a), esto podría hacer pagar un precio por retrasar y atrasar sus necesidades inmediatas (Jonason et al., 2015a). Por último, en el caso del narcisismo, este apenas se relaciona con consecuencias negativas a nivel salud, e incluso se ha concluido que tiene efectos positivos en lo que a la salud respecta, como, por ejemplo, una esperanza de vida mayor (Jonason et al., 2015a), quizá por los beneficios que acarrear los contactos sociales (Cohen, 1988).

Tanto el maquiavelismo como la psicopatía se correlacionaban de manera positiva con la soledad; mientras que el narcisismo se relacionaba negativamente con ella (Zhang, Zou, Wang, y Finy, 2015). Esto implica que una puntuación alta en los rasgos que conforman la Tríada Oscura tiene una contraprestación negativa como consecuencia de la manipulación y frialdad emocional de estos sujetos.

No obstante, por contradictorio que pueda parecer, diversas investigaciones han descubierto que los y las adolescentes que poseen los rasgos de la Tríada Oscura suelen conseguir un mayor estatus entre sus iguales; pese a que estos/as jóvenes suelen ser vulgares (Zhang et al., 2015), con poca implicación académica y mostrar una agresividad abierta y relacional, son considerados líderes por sus compañeros y compañeras (Cillessen y Rose, 2005). No obstante, un status alto entre los/as iguales no tiene por qué ser un factor protector ante el malestar emocional de los/as adolescentes, pues las personas con Tríada Oscura suelen utilizar estrategias de influencia social para conseguir popularidad entre sus compañeros/as (Jonason y Webster, 2012). Quizá como consecuencia de esto, estos sujetos desarrollen relaciones menos seguras, sin importar su status entre los/as compañeros/as (Zhang et al., 2015).

RASGOS DE PERSONALIDAD

Maquiavelismo

El maquiavelismo se define como un conjunto de estrategias interpersonales que defienden la frialdad, el engaño, el cálculo y la manipulación, con la intención de conseguir sus propios objetivos (van Geel, Goemans, Toprak, y Vedder, 2016). Dentro del maquiavelismo encontramos insinceridad, deshonestidad y falta de compasión (Chung y Charles, 2016). Los/as maquiavélicos/as son interesados/as, manipulan y engañan, y su preocupación por los estándares morales y de la sociedad es mínima (Kapoor, 2015). Además, el maquiavelismo se caracteriza por demostrar cinismo hacia los y las demás (Furnham et al., 2013).

El hecho de que las personas con maquiavelismo tengan un punto de vista impasible, práctico y cínico tanto de la vida como de las relaciones sociales podría ser la razón que explique su tendencia a explotar a los y las demás y a actuar en contra de la moralidad (Rauthmann, 2012b).

Narcisismo

El narcisismo es considerado una forma patológica de amor propio, caracterizado por sentimientos de grandiosidad, dominación y superioridad (van Geel, et al., 2016), carencia de empatía, una autoestima exagerada y necesidad de admiración (Campbell, Hoffman, Campbell, y Marchisio, 2011). Los y las narcisistas exhiben egoísmo, y consideran que tienen privilegios por encima de los y las demás (Morf y Rhodewalt, 2001); esto último puede provocar en ellos/as la sensación de que tienen derecho a tratar mal (Linton y Power, 2013) y a devaluar a los y las demás (Morf y Rhodewalt, 2001). Asimismo, la personalidad narcisista subclínica exhibe un sentido de singularidad, fantasías de éxito ilimitado, solicitan constantemente atención, esperan favores especiales y explotan a los y las demás (Emmons, 1987).

El narcisismo aparece ligado a la inclinación de satisfacer inmediatamente las necesidades personales, quitándoles importancia a las repercusiones futuras (Morf y Rhodewalt, 2001), al mismo tiempo que se relaciona con la impulsividad y la toma de riesgos (Jones y Paulhus, 2011), rasgos que comparte con la psicopatía (Jonason et al., 2015a). Sin embargo, el narcisismo se diferencia de los demás rasgos en que tiene una orientación más “social” (Jonason et al. 2015a), pues busca la aprobación y la atención

de los y las demás (Raskin y Hall, 1979) y exhibe una IE alta (Petrides, Vernon, Schermer, y Veselka, 2011).

Por todo esto, en el caso del narcisismo se considera que hay aspectos más positivos como el liderazgo y el fanfarroneo, y otros más negativos como el privilegio y la explotación (Jonason et al., 2013a).

Se distinguen dos tipos de narcisismo: el grandioso y el vulnerable (Austin, Saklofske, Smith, y Tohver, 2014). El narcisismo grandioso está relacionado tanto con la agresión como con la dominación. El narcisismo vulnerable, en cambio, se caracteriza por una actitud defensiva y una sensación de inseguridad.

Aunque con frecuencia estos sujetos podrían ser vistos a los ojos de los y las demás como egocéntricos, es habitual que estos sujetos tengan una baja autoestima (Baughman et al., 2012). De hecho, hay una teoría llamada Teoría del Egoísmo Amenazado que sugiere que el narcisismo podría contribuir directamente a la agresión (Washburn, McMahon, King, Reinecke, y Silver, 2004), y que esta agresión podría ser un mecanismo de defensa cuyo objetivo sería proteger la quebradiza autoestima del sujeto (Baughman et al., 2012).

Psicopatía

El último rasgo de personalidad que forma la Tríada Oscura es la psicopatía, cuyas principales características son bajos sentimientos de empatía, búsqueda de emociones y arrojo (van Geel et al., 2016). Las personas con un alto nivel de psicopatía se caracterizan por una gran impulsividad, frialdad emocional (Salekin, Leistico, y Mullins-Nelson, 2006), manipulación (Hare, 2003), baja ansiedad por las ulteriores “consecuencias” de sus acciones (Boddy, Ladyshevsky, y Galvin, 2010), carencia de afecto personal y falta de remordimientos (Muris et al., 2013).

En el modelo de los dos factores de la psicopatía se distinguen dos tipos de psicopatía (Levenson, Kiehl, y Fitzpatrick, 1995): la primaria y la secundaria. La psicopatía primaria se distingue por el egoísmo, la indiferencia y la conducta manipulativa; mientras que la psicopatía secundaria tiene como característica el comportamiento antisocial, la impulsividad y el estilo de vida contraproducente.

La psicopatía está relacionada con el uso de sustancias adictivas (Jonason et al., 2010a) y está en gran medida ligada al comportamiento antisocial (Hare, 2003), lo que se estudia con frecuencia en poblaciones que han cometido delitos (Hare, 1985). Por último, gran parte de los investigadores coinciden en que la psicopatía incluye un estilo interpersonal con rasgos arrogantes y deshonestos (Cooke y Michie, 2001).

Relación entre Maquiavelismo y Psicopatía

Se puede decir que la psicopatía y el maquiavelismo forman el lado más “oscuro” de la Tríada Oscura por compartir algunos de sus rasgos característicos (Smith y Griffith, 1978): tendencias inadaptadas (Rauthmann, 2012a), escasa empatía (Jonason, Lyons, Bethell, y Ross, 2013), apego desorganizado (Jonason et al. 2014), frialdad, antipatía y manipulación (Furnham et al., 2013). Sin embargo, también hay rasgos que los diferencian de manera notoria: por ejemplo, las personas con maquiavelismo tienden a ser menos impulsivas y agresivas en su vida diaria (Jones y Paulhus, 2010).

RELACIÓN ENTRE LAS VARIABLES DEL PROGRAMA

TRÍADA OSCURA Y BULLYING

Recientemente se ha encontrado que la Tríada Oscura está conectada con el acoso escolar (van Geel et al., 2016). De hecho, varias investigaciones han probado la relación entre maquiavelismo, psicopatía y el bullying, pero no así la relación entre narcisismo y el bullying tradicional (van Geel et al., 2016). No obstante, otra investigación no pudo relacionar los 2 rasgos oscuros de la Tríada Oscura con el bullying, aunque estén relacionados con la agresión (Stickle, Kirkpatrick, y Brush, 2009).

En cambio, la investigación de Baughman et al. (2012), que fue la primera que intentó relacionar directamente la Tríada Oscura y el bullying tradicional, probó que todos los rasgos se correlacionaban con el bullying físico directo, el verbal directo, el directo (la suma de los anteriores) y el indirecto, aunque de una manera baja o moderada, siendo la psicopatía la que tenía una mayor correlación y el narcisismo la menor. Además, según esa investigación todas las correlaciones eran significativas. Los participantes masculinos fueron los que consiguieron una mayor puntuación en todos los rasgos de la Tríada Oscura, y, al mismo tiempo, eran ellos los que estaban más involucrados en los comportamientos de acoso.

En otras investigaciones, en lo que respecta al maquiavelismo, se ha revelado que este rasgo está relacionado con la agresión tradicional (no virtual) tanto entre niños y niñas de primaria (Andreou, 2004) como entre adolescentes (Peeters, Cillessen, y Scholte, 2010). Algo parecido ocurre con el narcisismo, que también ha sido asociado con la agresión entre los niños y niñas de primaria y secundaria (Fanti y Henrich, 2014). Por último, como era de esperar, la psicopatía también ha sido relacionada con la agresión tradicional (Gumpel, 2014) entre adolescentes. Estos resultados ponen de manifiesto que los rasgos de la Tríada Oscura predicen el bullying (Goodboy y Martin, 2015) y predisponen la agresividad (Jones y Paulhus, 2010), aunque los y las psicópatas son los/as únicos/as con tendencia a la agresión no provocada (Goodboy y Martin, 2015).

Llama la atención que haya investigaciones en las que se haya probado que las víctimas manifiestan rasgos de personalidad de los/as agresores/as (Linton y Power, 2013), como, por ejemplo la antipatía, la dominación y la agresión (Archer, Ireland, y Power, 2007). La razón de ello podría ser que ambos son agresores/as y víctimas de

conductas antisociales (Linton y Power, 2013). No solo eso, un estudio descubrió que el 83% de los/as acosadores/as eran al mismo tiempo víctimas, mientras que el 50% de las víctimas eran también agresores/as de manera semanal (Lee y Brotheridge, 2006).

Por ejemplo, en una investigación, la gran mayoría de rasgos que caracterizaban el acoso escolar (el maquiavelismo, el narcisismo, el psicoticismo y las mediciones de agresión) se relacionaban con ser victimizado/a (Linton y Power, 2013). Según esta misma investigación, esta variación de la Tríada Oscura se relaciona con el comportamiento antisocial, la grandiosidad, sentimientos de privilegio, manipulación, violencia, animosidad, baja empatía, conflictos y crueldad. Por consiguiente, no es de extrañar que estos rasgos también aparezcan en comportamientos de acoso escolar.

La evidencia de que un gran número de víctimas también son agresores/as ayuda a entender por qué muchos comparten rasgos, y, por ejemplo, ambos conseguían mayores puntuaciones en el maquiavelismo, el narcisismo y el psicoticismo (Linton y Power, 2013) y, quizá, agresión (Matthiesen y Einarsen, 2007). Se piensa que estos rasgos de personalidad no solo aumentan las probabilidades de ser agresores/as sino también de ser el blanco de los y las bullies (Archer et al. 2007).

Todo esto tiene gran relevancia pues se ha probado que los y las menores que son muy agresivos suelen serlo también como adultos/as, lo que puede acarrear diversos problemas, como el comportamiento criminal (Huesmann, Eron, Lefkowitz, y Walder, 1984), lo que pone de manifiesto la necesidad de intervenir en estos comportamientos.

TRÍADA OSCURA E INTELIGENCIA EMOCIONAL

La IE es un rasgo que intenta capturar la variación en las capacidades que están relacionadas con las emociones (Petrides, Pita, y Kokkinaki, 2007). Según Veselka et al. (2012), gracias a su estructura multidimensional, este rasgo refleja “la capacidad percibida para entender, procesar y usar la información en la vida diaria” (p.422), y es por ello que debe tenerse en cuenta a la hora de entender cómo funcionan las variables de la Tríada Oscura (Veselka et al., 2012), ya que estos rasgos parecen estar estrechamente relacionados con la habilidad emocional tanto intrapersonal como interpersonal (Jauk et al., 2016).

Pese a que todos y cada uno de los rasgos de la Tríada Oscura se relacionaban de manera negativa con la IE capacidad (Zhang et al., 2015), no ocurría lo mismo con la IE rasgo, cuya relación con la Tríada Oscura ha arrojado resultados contradictorios (Zhang et al., 2015). En lo que respecta a la posible relación de este grupo de rasgos con la IE, se ha encontrado una correlación positiva entre esta y el narcisismo (Veselka et al., 2012), mientras que el maquiavelismo se correlaciona negativamente con la IE (Veselka et al., 2012). Esto es contradictorio pues diversas investigaciones han probado que el narcisismo se caracteriza por una baja empatía (Paulhus y Williams, 2002) lo que debería relacionarse con una baja IE (Nagler, Reiter, Furtner, y Rauthmann, 2014); mientras que en cuanto al maquiavelismo, se piensa que, para explotar a los demás, se necesitaría un mínimo manejo de las habilidades interpersonales (Wilson, Near, y Miller, 1996). Por último, respecto a la psicopatía, diferentes investigaciones han llegado a correlacionarla tanto positiva (Veselka et al., 2012) como negativamente (Copestake, Gray, y Snowden, 2013) con la IE.

Para poner fin a la contradicción entorno a la relación entre la psicopatía y la IE, recientemente se ha llevado a cabo un meta-análisis con todos los estudios sobre la relación entre ambos constructos, el cual ha descubierto una relación negativa y significativa entre la psicopatía y la IE (Megías, Gómez-Leal, Gutiérrez-Cobo, Cabello, y Fernández-Berrocal, 2018). En otras palabras, según este meta-análisis, una alta puntuación en psicopatía se relaciona con un menor nivel de IE.

En relación a esto, un estudio observó que los sujetos que puntuaban alto en psicopatía prestaban menos atención a sus emociones y eran más incapaces de regular sus estados de ánimo, entre otras dificultades (Zhang et al., 2015). Por otra parte, el hecho de que la psicopatía se relacione negativamente tanto con la percepción de las emociones de los/as demás y la regulación de las manifestaciones emocionales (Nagler et al., 2014) puede ser una de las causas que haga que sean percibidas por los/as demás como personas con la sangre fría y oscuras (Rauthmann y Kolar, 2013).

En lo que respecta al narcisismo, una investigación probó que las personas con rasgos narcisistas son conscientes y capaces de percibir las emociones propias y ajenas (Veselka et al., 2012). Asimismo, el narcisismo también ha sido relacionado de manera positiva con otros aspectos de la IE rasgo como la alegría, el optimismo, la asertividad (Farwell y Wohlwend-Lloyd, 1998) y el éxito en las interacciones (Campbell y Foster,

2007). Por otro lado, otra investigación puso de manifiesto que los/as narcisistas son incapaces de interpretar las emociones ajenas y actuar en consecuencia, porque su empatía afectiva es baja y tienen problemas para reconocer las emociones de los/as demás (Jonason y Krause, 2013). Una posible explicación a esto es que solo el narcisismo grandioso se relaciona de manera positiva con la IE rasgo, ya que el resto de los aspectos se relacionan de manera negativa con ella (Vonk, Zeigler-Hill, Mayhew, y Mercer, 2013).

Por otra parte, otra investigación sugiere que las personas narcisistas podrían tener una IE rasgo más alta que les ayuda a comprender los puntos de vista de los demás debido a su gran demanda de admiración y auto-mejoría (Petrides et al., 2011). Este aspecto positivo del narcisismo les ayuda a captar la atención de sus compañeros/as y a mitigar su soledad. Como el narcisismo es el rasgo más positivo de la Tríada Oscura (Rauthmann y Kolar, 2013) no sorprende que se relacione positivamente con la IE (Nagler et al., 2014). Por ejemplo, el hecho de que se relacione de manera positiva con la expresividad socio-emocional y el control socio-emocional podría sugerir que las personas narcisistas intentan mantener la imagen grandiosa que tienen de sí mismos comportándose de esa manera cuando interactúan con los demás (Nagler et al., 2014).

Por otra parte, se ha descubierto que las personas que puntúan alto en el maquiavelismo, tienen una IE rasgo y empatía bajas (Austin, Farrelly, Black, y Moore, 2007). Consecuentemente, no se llegan a vincular emocionalmente con los demás, y no les importan las creencias y comportamientos ajenos (Zhang et al., 2015), por lo que pueden no llegar a experimentar un vínculo emocional durante sus relaciones sociales (Jonason et al., 2013b) y manifiestan soledad en gran medida (Zhang et al., 2015).

A esto hay que añadirle que Peeters et al. (2010) descubrieron que los/as adolescentes implicados en el ya mencionado bullying indirecto son más proclives al maquiavelismo. Se cree que estos/as menores podrían pensar que, para mantener su estatus social o el poder que ostentan dentro de un grupo, necesitan hacer uso de la agresión y la manipulación (LaFontana y Cillessen, 2002). Asimismo, y aunque parezca contradictorio, una investigación encontró que los participantes que conseguían una alta puntuación en el maquiavelismo también conseguían una alta puntuación en empatía cognitiva (Sutton, Smith, y Swettenham, 1999), lo que podría sugerir la existencia de una habilidad de manipular a la gente en contextos sociales (Baughman et al., 2012).

Finalmente, el hecho de que todos los rasgos que forman la Tríada Oscura se correlacionen positiva y vigorosamente con la manipulación emocional (Nagler et al., 2014) pone de manifiesto que existe un “lado oscuro” de la IE (Austin et al., 2007) y que esta puede llegar a ser desadaptativa (De Raad, 2005; Boyatzis, et al., 2000).

En consonancia con lo anterior, diversas investigaciones han puesto de manifiesto que la IE puede ser utilizada de manera negativa. Diversos descubrimientos, pese a ser limitados, evidencian que los sujetos con una alta puntuación en los rasgos de la Tríada Oscura, muestran un perfil empático que les facilita leer y evaluar las emociones ajenas y ulteriormente emplear esta información sensible para pensar tácticas mediante las cuales puedan conseguir lo que quieren, al mismo tiempo que su carencia de empatía afectiva podría llevarles a ignorar el perjuicio potencial que infligen a los y las demás con sus acciones (Wai y Tiliopoulos, 2012). Por ello, se puede decir que existe algún tipo de “inteligencia oscura” (Nagler et al., 2014).

Pese a esto, hay que subrayar que las habilidades sociales y emocionales no tienen por qué utilizarse para manipular a los/as demás: en la medida en que este constructo puede utilizarse para propósitos malvados (engaño, explotación, dañar a los otros...), esta “inteligencia oscura” la crean aquellos que usan la IE como un medio para propósitos egoístas y manipuladores (Nagler et al., 2014).

BULLYING E INTELIGENCIA EMOCIONAL

La IE rasgo tiene un papel fundamental en la adaptación social de los y las jóvenes (Mayer, Roberts, y Barsade, 2008) y en sus relaciones sociales (Romasz, Kantor, y Elias, 2004). En especial, los sujetos cuya IE rasgo es más alta son los que más posiblemente cultivarán relaciones sociales enriquecedoras y menos posiblemente llevarán a cabo conductas contrarias a las pautas de comportamientos del centro educativo y se involucrarán en acoso escolar (Mavroveli, Petrides, Sangareau, y Furnham, 2009). Por el contrario, los y las adolescentes cuyo desarrollo emocional es menor pueden llegar a sentir exclusión social (Lopes, Salovey, y Straus, 2003), teniendo más tendencia a actuar de manera antisocial y a comprometerse en conductas externalizantes y problemáticas (Downey et al., 2008), algunas de las cuales se relacionan con el acoso escolar (Kokkinos y Kipritsi, 2012). En otras palabras, una mejor IE se relaciona con conductas prosociales

y evita las conductas antisociales (Petrides, Sangareau, Furnham, y Frederickson, 2006), lo que puede fomentar sentimientos contrarios al acoso escolar (Schokman, et al., 2014).

A este respecto, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la relación entre la IE y el bullying (Baroncelli y Ciucci, 2014). Por ejemplo, una investigación llevada a cabo con niños y niñas de primaria en Inglaterra concluyó que había una relación negativa entre la puntuación en IE y los casos de acoso escolar reportadas por la propia víctima y por los/as iguales (Mavroveli y Sánchez-Ruiz, 2011). Otra investigación observó que la IE rasgo y el bullying (directo e indirecto) tenían una relación negativa (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

A esto hay que añadirle que otra investigación llevada a cabo con preadolescentes australianos/as descubrió que el hecho de comprender las emociones ajenas se asociaba de manera negativa con el bullying, y proponía que quizá los alumnos y alumnas que no llegaban a comprender las emociones de los y las demás tampoco eran capaces de entender las repercusiones de sus ofensas (Lomas, Stough, Hansen, y Downey, 2012). Otra posible explicación es que los y las bullies adolescentes participan en conductas de acoso por la frustración que les crea el no poder expresar sus emociones (Schokman et al., 2014). No solo eso, el ajuste psicosocial y el nivel de empatía hacia los victimizados y victimizadas es menor en los agresores y agresoras (Steffgen y König, 2009).

Sin embargo, y por contradictorio que pueda parecer, varios estudios han puesto de manifiesto que algunas características del acoso escolar (por ejemplo, la intencionalidad y la reiteración) demuestran que quizá los/as acosadores/as no posean un funcionamiento emocional deficiente, y que podrían tener conciencia de este hecho (Baroncelli y Ciucci, 2014). Este conocimiento no solo podría aumentar el esfuerzo de los y las bullies por descifrar el lenguaje no verbal y la expresión facial de los objetivos del acoso (Baroncelli y Ciucci, 2014), sino que incluso puede llegar a ser utilizado para controlar las reacciones emocionales del grupo de pares y, de este modo, controlar a los y las ayudantes y lograr dominar a los/as demás compañeros/as de clase (Salmivalli, 2010). De hecho, algunos estudios han llegado a relacionar las formas más refinadas de bullying con una mayor IE, descubriendo que solo los autores y autoras del bullying directo y físico tienen una menor IE (Sutton, et al., 1999).

No obstante, una IE deficiente no se relaciona solo con ser o no agresor o agresora: algunas investigaciones han observado que la expresión y regulación de las emociones

pueden ser predictores de la victimización (Gardner y Lemerise, 2007), esto es, la tendencia a ser víctima se relaciona con tener o no habilidades de IE (Lomas et al., 2012). De hecho, en un estudio con chicas adolescentes se descubrió que los peores casos de bullying ocurrían cuando la víctima tenía déficits en la empatía/comprensión interpersonal y la regulación/manejo emocional, por lo que se sugirió que estas competencias socio-emocionales podrían ser factores protectores ante la violencia física y la agresión (Gower et al., 2014). Estas investigaciones ponen de manifiesto que poseer habilidades relacionadas con la IE es fundamental, pues protege de las repercusiones de la victimización y, además, hace posible comportarse solidariamente (Schokman et al., 2014).

Asimismo, y como sucede en el caso de los y las agresores, el nivel de IE de las víctimas también podría ser bajo. Hay que tener en consideración que las víctimas suelen sufrir ansiedad social, su status entre sus compañeros y compañeras es bajo y tienen pocos/as amigos/as, por lo que una posible explicación sería que su percepción, entendimiento y control de las emociones sea bajo, o, dicho de otro modo, que su IE sea baja (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

En un estudio llevado a cabo con adolescentes se encontró que los y las menores que sufrían los niveles de acoso escolar más alto poseían menos habilidad para identificar y exteriorizar sus emociones de manera adecuada, controlar las emociones propias y ajenas y poder mantener bajo control las emociones intensas (Schokman et al., 2014). Esto sugiere que la incapacidad para entender los sentimientos ajenos da lugar a patrones de respuesta inadecuados, lo que genera que estos y estas menores destaquen, aumentando el riesgo de victimización por parte de sus compañeros y compañeras (Schokman et al., 2014). Además, carecen de habilidades para resolver problemas y de habilidades sociales (Griffin y Gross, 2004) reaccionando de manera no efectiva cuando sufren acoso (Kokkinos y Kipritsi, 2012), lo que podría dificultar dejar de ser víctima (Hunter y Borg, 2006).

Sin embargo, esto no significa que las víctimas invariablemente tengan menor IE, o que todas las dimensiones de su IE estén afectadas, pues los alumnos y alumnas que anteriormente habían sido victimizados por sus iguales también eran más comprensivos y empáticos ante el sufrimiento de otros alumnos y alumnas víctimas (Schokman et al., 2014).



*PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

En conclusión, se puede decir que, paradójicamente, la carencia de IE predice no solo las conductas de acoso escolar, también predice la victimización (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

OBJETIVOS

Este proyecto consta de dos grandes objetivos:

Por un lado, el objetivo principal de este proyecto es diseñar un programa de intervención para adolescentes que cursan los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, con la intención de prevenir y reducir la violencia entre iguales, así como de mejorar la IE de dichos alumnos y alumnas.

Por otro lado, pese a que este objetivo no será llevado a cabo en este trabajo, a corto plazo se pretende que, una vez diseñado, el programa de intervención pueda ser implementado para ser evaluado, y, así, poder comprobar su eficacia, validez y fiabilidad.

HIPÓTESIS

Las hipótesis de este proyecto se dividen en dos grupos: las hipótesis relativas al programa y las hipótesis relativas a las variables.

En lo que respecta a las hipótesis relacionadas con el programa, se cree que con este programa se conseguirá mejorar la convivencia entre los grupos de iguales en las aulas, consiguiendo que el acoso escolar y la puntuación en los rasgos de la Tríada Oscura decrezcan, y que la IE de los alumnos y alumnas, en cambio, mejore.

Asimismo, las hipótesis relativas a las variables son tres y concuerdan con los resultados de las investigaciones previas en esta área. Por un lado, se hipotetiza que los y las bullies serán los que puntuarán más en la Tríada Oscura y menos en IE. Por otro, se espera que las víctimas, puesto que en muchas ocasiones son también bullies, puntúen tan solo ligeramente menos que ellos en la Tríada Oscura, y ligeramente más en IE. Para finalizar, se cree que los/as observadores/as puntuarán menos en la Tríada Oscura que las víctimas, y que puntuarán más que ellas en IE.

DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN Y PREVENCIÓN

“(…) una sociedad democrática no puede fijarse otro proyecto educativo que el de una educación para la democracia, es decir, para una convivencia ciudadana pacífica, participativa y exenta de discriminaciones. En la medida en que toda la educación prepara para el futuro de los ciudadanos y de la sociedad misma, un proyecto educativo, es siempre una apuesta por el ser humano y por la sociedad, por un porvenir mejor, más libre y solidario”. (Libro blanco para la reforma del sistema educativo, p.94)

OBJETIVO

El programa de intervención tiene como objetivo mejorar el ambiente personal y social en las aulas, por lo que estará enfocado a mejorar las habilidades sociales y comunicativas, las habilidades para la resolución pacífica de conflictos, la capacidad para empatizar, la IE, el control de la ira y el comportamiento violento, el respeto a las personas diferentes y a la diversidad, la expresión de las emociones y la identificación de las emociones ajenas, y, en definitiva, a conseguir el comportamiento prosocial de los alumnos.

El programa de intervención consta de cuatro objetivos:

- 1) Promover el desarrollo de la IE como estrategia de prevención e intervención ante el bullying;
- 2) Reducir los comportamientos de acoso escolar y mejorar las relaciones entre los alumnos y alumnas;
- 3) Mejorar la convivencia en las aulas y, por extensión, en el sistema educativo en general, favoreciendo la plena integración y aceptación de todos los alumnos y alumnas;
- 4) Reducir la puntuación en los rasgos de personalidad que conforman la Tríada Oscura.

PARTICIPANTES

En este estudio participarán 250 estudiantes que cursen el primer o el segundo curso del primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria (ESO), por lo que estos estudiantes tendrán entre 11 y 15 años de edad al inicio del programa. Esta elección está motivada por el hecho de que, como bien exponen Garaigordobil y Martínez-Valderrey (2017), la mayoría de los casos de bullying ocurren entre los 11 y 14 años, por lo que es conveniente realizar este programa con menores en esa franja de edad. De estos y estas adolescentes se espera que aproximadamente el 50% sean chicas y el 50% restante chicos.

Los colegios participantes serán elegidos aleatoriamente entre todos los colegios de San Sebastián. Concretamente se elegirán cuatro colegios, de los cuales dos serán colegios públicos y los dos restantes serán colegios concertados. Además, se espera que la muestra incluya adolescentes de diversos estatus económicos, familias de origen, nacionalidades, religiones y etnias.

DISEÑO Y PROCEDIMIENTO

El diseño que se va a seguir para la evaluación de este programa de intervención será un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos controles en lista de espera. Asimismo, para conocer si los efectos positivos del programa se extienden más allá del curso académico en el que va a impartirse, se realizará un seguimiento durante un año con la intención de descubrir si, a largo plazo, las habilidades y estrategias aprendidas siguen surtiendo efecto.

En cuanto al procedimiento, hay que destacar que antes de reclutar a los colegios participantes se obtendrá la aprobación del Comité de Ética de la Universidad Pública del País Vasco.

En lo que respecta a los colegios participantes, los dos colegios públicos y los dos concertados serán elegidos al azar mediante sorteo entre todos los colegios dentro del área urbana de San Sebastián. A los colegios seleccionados se les enviará un correo con información del programa y con los datos de contacto de los/as investigadores/as a cargo del mismo. Si aceptan participar se concertará una reunión con la directiva del centro escolar para explicarles detalladamente cómo se va a llevar a cabo el programa y, una vez

recibida toda la información, el director o directora deberá firmar un consentimiento informado en nombre del colegio. Si alguno de los colegios seleccionados decide no participar se volverá a elegir otro colegio siguiendo el mismo procedimiento.

Los centros escolares que no hayan sido seleccionados para participar en el programa en el curso 2018/2019 y deseen hacerlo tendrán la oportunidad de participar el año próximo, esto es, durante el curso 2019/2020. Para ello, podrán ponerse en contacto con las responsables del programa.

Cuando los colegios correspondientes hayan aceptado su participación se procederá a informar a los y las adolescentes y a sus progenitores mediante una carta de los detalles del programa y de los beneficios que este reportaría a los alumnos y alumnas, y se les invitará a participar en el programa, recalando que la participación será voluntaria. De hecho, para participar será necesario que tanto el/la adolescente como sus progenitores/as firmen el consentimiento informado.

A esto hay que añadirle que en este primer contacto se les explicará que, una vez finalizado el programa, tendrán derecho a conocer los resultados del mismo. Asimismo, se dejará muy claro que ni los/as participantes ni los colegios recibirán compensación económica alguna por su participación, más allá de los beneficios psicológicos y sociales que el programa les pueda reportar, y, a cambio, ellos/as tampoco tendrán que abonar cantidad de dinero alguna.

Además, en caso de que necesiten más información, tanto a los y las progenitores como a los y las estudiantes les serán facilitados los datos de contacto de los encargados/as de llevar a cabo el programa.

El equipo de investigación que llevará a cabo el programa de intervención estará formado por un/a criminólogo/a y un/a psicólogo/a. En el caso del criminólogo/a, su formación se basa en el estudio del comportamiento antisocial, por lo que es conveniente su participación durante el programa para poder detectar y, en su caso, intervenir si algún comportamiento antisocial se está realizando en un aula. En el caso del psicólogo/a, en cambio, su formación consiste en el conocimiento exhaustivo del funcionamiento de la mente humana, por lo que están capacitados/as detectar alguna anomalía en el desarrollo y/o comportamiento de los y las menores y, así, poder intervenir en caso de que sea necesario. Además, ambas figuras han recibido formación metodológica, imprescindible

a la hora de analizar los datos obtenidos tras la puesta en marcha del programa de intervención, y están capacitadas para llevar a cabo un programa de esta envergadura.

Una vez firmado el consentimiento informado, el equipo de investigación visitará cada centro escolar en un horario acordado de antemano y les entregarán los cuestionarios a los y las adolescentes participantes para que los cumplimenten. Estos cuestionarios estarán disponibles tanto en euskera (que es la lengua vehicular en casi la totalidad de los colegios de San Sebastián) como en castellano, y serán rellenados en horario escolar, preferentemente durante el horario de las tutorías. Se estima que la cumplimentación de los tres cuestionarios dura aproximadamente una hora.

Hay que destacar que antes de entregar los cuestionarios el equipo de investigación recalcará el carácter voluntario y anónimo del programa, así como la importancia de responder a las cuestiones honestamente. Tras la cumplimentación de los cuestionarios, se fijará la fecha de la primera sesión del programa, que coincidirá aproximadamente con la primera semana del mes de octubre.

El programa consta de 18 sesiones repartidas en tres módulos, que, a su vez, coinciden con los tres trimestres que forman un curso escolar en la Educación Secundaria Obligatoria.

Tras haber realizado todas las sesiones del programa los alumnos y alumnas volverán a cumplimentar los tres cuestionarios que rellenaron al principio del mismo, y el equipo de investigación observará si sus puntuaciones han mejorado en comparación con las puntuaciones conseguidas antes de participar en el programa, y por lo tanto, si el programa ha sido efectivo. Para ello, uno de los colegios públicos y uno de los colegios privados harán las veces de grupo de control, para verificar que los posibles cambios sean debidos al programa y no a otras variables, como pueden ser la madurez adquirida durante ese curso académico. Asimismo, estos grupos de control serán grupos de control en lista de espera, por lo que también tendrán la opción de participar en el programa de intervención el curso siguiente.

ANÁLISIS ESTADÍSTICOS

Con el objetivo de verificar que el posible cambio que hayan experimentado los y las participantes experimentales en comparación a los y las participantes control sea

significativo una vez que se hayan analizado todas las condiciones de manera diferenciada, en primer lugar se llevará a cabo un análisis intragrupo del posible cambio pretest-postest y del pretest-seguimiento (mediante los siguientes análisis: descriptivos y de varianza).

A continuación, se analizarán los resultados del programa de intervención analizando si hay diferencias significativas estadísticamente entre los resultados obtenidos, teniendo en cuenta si hay diferencias significativas estadísticamente en los y las participantes experimentales y los y las participantes control, mediante análisis descriptivos (concretamente medias y desviaciones típicas), y de varianza multivariados (MANOVAs) y univariados (ANOVAs) tanto en las fases pretest y postest como en la fase de seguimiento, así como en las posibles diferencias pretest-postest y pretest-seguimiento.

Finalmente, con la finalidad de evaluar si el programa de intervención trajo consigo resultados diferentes en función de la nacionalidad, la etnia, el género y el nivel socioeconómico, se llevarán a cabo análisis descriptivos (medias y desviaciones típicas), y de varianza multivariados (MANOVAs) y univariados (ANOVAs y ANCOVAs) tanto en la fase pretest como en la fase postest, así como en la posible diferencia pretest-postest entre los/as anteriormente mencionados/as participantes experimentales.

INSTRUMENTOS

Tríada Oscura

La puntuación en la Tríada Oscura va a ser estimada mediante la traducción al euskera y/o al castellano del instrumento Dirty Dozen de la Tríada Oscura (DTDD en inglés) desarrollado por Jonason y Webster (2010). El test Dirty Dozen tiene 12 ítems mediante los que mide el maquiavelismo rasgo (4 ítems del tipo “tengo tendencia a manipular a los/as otros/as en mi propio beneficio”), la psicopatía rasgo (4 ítems del tipo “tiendo a no tener remordimientos”) y el narcisismo rasgo (4 ítems, entre ellos, “tengo tendencia a querer que los/as otros/as me admiren”) (Goodboy y Martin, 2015). En cada ítem los y las participantes tienen que indicar el grado en el que están de acuerdo con cada ítem utilizando un formato de respuesta de 5 puntos en el que 1 significa “nada en absoluto” y 5 “muchísimo” (Goodboy y Martin, 2015).

Este instrumento muestra una adecuada discriminación y complejidad en el análisis de la teoría de respuesta a ítems (Webster y Jonason, 2013) y su fiabilidad y validez están probadas científicamente (Jonason y Webster, 2010). Además, este instrumento ha demostrado tener una validez de criterio y una validez de discriminación correcta y, al contrario que otras escalas breves, capta los aspectos grandioso y vulnerable del narcisismo (Maples, Lamkin, y Miller, 2014).

Este instrumento ha sido adaptado a los y las jóvenes, siendo rebautizado como el Dirty Dozen para jóvenes (DD-Y en su versión en inglés) y esta versión es la que se va a utilizar en este programa. Este instrumento es comparable a su versión original, esto es, a su versión adulta. La mayor diferencia es que la redacción y las expresiones han sido adaptadas para resultar más comprensible para los y las menores. En este instrumento también se sigue una escala de Likert de 5 puntos donde 1 significa que no es cierto y 5 significa que (casi) siempre es cierto (Muris et al., 2013).

Cabe destacar que una investigación ha demostrado que este instrumento posee una adecuada validez de constructo, convergente y discriminatoria, una buena estructura de factor replicable, una validez test-retest correcta y unas propiedades estructurales firmes (Jonason y Luévano, 2013).

Inteligencia Emocional

La evaluación de la IE se va a llevar a cabo mediante el Emotional Quotient Inventory: Youth Version o EQ-i:YV, concretamente mediante su versión bilingüe (castellano y euskera), instrumento que fue creado por Bar-On y Parker en el año 2000. Este instrumento es la adaptación del EQ-i creado por Bar-On en 1997 para medir la inteligencia socioemocional de personas mayores de 17 años (Esnaola, Freeman, Fernández-Zabala, y Axpe, 2016).

El instrumento original lo forman 133 ítems que, a su vez, forman 15 subescalas. De estas 15 subescalas 10 valoran habilidades básicas (concretamente, la conciencia emocional, la autoestima, la asertividad, la empatía, las relaciones sociales, la tolerancia al estrés, el control de los impulsos, la validación, la flexibilidad y la resolución de problemas). Las cinco subescalas restantes son vistas como facilitadoras del constructo de la inteligencia socioemocional (en concreto, el optimismo, la realización personal, la felicidad, la dependencia emocional y la responsabilidad social) (Esnaola et al., 2016).

Asimismo, las ya mencionadas 15 subescalas se organizan en torno a 5 grandes dimensiones o escalas: 1) la intrapersonal, que implica la capacidad de comprender las emociones propias y de poder comunicárselas a los y las demás; 2) la interpersonal, que supone la capacidad de comprender y apreciar las emociones ajenas; 3) la regulación de las emociones, la cual comprende la capacidad de orientar y controlar las emociones propias; 4) la adaptabilidad, la cual incluye la flexibilidad y la eficacia para solucionar conflictos; y, por último, 5) la escala del estado de ánimo general, que supone la capacidad de mantener una actitud positiva en la vida (Esnaola et al., 2016).

Además, varios estudios, tras haber analizado las propiedades psicométricas de este instrumento, han descubierto que tiene una fiabilidad buena (Bar-On, 2004).

En lo que respecta a la EQ-i: YV, este instrumento consta de 60 ítems, 73 menos que la versión para adultos, y está pensado para los niños y niñas y adolescentes de entre 6 y 17 años. Asimismo, diversas investigaciones han observado que la versión para jóvenes, al igual que su predecesora, también tiene propiedades psicométricas correctas y reproduce la estructura del factor que los autores propusieron en muestras de poblaciones de distintos países (Esnaola et al., 2016).

El EQ-i:YV consta de cuatro subescalas que evalúan las cuatro dimensiones más importantes de la IE rasgo: 1) la IE intrapersonal que consta de 6 ítems (por ejemplo, la capacidad para identificar y expresar de modo eficiente las emociones y las necesidades); 2) la IE interpersonal, medida mediante 12 ítems (por ejemplo, la capacidad para comprender las emociones de los y las demás y comprometerse a satisfacer las relaciones sociales); 3) la adaptabilidad, medida por 12 ítems (por ejemplo, la capacidad para adaptarse a una situación novedosa y resolver problemas y conflictos sociales y personales); y 4) la regulación del estrés, que consta de 12 ítems (por ejemplo, la capacidad para lidiar con situaciones difíciles y emociones fuertes y la capacidad para controlar conductas impulsivas) (Brouzos, Misailidi, y Hadjimatheou, 2014).

Los y las participantes deberán responder a este cuestionario utilizando una escala de Likert de cuatro puntos en la que 1 significa muy raramente o no es verdad en mi caso y 4 significa que es verdad muchas veces o que es verdad en mi caso (Brouzos, et al., 2014).

Asimismo, una investigación con una muestra formada por españoles y españolas ha conseguido demostrar la fiabilidad (que va desde .63 en intrapersonal a .80 en el estado

de ánimo general) y validez de la estructura de factor de este instrumento a través de un análisis de factor exploratorio (Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando, y Sáinz, 2012)

Bullying

El instrumento que se va a utilizar para medir el acoso escolar es el test Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales. Este es un test estandarizado y posee garantías psicométricas tanto de fiabilidad como de validez (Garaigordobil, 2013). Este instrumento engloba tanto la evaluación del acoso escolar tradicional como del cyberbullying, pero en este programa tan solo se va a utilizar la parte que evalúa el bullying tradicional. Tanto aplicando la escala del bullying como la del cyberbullying se pueden obtener cuatro indicadores: el nivel de victimización, el nivel de agresión, el nivel de victimización-agresiva y el nivel de observación (Machimaberrena y Garaigordobil, 2017).

Centrándonos en la escala del bullying, esta se compone de 12 ítems mediante los que se evalúan 4 tipos de bullying: el físico (formado por comportamientos violentos directos para dañar el cuerpo de una persona o sus pertenencias), el verbal (formado por conductas verbales negativas), el social (conductas destinadas a aislar a una persona) y el psicológico (comportamientos destinados a perjudicar la autoestima e intimidar a una persona). Puede decirse que los ítems se relacionan con el papel que juega la persona evaluada durante el ataque, esto es, depende de si es víctima, bully u observador/a (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017).

Tanto en la escala del bullying como en la del cyberbullying el/la participante indica mediante una escala de Likert (donde 0=nunca, 1=algunas veces; 2= bastantes veces y 3= siempre) con qué frecuencia ha padecido, realizado o visto llevar a cabo a otras personas o ha sido informado de que alguien que conoce ha sufrido bullying durante el último año (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017).

Los estudios psicométricos llevados a cabo sobre este instrumento por medio del alfa de Cronbach corroboran que tiene una consistencia interna correcta (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017). En el caso de la escala que mide el bullying esos mismo estudios consiguieron los siguientes resultados: escala global $\alpha = .81$; factor victimización $\alpha = .70$; factor agresión $\alpha = .71$; y factor observación $\alpha = .80$.

Además, se ha llevado a cabo un análisis factorial que ha corroborado que la estructura configurada por los tres factores antes mencionados, esto es, víctimas, bullies y observadores/as en las dos escalas explican entorno a la mitad de la varianza, concretamente el 57,89% en el caso del bullying tradicional, y el 40,15% en el caso del cyberbullying (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017).

Asimismo, los estudios de validez convergente sobre este instrumento han descubierto asociaciones positivas entre la agresión y las siguientes conductas: resolver agresivamente los conflictos, conducta antisocial, trastornos mentales o psicopatológicos y problemas en la escuela y neuroticismo, entre otros. A su vez, esos estudios también han arrojado luz acerca de la asociación negativa entre la agresión y la empatía, la regulación de las emociones, la responsabilidad y la adaptación a la sociedad (Machimbarrena y Garaigordobil, 2017).

CONTENIDOS

Esta sección va a constar de dos apartados. Al inicio del mismo se van a explicar los módulos de los que constará el programa, a saber, la IE, el bullying y la Tríada Oscura. A continuación, se van a exponer algunas de las sesiones del programa, así como los materiales necesarios y las dinámicas de las mismas, siempre diferenciando el módulo al que pertenecen.

Exposición de los módulos

En este apartado se van a exponer brevemente los objetivos del programa, las actividades que lo componen, los materiales que se necesitan para llevarlas a cabo, así como la semana estimada en las que se impartirá cada módulo.

Como se ha mencionado anteriormente, el programa consta de 18 sesiones repartidas en tres módulos. El primer módulo está dedicado a la IE y servirá para preparar a los/as estudiantes para los contenidos de los siguientes módulos. El segundo módulo, en cambio, se centrará en el bullying. Finalmente, el tercer módulo estará dirigido a la correcta utilización de las estrategias aprendidas en los dos módulos anteriores. Hay que destacar que el primer módulo se impartirá de octubre a diciembre, el segundo de enero a marzo y, el tercero, de abril a junio. Las sesiones se impartirán cada dos semanas a



*PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

contar desde la primera sesión en octubre. Los módulos serán impartidos por ambos/as integrantes del equipo de investigación, esto es, por el/la psicólogo/a y el/la criminólogo/a, que impartirán el módulo de la IE y los módulos relativos al bullying y a la Tríada Oscura respectivamente.

PRESENTACIÓN DE LOS MÓDULOS

NOMBRE DEL MÓDULO	Inteligencia Emocional	Bullying	Tríada Oscura
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Trabajar la empatía. • Aprender a identificar y regular las emociones propias y ajenas. • Ampliar el vocabulario emocional de los y las adolescentes. • Desarrollar las habilidades interpersonales de los y las estudiantes. • Aprender a escuchar y expresar las emociones y a mejorar la regulación de las mismas. 	<ul style="list-style-type: none"> • Mejorar la convivencia en las aulas y reducir las tasas de acoso escolar. • Aprender a trabajar con todos/as los/as compañeros/as. • Promover la integración de todos los alumnos y alumnas. • Aprender a reconocer situaciones de acoso escolar y conocer las mejores estrategias para actuar ante ellas. • Entender las causas y consecuencias del bullying. 	<ul style="list-style-type: none"> • Evitar que las estrategias y habilidades aprendidas en los módulos anteriores se usen de manera inadecuada o perversa. • Aprender algunos valores importantes para la convivencia. • Evitar la imitación de conductas de acoso escolar.
ACTIVIDADES	Visionado de vídeos cortos, <i>role playing</i> , debates, actividades de reflexión, lectura de historias, árboles de objetivos y de consecuencias...		
MATERIALES	Vídeos, ordenador, proyector, presentaciones en <i>power point</i> , lápiz, goma, papel, post-its, pizarra, etc.		



PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL

SEMANAS ESTIMADAS DE LAS SESIONES 2018/2019	Octubre L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Enero L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Abril L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30
	Noviembre L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30	Febrero L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28	Mayo L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31
	Diciembre L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Marzo L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30 31	Junio L M M J V S D 1 2 3 4 5 6 7 8 9 10 11 12 13 14 15 16 17 18 19 20 21 22 23 24 25 26 27 28 29 30

NÚMERO DE SESIONES	6 sesiones	6 sesiones	6 sesiones
--------------------	------------	------------	------------

Exposición de las sesiones

A continuación se van a explicar y desarrollar algunas de las sesiones del programa, así como los materiales necesarios y las dinámicas de las mismas, siempre diferenciando el módulo al que pertenecen.

Cada sesión durará un máximo de una hora y un mínimo de 45 minutos y se impartirá durante el horario de tutoría. La estructura del programa será siempre la misma: durante los primeros 5-10 minutos se procederá a explicar tanto los contenidos como los objetivos que se van a tratar durante la sesión; después, dependiendo de las dinámicas que exija cada ejercicio y si las características del grupo lo permiten, los/as alumnos/as trabajaran en grupos reducidos de entre 3 y 5 personas o todo el grupo se embarcará en el desarrollo de la actividad durante 40 o 45 minutos; en los últimos 10-15 minutos los y las estudiantes y la persona que esté a cargo de la sesión comentarán las conclusiones más importantes aprendidas con la actividad propuesta. Todas las sesiones se realizarán en la misma aula, que preferentemente será el aula donde impartan la mayor parte de las clases.

Las sesiones serán participativas, de modo que los/as estudiantes tendrán el rol protagonista en su aprendizaje. Asimismo, el/la responsable de las sesiones (que recordemos en el módulo sobre IE será un/a psicólogo/a y en los módulos del bullying y en el de la Tríada Oscura será un/a criminólogo/a) actuará como moderador/a, esto es, explicará el contenido de las sesiones, evitará que la clase se descontrole y que los alumnos y alumnas se falten al respeto durante la actividad. Además, el/la encargado/a de cada sesión ayudará y guiará a los y las participantes durante la realización de cada actividad y resolverá todas las dudas que vayan surgiendo. Durante las sesiones el/la responsable deberá recalcar a los y las participantes que todas las opiniones e ideas manifestadas durante los ejercicios serán respetables.

Además, el/la responsable guiará la actividad mediante la realización de preguntas clave como ¿qué creéis que esa persona está sintiendo?, ¿cómo os sentirías vosotros/as en esa situación?, ¿estáis de acuerdo con su reacción?, ¿cómo hubierais reaccionado vosotros/as?, ¿conocéis alguna otra manera de reaccionar que os parezca más adecuada en esa situación? etc.

Estas actividades se realizarán de dos maneras: o todo el grupo participará a la vez, o el grupo se dividirá en grupos pequeños de entre 3 y 5 integrantes.

MÓDULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL

En esta sección se van a describir algunas de las sesiones del primer módulo. Las actividades propuestas están dirigidas a que los y las participantes aprendan a conectar tanto con sus emociones como con las emociones de las personas que les rodean, así como a que aprendan estrategias de regulación emocional.

SESIÓN I			
TÍTULO		Al mal tiempo, ¿mala cara?	
TIEMPO	50´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Identificar la relación entre acciones, pensamientos y sentimientos. • Enseñar a los/las participantes a conectar con sus emociones • Intentar que los y las participantes identifiquen los pensamientos no siempre racionales que provocan ciertas emociones. • Promover la reflexión acerca de las causas y consecuencias de las emociones, así como aprender a canalizarlas de manera más adaptativa. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Al inicio de esta actividad, mediante diapositivas power point, a los/las alumnos/as se les preguntará si creen que las reacciones violentas de una persona tienen que ver exclusivamente con la personalidad de cada uno/a o si creen que ciertas situaciones que vivimos provocan ciertos sentimientos que finalmente pueden llegar a llevar a la violencia.</p> <p>A continuación, se les mostrarán tres situaciones en las que una situación potencialmente estresante ha precipitado un sentimiento de hostilidad o frustración que subsecuentemente ha llevado a una situación de violencia entre dos o más menores dentro del centro escolar (ver Anexo II).</p>	

	<p>Tras haber leído cada situación tendrán que reflexionar en pequeños grupos y escribir en un papel la respuesta a las siguientes preguntas durante 15-20 minutos:</p> <ul style="list-style-type: none">❖ ¿Creéis que las emociones que sentimos son la consecuencia de las cosas que nos pasan y de las situaciones que vivimos?❖ ¿Qué emociones ha podido sentir cada protagonista (Jon, Mikel, Edurne, Leire, Aitor, Unai y Ander)?❖ ¿Qué hubierais sentido vosotros/as?❖ ¿Creéis que ciertas emociones (ira, estrés, frustración, etc.) pueden ir acompañadas de ciertas acciones, especialmente de acciones violentas?❖ ¿Qué creéis que ha provocado esa emoción: la acción específica o la manera en la que la han interpretado?❖ ¿Creéis que podían haber interpretado esas situaciones de otra manera? Si es así ¿cómo? <p>Al final de la sesión, durante los últimos 15-20 minutos el/la portavoz elegido/a por cada grupo leerá en voz alta las conclusiones más importantes a las que cada grupo ha llegado y el/la encargado/a de la sesión apuntará los resultados en la pizarra. Después, se discutirán los resultados con toda la clase. Como conclusión final, la persona encargada de llevar a cabo la sesión recalcará a los y las estudiantes que cada persona puede llegar a pensar cosas y sentir emociones distintas ante la misma situación, lo que provoca reacciones distintas, algunas de ellas violentas o agresivas. O, dicho de otra manera, el/la responsable de la sesión enfatizará que algunas situaciones crean pensamientos que, a su vez, crean emociones. Además también resaltaré que tanto los pensamientos como las emociones influyen en nuestras acciones, por lo que es importante saber controlarlas.</p>
MATERIALES	Diapositivas power point, proyector, pizarra, papel y lápiz.

SESIÓN II			
TÍTULO		Relajar y calmar, todo es empezar.	
TIEMPO	50´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Enseñar a los alumnos y alumnas a identificar sus emociones. • Identificar y ampliar las estrategias de regulación emocional de los y las participantes. • Promover las reacciones no agresivas ante situaciones potencialmente estresantes. • Enseñar a los/las participantes estrategias de relajación para evitar que actúen precipitadamente. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Esta actividad está relacionada con la actividad anterior. De hecho, en esta actividad a los y las estudiantes se les volverán a mostrar las diapositivas de la sesión anterior. No obstante, en este caso el enfoque será diferente, ya que el objetivo será enseñar a los y las menores a relajarse ante situaciones potencialmente estresantes para evitar que reaccionen de manera agresiva.</p> <p>En primer lugar, tras haber vuelto a leer las diapositivas y después ponerse en grupos de entre 3 y 5 personas, los y las participantes deberán responder a las siguientes preguntas:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Creéis que los y las protagonistas han reaccionado bien? ❖ ¿Creéis que los y las protagonistas han reaccionado de manera impulsiva? ❖ ¿Cuál creéis que es la mejor manera de reaccionar? ❖ ¿Qué consecuencias negativas han podido acarrear estas reacciones en los y las protagonistas? ❖ ¿Qué consecuencias positivas tendría reaccionar de otra manera? 	

	<p>A continuación, se les mostrarán una serie de técnicas de relajación que pueden usar ante estas situaciones para evitar actuar de manera impulsiva:</p> <ul style="list-style-type: none"> ➤ Contar hasta diez. ➤ Escuchar música / acordarse de una canción y cantarla para sí mismos/as. ➤ Jugar a un juego del móvil. ➤ Describir detalladamente cualquier objeto que se tenga a mano (un bolígrafo, un cuaderno, un reloj, una farola, un edificio, etc.). ➤ Alejarse y no volver hasta estar más tranquilos/as. ➤ Respirar profundamente. ➤ Pensar en otra cosa. ➤ Recordar de manera detallada el argumento de un libro/película que nos guste. ➤ Hablar con otra persona. ➤ Alguna otra que a los y las participantes se les pueda ocurrir durante la exposición o que ellos y ellas utilicen en situaciones estresantes. <p>Una vez expuestas las técnicas se les explicará que solo una vez utilizadas estas técnicas y tras haberse calmado sería conveniente volver y hacer frente a la situación de manera más adecuada.</p>
MATERIALES	Diapositivas power point, proyector, papel y lápiz.

SESIÓN IV			
TÍTULO		Sentimos, pensamos y ¿actuamos?	
TIEMPO	55´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la reflexión crítica acerca de sus sentimientos y pensamientos ante situaciones de acoso, tanto cuando son víctimas como cuando son agresores/as.• Promover la reflexión acerca de las consecuencias, deseadas o no de las acciones de cada uno/a.• Fomentar la empatía y la conciencia social de los y las adolescentes.• Reflexionar sobre las maneras más positivas de actuar ante situaciones de acoso para evitar que vayan a más.
DESCRIPCIÓN	<p>Al inicio de esta actividad se dividirá a los alumnos y alumnas en pequeños grupos de entre 3 y 5 personas. El número de grupos debe ser par. Una vez hechos los grupos a la mitad de los grupos se les pedirá que piensen en alguna vez que se hayan sentido las víctimas en una discusión o pelea con un compañero/a de clase o un grupo de compañeros/as de clase o del colegio y les haya hecho enfadarse o indignarse en gran medida. Si no recuerdan ningún caso se les pedirá que recuerden algún caso parecido que hayan visto en el colegio, en la calle, en internet o en la televisión y que se imaginen que son las víctimas. Tras recordar estas situaciones deberán apuntar en un papel los siguientes aspectos durante 5 minutos: cómo se sintieron, qué pensaron, cómo reaccionaron y qué ventajas/inconvenientes les trajo esa reacción.</p> <p>A continuación deberán ponerlo en común con el resto de su grupo (no será necesario que describan qué pasó, sino lo expuesto anteriormente). Una vez hecho esto, en grupo deberán reflexionar acerca de otras maneras más positivas en las que se podrían haber sentido, haber pensado y haber reaccionado, así como qué inconvenientes/ ventajas les habrían traído esas reacciones.</p> <p>Al mismo tiempo, a la otra mitad de los grupos se les pedirá que intenten recordar alguna vez en la que hayan tratado mal a otro/a compañero/a de clase o de colegio, independientemente de si ha</p>

	<p>sido a propósito o no, siempre y cuando ante esa situación hayan sentido ira o indignación. Si no recuerdan ningún hecho parecido se les pedirá que intenten recordar algún hecho similar que hayan visto en el colegio, en la calle, en la televisión o en internet, siempre que esté protagonizado por dos o más alumnos/as, y que se imaginen que ellos/as son el agresor/a.</p> <p>En este caso también se les pedirá que apunten en un papel los siguientes aspectos durante 5 minutos: cómo se sintieron, qué pensaron, cómo reaccionaron y qué ventajas/inconvenientes les trajo esa reacción. Seguidamente, deberán poner lo escrito en común con el resto de su grupo y entre todos deberán reflexionar acerca de otras maneras más positivas en las que se podrían haber sentido, haber pensado y haber reaccionado, así como qué inconvenientes/ ventajas les habrían traído esas reacciones. A esto podrán añadirle cuáles de las técnicas de relajación expuestas durante la sesión anterior podrían usarse en cada caso.</p> <p>Al final del ejercicio, en los últimos 15 minutos, se pondrá en común todo lo que han debatido los alumnos y alumnas de los distintos grupos y el/la encargado/a de la actividad escribirá las distintas respuestas en la pizarra.</p>
MATERIALES	Pizarra, tizas/rotuladores, papeles y lápices.

MÓDULO II. BULLYING

En este apartado se van a describir algunas de las sesiones del segundo módulo. Mediante estas sesiones se espera que los y las participantes sean capaces de identificar casos de bullying, tanto como víctimas, como agresores/as y como observadores/as, así como que sean capaces de ponerse en la piel de las víctimas y de reflexionar acerca de las consecuencias, deseadas o no, de sus actos.

SESIÓN II			
TÍTULO		Un paso adelante	
TIEMPO	60´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía y la conciencia social de los y las adolescentes. • Promover la reflexión acerca de las conductas que, pese a ser bullying, con frecuencia no se consideran como tal, así como de la responsabilidad de cada uno/a en esas conductas. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Esta actividad consiste en enseñarles a los alumnos y alumnas qué conductas son bullying y cuáles no, así como de demostrarles que es muy probable que la mayoría de ellos/as hayan estado involucrados directa (como bully o como víctima) o indirectamente (como observador/a) en este fenómeno.</p> <p>En primer lugar, a los y las estudiantes se les presentarán algunos datos sobre el bullying entre alumnos y alumnas de secundaria. Se les explicará que, de acuerdo con el informe que realizó Save the Children en el año 2016, en torno a un 9,3 % de los y las adolescentes han sido víctimas del bullying tradicional durante los últimos dos meses, mientras que en torno al 5,4 % de estudiantes admite haber llevado a cabo conductas de acoso. No solo eso, según este informe la mayoría de los casos ocurren entre los alumnos y alumnas de los primeros dos cursos de la ESO.</p>	

Tras esta breve explicación se les pedirá a los alumnos y alumnas que aparten las mesas y las sillas y que se coloquen en una fila mirando hacia la pizarra. Además, se les solicitará que cierren los ojos para que no puedan ver lo que hagan sus compañeros/as.

A continuación se les presentarán uno a uno una serie de diez comportamientos o situaciones que se consideran bullying pero que no siempre son considerados por los alumnos y alumnas de esta manera (ver Anexo II).

Ante cada comportamiento, y dependiendo de cuál fue su implicación, tendrán que actuar de manera distinta:

- ❖ 1 paso adelante si han sido víctimas de estos comportamientos.
- ❖ 1 paso atrás si han sido los/as que han llevado a cabo estos comportamientos.
- ❖ Quedarse en el sitio si han sido testigos de estas conductas.
- ❖ 2 pasos atrás si han sido víctimas de esas conductas y también las han realizado.

Tras abrir los ojos y dependiendo de la posición en la que se hayan quedado se les dividirá en tres grupos: los/as que han quedado más adelante, los/as que se han quedado en la mitad (aproximadamente) y los/as que se han quedado atrás. Se intentará que los grupos sean equitativos en cuanto a su número de miembros.

A continuación a cada grupo se le hará una serie de 5 preguntas que deberán responder entre ellos. Las preguntas serán las mismas para todos los grupos, y son las siguientes:

- ❖ ¿Cómo se puede llegar a sentir una persona cuando es el/la blanco de estas conductas?



	<ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cómo creéis se sienten las personas que llevan a cabo este tipo de comportamientos? ❖ ¿Qué creéis que les puede llevar a comportarse así? ❖ ¿Qué pudieron sentir los/as observadores/as que no actuaron? ❖ ¿Por qué creéis que algunas personas no actúan cuando observan estas conductas? <p>En los diez últimos minutos de la actividad se pondrán en común las respuestas y se promoverá la reflexión sobre la implicación de cada uno/a en este fenómeno.</p>
MATERIALES	Pizarra, tizas, papel y lápiz.

SESIÓN IV			
TÍTULO		Heterofobia	
TIEMPO	55´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Mostrar de manera muy visual algunas de las consecuencias más terribles del bullying. • Fomentar la empatía y la conciencia social de los y las adolescentes. • Promover la reflexión acerca de las consecuencias, deseadas o no, de las acciones de cada uno/a. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Durante los primeros 20 minutos los alumnos y alumnas visionarán el vídeo corto “Heterofobia”.</p> <p>Sinopsis: Este corto transcurre en una sociedad distópica donde la homosexualidad es la norma y los/as heterosexuales sufren una gran represión. En este contexto, una niña llamada Ashley descubre que es heterosexual y, como consecuencia, es acosada brutalmente por sus compañeros y compañeras de clase.</p>	

	<p>Tras ver el vídeo los/as estudiantes se dividirán en grupos de entre 3 y 5 personas y deberán contestar a las siguientes preguntas en un folio de manera esquemática:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué ha sentido Ashley? ¿Qué sentirías vosotros/as? ❖ ¿Cómo os habéis sentido al ver el vídeo? ❖ ¿Qué pensáis de la actuación de los compañeros y compañeras de clase de Ashley? ❖ ¿Cómo ha reaccionado Ashley? ¿Cómo hubieras reaccionado vosotros? ❖ ¿Cómo creéis que deberían actuar las personas implicadas para evitar el trágico final (Ashley, sus compañeros de clase, sus madres...)? <p>En los últimos 10-15 minutos de clase el/la portavoz elegido/a por cada grupo leerá en voz alta las respuestas a las preguntas y la persona encargada de la sesión las escribirá en la pizarra. Para finalizar, la responsable de la sesión recordará a los y las participantes que el bullying es un comportamiento con consecuencias muy negativas y drásticas, por lo que es preciso tener en cuenta cómo se puede llegar a sentir una persona antes de actuar.</p>
MATERIALES	Pizarra, tizas/rotuladores, proyector, conexión a internet, ordenador, papeles y lápices.
LINK	https://www.youtube.com/watch?v=GKt7YqJ7Egw

SESIÓN VI			
TÍTULO		Árboles, ramas y raíces	
TIEMPO	50´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en grupos pequeños (3-5 personas)

OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none">• Fomentar la empatía y la conciencia social de los y las adolescentes.• Promover la reflexión acerca de las causas y las consecuencias del bullying.
DESCRIPCIÓN	<p>Esta actividad consiste en hacer una adaptación de un árbol de objetivos y consecuencias (ver Anexo III). Para ello, los estudiantes se dividirán en grupos pequeños. El árbol se hará de manera muy simple: en primer lugar, los grupos deberán escribir la palabra “bullying” en un post-it y pegarlo en la pared.</p> <p>En segundo lugar, deberán pensar en cuáles creen que son las causas principales y secundarias del acoso escolar (tantas como se les ocurran), y las pondrán debajo de la palabra “bullying”.</p> <p>Una vez identificadas todas las causas posibles, deberán finalizar el ejercicio escribiendo y pegando en la pared los post-it con las consecuencias principales y secundarias de este fenómeno (tantas como se les ocurran).</p> <p>Durante el ejercicio se recalcará que las causas y las consecuencias pueden repetirse, esto es, que una causa también puede ser una consecuencia (ver Anexo III). Para hacer este ejercicio los y las participantes podrán usar todo lo aprendido en las sesiones anteriores.</p> <p>Al final de la sesión se intentarán integrar todas las causas y consecuencias identificadas por los y las participantes en un gran árbol y el/la responsable de la actividad añadirá alguna más en el caso de que lo crea necesario.</p>
MATERIALES	Post-its, rotuladores.

MÓDULO III. TRÍADA OSCURA

En este apartado se van a describir algunas de las sesiones del tercer módulo. Como, al contrario que en los demás módulos, es complicado trabajar el narcisismo, el maquiavelismo y la psicopatía de manera directa, el objetivo de las actividades propuestas va a ser intentar trabajar estos rasgos de manera transversal. Para ello se abordarán algunas de las carencias que caracterizan a las personas que puntúan alto en la Tríada Oscura, a saber, la empatía, los valores positivos, el trabajo en equipo y el egoísmo, entre otras.

SESIÓN I			
TÍTULO		¿Valores “oscuros”?	
TIEMPO	60´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	Trabajo en 5 grupos pequeños (3-5 personas)
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la conciencia social de los y las adolescentes sobre asuntos que están relacionados con el bullying y la intolerancia en general. • Educar en valores positivos (respeto, tolerancia, amabilidad y solidaridad entre otros) a los y las adolescentes para que a partir de ahora los utilicen de manera adecuada sin inclinarse a utilizar los llamados valores “oscuros”. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Al inicio de la sesión se dividirá a los/as alumnos/as en 5 grupos pequeños de entre 3 y 5 personas. A continuación se les harán las siguientes preguntas con la intención de que las contesten brevemente:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Qué valores existen en la sociedad en la que vivís? Ejemplos: respeto, igualdad, justicia... ❖ ¿Por qué creéis que son tan importantes estos valores? ❖ ¿Hasta qué punto los pone en práctica la gente? ❖ ¿Se les aplican a todo el mundo por igual? <p>Tras haberlas contestado se les enseñarán unas diapositivas en las que muestran algunos casos comunes de intolerancia como el</p>	

	<p>racismo y la homofobia entre otros (ver Anexo IV). Una vez que todos y todas hayan visto los 5 casos de intolerancia se repartirá un caso por grupo y se les pedirá que respondan a estas cuestiones:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ ¿Cuáles de los valores que habéis mencionado se han incumplido en cada caso? ❖ ¿Cuáles incumplen los/as agresores/as? ¿Y los/as observadores/as? ❖ ¿Creéis que las situaciones de las fotografías representan valores “oscuros” o negativos? Ejemplos: exclusión, intolerancia, abuso de poder... ❖ ¿Qué consecuencias negativas trae su aplicación? ❖ ¿Creéis que si todos/as aplicáramos los valores “positivos” mencionados al principio se podrían arreglar esos problemas? ❖ ¿Qué beneficios se podrían conseguir si aplicáramos estos valores “positivos” en nuestra vida y en la de los/as demás? <p>Al final del ejercicio se les pedirá a los/as alumnos/as que mediante el/la portavoz que hayan elegido compartan sus reflexiones durante 15/20 minutos.</p>
MATERIALES	Diapositivas power point, proyector, papel y lápiz.

SESIÓN III			
TÍTULO	Cluedo		
TIEMPO	60´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	1 gran grupo formado por toda la clase
OBJETIVOS	<ul style="list-style-type: none"> • Conseguir que los y las adolescentes vean que cualquiera puede ser víctima, agresor/a u observador/a en algún momento. • Fomentar la empatía. 		

	<ul style="list-style-type: none"> • Promover la conciencia social de los/as estudiantes. • Eliminar los estereotipos sobre la personalidad de víctimas y agresores/as y el pensamiento de que “a mí no me va a pasar”. • Promover la reflexión crítica acerca de este fenómeno y sus orígenes. • Fomentar la colaboración y el trabajo en equipo.
DESCRIPCIÓN	<p>Al inicio de la actividad el/la encargado/a de la sesión leerá el siguiente comunicado: <i>“una nota anónima ha alertado al/a la directora/a de vuestro instituto sobre un posible caso de bullying en la clase 2.B del que todos los alumnos y alumnas son conscientes. Sin embargo, en la nota no pone ni quién es la víctima ni quién el/la agresor/a. Ante esta situación el/la directora/a ha decidido llamar a un equipo de detectives para que descubran a los/as implicados/as. Como su presencia en el instituto sería muy llamativa, a los y las detectives se les entregarán unas tarjetas (ver anexo IV) con algunos datos del perfil de los alumnos y alumnas de esa clase con la intención de que descubran quién es la víctima, quién el/la agresor/a y quienes los/as observadores/as, y que el/la director/a pueda tomar medidas al respecto”.</i></p> <p>Una vez explicada esta circunstancia se les explicará que todos y todas forman ese grupo de detectives y su tarea será descubrir lo que les ha pedido el/la directora/a teniendo en cuenta la información de las tarjetas.</p> <p>En las tarjetas estarán escritos algunos rasgos del perfil de los alumnos y alumnas como datos sobre sus notas, su nivel socioeconómico, su familia, su pasado, su popularidad, su nivel de conflictividad, su consumo de drogas, su personalidad (autoestima baja/alta, impulsividad...).</p> <p>Tras entregarles las tarjetas los y las detectives deberán debatir entre todos y todas sobre quiénes pueden ser los/as implicados/as</p>

	<p>así como las razones que les pueden llevar a ello. Las reglas del juego serán las siguientes:</p> <ul style="list-style-type: none"> ❖ Es obligatorio que todos y todas participen y den su opinión más de una vez. ❖ Cada opinión que den deberá estar razonada. ❖ Nadie puede imponer su punto de vista. <p>Al final del ejercicio deberán llegar a un consenso sobre quién es para ellos y ellas el/la agresor/a y la víctima y por qué, y debe ser un resultado con el que todos y todas estén de acuerdo.</p> <p>Por otra parte, durante el ejercicio el/la encargado/a de la actividad irá apuntando las ideas que vayan surgiendo en la pizarra y les irá guiando realizando preguntas del tipo ¿habéis considerado la posibilidad de que...?. Asimismo, el/la responsable les irá dando algunas tarjetas con datos extra sobre el perfil de los/as alumnos/as que puedan hacer cambiar su punto de vista.</p> <p>Cuando se hayan decidido, el/la portavoz que los y las detectives elijan dirá en voz alta la conclusión a la que han llegado y sus razones. Finalmente el/la encargado/a de la sesión revelará ante todos y todas la verdad, que es que cualquiera puede ser el/la agresor/a o la víctima, que no es nadie en concreto. La intención con este ejercicio es que los y las estudiantes vean que nadie está exento de ser víctima o agresor/a, todos y todas pueden tener rasgos de personalidad que les hagan vulnerables ante este fenómeno. Con esto se espera que los y las participantes puedan empatizar más con las personas implicadas en el acoso escolar</p>
MATERIALES	Tarjetas con rasgos de personalidad (anexo IV), pizarra, rotuladores/tizas.

SESIÓN VI

TÍTULO	El Comité de Expertos
--------	-----------------------

TIEMPO	60´	ORGANIZACIÓN DEL AULA	2 grupos de 3 personas cada uno y otro grupo con los y las demás participantes.
OBJETIVOS		<ul style="list-style-type: none"> • Fomentar la empatía y la conciencia social de los/as adolescentes. • Impulsar una respuesta más educativa e incluso socializadora en el abordaje a este fenómeno. • Promover la reflexión acerca las mejores maneras de castigar a las personas que llevan a cabo los comportamientos considerados acoso escolar y la dificultad que ello conlleva. 	
DESCRIPCIÓN		<p>Al inicio de esta actividad se dividirá a la clase en 3 grupos elegidos al azar, de los cuales 2 de ellos estarán formados por 3 personas y otro grupo estará formado por el resto de la clase. Uno de los grupos de 3 personas será el grupo de las víctimas y el otro grupo de 3 personas será el de los/as agresores/as. En cambio, el grupo grande será el Comité de Expertos.</p> <p>Una vez formados los grupos a los y las participantes se les contará la siguiente historia: <i>“estamos ante un caso en el que 3 agresores/as han estado haciendo bullying a otros 3 alumnos/as durante 3 años. El bullying implicaba los siguientes comportamientos: insultos, amenazas, empujones, agarrones, romper los objetos personales de las víctimas, esconderles la ropa cuando estaban en los vestuarios del gimnasio, poner a toda la clase contra ellos/as, escupirles, extender rumores falsos, ponerles apodos y hacerles el vacío, entre otros comportamientos.</i></p> <p><i>Cuando los/as profesores/as se dieron cuenta avisaron a la directora para que tomara cartas en el asunto. Desbordada por la gravedad de los hechos, la directora llama a un Comité de Expertos para que decidan qué hacer con los/as agresores/as y, concretamente, qué castigo sería el más conveniente”.</i></p>	

Para realizar esta tarea, además de hablar entre ellos/as, el Comité de Expertos oirá tanto al grupo de los/as agresores/as como al grupo de las víctimas durante su deliberación, y les podrán preguntar qué opinan de las medidas propuestas. Todo esto se llevará a cabo mediante la técnica del role-playing, ya que ningún grupo tendrá un guion sobre lo que tiene que decir. Aun así se les dará tiempo para pensar sus respuestas y durante el turno de los demás grupos podrán escribir lo que crean importante en un papel.

Asimismo, se les explicará que, por ejemplo, se espera que los/as agresores/as digan lo que crean conveniente para rebajar su castigo y que las víctimas digan lo que crean necesario para que el castigo de los/as agresores sea más duro.

El trabajo del Comité de Expertos será mediar entre las partes y reflexionar acerca de cuál sería el mejor castigo para estos/as agresores/as. Este será un castigo totalmente hipotético, pues nadie del grupo de los/as agresores/as lo llevará a cabo. Para ello, el/la encargado/a de la sesión escribirá en la pizarra algunos ejemplos de castigos que podrán tener en cuenta: la expulsión de los/as agresores/as, una multa, acudir a talleres formativos, colaborar con una ONG o una entidad similar, realizar trabajos comunitarios, etc.

Las normas de la actividad son:

- ❖ Los/as agresores/as y las víctimas tienen que hablar el mismo número de veces.
- ❖ No se les puede echar la culpa a las víctimas.
- ❖ No se puede interrumpir a nadie mientras habla, independientemente de que sea una víctima, un/a agresor/a o un miembro del Comité de Expertos.
- ❖ Todos/as los/as integrantes del Comité de Expertos deben dar su opinión más de una vez.

	<ul style="list-style-type: none">❖ La decisión del castigo debe ser consensuada entre todos/as los/as integrantes del Comité de Expertos, nadie puede imponer su criterio.❖ El castigo no puede ser ni una venganza ni una humillación, no puede beneficiar solo a una parte y tiene que ser el mejor y más efectivo para todas las personas implicadas. <p>Durante la realización de la actividad el/la encargado/a de la sesión guiará a los miembros del Comité de Expertos mediante preguntas y sugerencias.</p> <p>En los últimos diez minutos de la sesión el/la portavoz del Comité de Expertos explicará cuál es el castigo que se le va a imponer a los/as agresores/as y las razones para ello. Al final el/la encargado/a de la sesión les preguntará qué dificultades han tenido durante la sesión.</p>
MATERIALES	Papel y lápiz.

RESULTADOS

El bullying o acoso escolar es un fenómeno en expansión en los centros escolares y es un factor que altera notoria y negativamente el clima de convivencia en las aulas. Sus consecuencias pueden ser devastadoras tanto para las personas que diariamente lo sufren como para las personas que llevan a cabo estas conductas antisociales, así como para las personas que lo observan, lo que hace necesaria la puesta en marcha de un programa de intervención como el que se acaba de exponer.

Gracias a la aplicación y evaluación de este programa se esperan conseguir dos grandes objetivos, que, a su vez, se relacionan con las hipótesis de este programa.

Por un lado, y basándose en los estudios llevados a cabo acerca de las variables, se espera que, tras la aplicación del programa de intervención y después de aplicar los instrumentos antes descritos, las puntuaciones en la Tríada Oscura e IE varíen dependiendo del papel que la persona juegue en el bullying. Dicho de otro modo, se espera que sean los y las bullies los que más puntúen en la Tríada Oscura, seguidos de las víctimas y los/as observadores/as respectivamente, así como que sean los/as observadores/as los que más puntúen en IE, seguidos de las víctimas y los y las bullies respectivamente.

Por otro lado, mediante los ejercicios propuestos y llevados a cabo en las sesiones se espera conseguir que los y las menores se sensibilicen y conciencien ante las consecuencias negativas que este tipo de conductas traen consigo y aprendan a rechazar e incluso a intervenir para frenar comportamientos que impliquen bullying. Mediante las actividades de las sesiones se pretende que los y las estudiantes aprendan estrategias y habilidades sociales que les permitan resolver sus conflictos respetuosamente y sin recurrir a la violencia física o psicológica ni al rechazo social; estrategias que, finalmente, les ayudaran a ser más inteligentes social y emocionalmente.

A su vez, se espera que gracias al tercer módulo aprendan a usar estas estrategias socio-emocionales de un modo moralmente y socialmente correcto que implique darse cuenta de las consecuencias personales y sociales que sus acciones tengan, de manera que todo el grupo salga beneficiado. Dicho de otro modo, se espera que, gracias a las habilidades aprendidas a lo largo del programa, y, concretamente, a lo aprendido durante



*PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

el tercer módulo, la puntuación de los/as alumnos/as en la Tríada Oscura disminuya de manera notable.

Como consecuencia última se espera conseguir a largo plazo la convivencia pacífica entre los y las estudiantes, así como una reducción significativa en los casos de acoso escolar. Además, se espera que ulteriormente todo lo aprendido sirva para fomentar que en un futuro continúen comportándose de manera prosocial.

DISCUSIÓN/ CONCLUSIONES

Los niños que ejercen de matones en la escuela repiten a lo largo de su vida comportamientos de acoso sea en el ámbito familiar, sea en el laboral. En algunos casos los acosadores se convierten en personas violentas o delincuentes; en otros seguirán teniendo actitudes de acoso. David Farrington.

El bullying es uno de los problemas que más preocupación suscita actualmente, así como uno de los que más visibilidad tiene. Pese a que en las últimas décadas se han puesto en marcha diversas iniciativas para abordar este problema social, las cifras indican que aún queda mucho trabajo por hacer en este ámbito, ya que, de acuerdo con la estimación de Save the Children (2016), en España en torno a 111.000 niños y 82.000 niñas están sufriendo acoso escolar, lo que supone casi un 10% de los y las menores.

Centrándonos solamente en los alumnos y alumnas matriculados en la Educación Secundaria Obligatoria, en torno a 64.000 estudiantes se consideran acosadores/as (Save the Children, 2016). Esta es una cifra alarmante y más si tenemos en cuenta que la gran mayoría de casos de acoso escolar de los que se tiene noticia ocurren durante los 11 y los 14 años (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017); pues estos años son críticos desde el punto de vista educativo (el cambio de la Educación Primaria a la Educación Secundaria) y social.

Todo esto pone de manifiesto una carencia en el currículum educativo, y precisamente ese vacío es el que este programa intenta llenar. No obstante, durante la realización de este programa no se ha considerado que el acoso escolar sea un fenómeno aislado en el que no intervienen otras variables. Al contrario que otros programas de intervención y prevención contra el bullying, este programa ha incorporado dos variables que influyen de manera directa en este problema social, a saber, la IE y la Tríada Oscura.

Tanto la IE como la Tríada Oscura tienen una parte de su origen en el ambiente familiar y el estilo de crianza a los que son sometidos los y las menores. El problema reside en la dificultad de la intervención en un ámbito tan íntimo y privado como es la familia. En consecuencia, el ámbito escolar sería el ambiente adecuado para llevar a cabo este tipo de programas, no solo por la obligatoriedad de la educación hasta los 16 años, sino también por las condiciones especiales que este ambiente trae consigo, y que no es más que una preparación al mundo real en el que los/as alumnos/as van a tener que vivir.

Consecuentemente, es especialmente necesario que el desarrollo de habilidades de IE y creencias en contra del acoso escolar estén incluidos en el currículum educativo. No debemos olvidar que estas habilidades no son solo variables protectoras ante el acoso escolar (Kokkinos y Kipritsi, 2012), sino que a largo plazo también protegen ante la aparición de conductas antisociales.

No obstante, no basta con enseñar estas estrategias socioemocionales, pues su potencial negativo u “oscuro” está demostrado científicamente. Dicho de otro modo, las habilidades de IE pueden causar mucho daño si caen en malas manos, como es el caso de las personas que consiguen una alta puntuación en los rasgos que forman la Tríada Oscura. Esto implica la imperante necesidad de que los y las adolescentes aprendan a utilizar estas habilidades para hacer el bien, y no para manipular o hacer daño a los/as demás o para orientarles hacia el logro de objetivos personales. A esto hay que añadirle que, de acuerdo con Vernon et al. (2008), una gran influencia en la aparición de la Tríada Oscura es el ambiente no compartido, y, en el caso de los y las menores, el centro escolar puede formar parte de ese ambiente no compartido.

Es por ello que se ha intentado que las sesiones que recoge este programa transversal e indirectamente enseñen a los y las participantes otras estrategias y habilidades que también son importantes para su desarrollo personal y social, como pueden ser los valores de convivencia (igualdad, respeto, tolerancia ante la diversidad, justicia, etc.), la empatía, la regulación emocional, el pensamiento crítico y la resolución pacífica de conflictos, entre otros; todo esto con el bullying como hilo conductor. No hay que olvidar que una gran parte de las víctimas y agresores/as muestran déficits precisamente en estos aspectos, lo que hace todavía más necesario que los alumnos y alumnas desarrollen estas habilidades.

Si bien es cierto que quizá no se podrían evitar todos los casos de bullying, pues las razones detrás de estas conductas pueden ser muy variadas, quizá se podrían disminuir aquellos casos relacionados con el aspecto físico (16,7%), con los gustos personales (11,1%), con el color de piel, la cultura o la religión (5,1%) y con la orientación sexual (3,2%) entre otros (Save the Children, 2016).

De cara a la aplicación real de este programa, es recomendable que previamente se realice una investigación con población escolar para encontrar posibles correlaciones entre estas variables. Dicho de otro modo, es necesario un estudio que investigue la

relación entre el acoso escolar, la IE y la Tríada Oscura que arroje luz sobre las posibles relaciones entre estos factores. Además, esta información sería útil para, en caso de que sea necesario, adaptar este programa.

Desde un punto de vista práctico, puede decirse que este programa tiene bastantes ventajas en lo que a su aplicación respecta. En primer lugar, este programa es bastante versátil, pues, aunque está específicamente creado para alumnos y alumnas del primer ciclo de la Educación Secundaria, con ligeras modificaciones podría ser adaptado a otros cursos, tanto superiores como inferiores.

Además, con un mínimo de entrenamiento puede ser llevado a cabo por cualquier psicólogo/a o criminólogo/a que trabaje en un centro escolar, así como por cualquier profesor/a que esté interesado en prevenir la conflictividad en las aulas. Conviene destacar la responsabilidad que ostentan los/as profesores/as en los casos de acoso escolar que ocurren en sus clases, por lo que una formación más específica en estrategias de detección temprana y la intervención en este fenómeno sería asaz beneficiosa.

En segundo lugar, una de las mayores ventajas de este programa para el centro escolar es que no supone ninguna inversión económica para el colegio en el que se realice, ya que todos los materiales que se utilizan son materiales comunes en los centros escolares (ordenadores, pantallas, proyectores, pizarras, tizas/rotuladores, hojas, lápices, post-its, etcétera).

Otra de las ventajas que tiene este programa es que permite detectar casos y situaciones de bullying que estén en progreso actualmente gracias al instrumento que mide el bullying, llamado “Screening acoso entre iguales”. Esto, además de ahorrarle todo ese sufrimiento a la víctima, podría evitar uno de los fenómenos que más llama la atención en este fenómeno: que la víctima se acabe convirtiendo en un bullie. Este es un paso que se podría evitar mediante la implementación de este programa, ya que tanto las víctimas como los/as agresores/as podrían aprender a conectar tanto con sus emociones, como con las consecuencias de las acciones de acoso escolar, y, así, evitarían repetirlas y/o copiarlas.

A esto hay que añadirle que este programa no es incompatible con los mecanismos específicos o los protocolos de actuación que cada centro escolar pueda establecer ante la aparición de un caso de bullying. De hecho, es conveniente el establecimiento de estos protocolos de intervención como complemento a este programa de prevención. De este

modo se podría conseguir la implicación y coordinación de toda la comunidad educativa, sin olvidar escuchar la voz de los/as implicados/as más directos en este fenómeno, los y las adolescentes, víctimas, agresores/as y observadores/as.

A pesar de todas estas ventajas, el programa no ha sido llevado a cabo aún, por lo que no podemos saber ni su alcance ni su impacto en la vida diaria de los y las participantes. Tampoco podemos saber cómo van a reaccionar los distintos alumnos y alumnas ante la aplicación del programa. Por todo ello, el siguiente paso debería ser llevar a la práctica este programa en diferentes centros escolares y evaluar y estudiar los resultados que se obtendrán. Gracias a esta aplicación sería posible conseguir una información muy valiosa que permitiera, si fuera necesario, reconfigurar y adaptar el programa con la intención de mejorarlo.

Asimismo, se espera poder seguir implementando el programa de intervención en otros centros escolares con los cambios y adaptaciones pertinentes para que cada vez más adolescentes puedan beneficiarse de los efectos positivos del mismo y, de este modo, minimizar considerablemente el acoso escolar.

Aunque el objetivo de este programa se limite a una intervención contra el acoso escolar, paralelamente y a largo plazo, se espera conseguir prevenir otros tipos de violencia, maltrato y conductas antisociales que una IE baja o una puntuación alta en la Tríada Oscura hubieran acarreado durante la vida adulta de los/as participantes. Dicho de otro modo, se espera que los resultados positivos de la aplicación del programa de intervención sobrepasen este ámbito escolar y que sean útiles a los y las participantes durante toda su vida. De hecho, se presume que un niño o niña emocionalmente inteligente y que haya desarrollado creencias y estrategias contra el acoso probablemente no se involucrará en este tipo de conductas desadaptativas cuando sea adulto/a.

Para ello, esto es, para conocer si este programa tiene efectos positivos más allá del curso escolar en el que se imparte el programa, convendría hacer un seguimiento durante un año para conocer si a largo plazo las habilidades y estrategias aprendidas siguen surtiendo efecto.

REFERENCIAS

- Ackley, D. (2016). Emotional intelligence: A practical review of models, measures, and applications. *Consulting Psychology Journal: Practice and Research*, 68, 269-286. doi:10.1037/cpb0000070
- Aguilera, G., Kiss, A., Luo, X., y Akbasak, B. S. (1995). The renin angiotensin system and the stress response. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 771, 173-186. doi:10.1111/j.1749-6632.1995.tb44679.x
- Andreou, E. (2004). Bully/victim problems and their association with Machiavellianism and self-efficacy in Greek primary school children. *British Journal of Educational Psychology*, 74, 2, 297-309. doi:10.1348/000709904773839897
- Archer, J., Ireland, J., y Power, C. (2007). Differences between bullies and victims, and men and women, on aggression-related variables among prisoners. *British Journal of Social Psychology*, 46, 299-322. doi:10.1348/014466606X114083
- Austin, E. J., Farrelly, D., Black, C., y Moore, H. (2007). Emotional intelligence, Machiavellianism and emotional manipulation: Does EI have a dark side? *Personality and Individual Differences*, 43, 179-189. doi:10.1016/j.paid.2006.11.019
- Austin, E. J., Saklofske, D. H., Smith, M., y Tohver, G. (2014). Associations of the managing the emotions of others (MEOS) scale with personality, the Dark Triad and trait EI. *Personality and Individual Differences*, 65, 8-13. doi:10.1016/j.paid.2014.01.060
- Bar-On, R. (1997). *The emotional intelligence inventory (EQ-i): Technical manual*. Toronto: Multi-Health Systems.
- Bar-On, R. (2000). Emotional and social intelligence: Insights from the Emotional Quotient Inventory (EQ-i). En R. Bar-On, y J. D. Parker (Eds.), *Handbook of Emotional Intelligence*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Bar-On, R. (2004). The Bar-On Emotional Quotient Inventory (EQ-i): Rationale, description and summary of psychometric properties. En G. Geher (Ed.), *Measuring emotional intelligence: Common ground and controversy* (pp. 111-142). Hauppauge, NY: Nova Science Publishers.

- Bar-On, R., y Parker, J. D. (2000). *The Bar-On Emotional Quotient Inventory: Youth Version (EQ-i:YV) Technical Manual*. (Traducido por Spanish by C. M. Caraballo y O. Villegas). Toronto, Canada: Multi-Health Systems, Inc.
- Baroncelli, A., y Ciucci, E. (2014). Unique effects of different components of trait emotional intelligence in traditional bullying and cyberbullying. *Journal of Adolescence*, 37, 807-815. doi:10.1016/j.adolescence.2014.05.009
- Baughman, H. M., Dearing, S., Giammarco, E., y Vernon, P. A. (2012). Relationships between bullying behaviours and the Dark Triad: A study with adults. *Personality and Individual Differences*, 52, 571-575. doi:10.1016/j.paid.2011.11.020
- Birkás, B., Csathó, Á., Gács, B., y Bereczkei, T. (2015). Nothing ventured nothing gained strong associations between reward sensitivity and two measures of Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 74, 112-115. doi:10.1016/j.paid.2014.09.046
- Bisquerra, R., Pérez, J., y García, E. (2015). *Inteligencia emocional en educación*. Madrid: Síntesis.
- Boddy, C. R., Ladyshevsky, R. K., y Galvin, P. (2010). The influence of corporate psychopaths on corporate social responsibility and organizational commitment to employees. *Journal of Business Ethics*, 97, 1-19. doi:10.1007/s10551-010-0492-3.
- Boyatzis, R. E., Goleman, D., y Rhee, K. S. (2000). Clustering Competence in Emotional Intelligence. En R. Bar-On, y J. D. Parker (Eds.), *The Handbook of Emotional Intelligence* (pp. 343-362). San Francisco: Jossey-Bass.
- Brackett, M. A., Mayer, J. D., y Warner, R. M. (2004). Emotional intelligence and its relation to everyday behaviour. *Personality and Individual Differences*, 36, 1387-1402. doi:10.1016/S0191-8869(03)00236-8
- Brasseur, S., Grégoire, J., Bourdu, R., y Mikolajczak, M. (2013). The Profile of Emotional Competence (PEC): Development and validation of a self-reported measure that fits dimensions of emotional competence theory. *PLoS ONE*, 8, 5, e62635. doi:10.1371/journal.pone.0062635

- Brouzos, A., Misailidi, P., y Hadjimattheou, A. (2014). Associations Between Emotional Intelligence, Socio-Emotional Adjustment, and Academic Achievement in Childhood: The Influence of Age. *Canadian Journal of School Psychology, 29*, 2, 83-99. doi:10.1177/0829573514521976
- Buss, D. M. (2009). How can evolutionary psychology explain personality and individual differences? *Perspectives in Psychological Science, 4*, 359-366. doi:10.1093/acprof:oso/9780195372090.001.0001
- Campbell, W. K., y Foster, J. D. (2007). The narcissistic self: Background, an extended agency model, and ongoing controversies. En C. Sedikides, y S. J. Spencer (Eds.), *The self* (pp. 115-138). New York, NY: Psychological Press.
- Campbell, W. K., Hoffman, B. J., Campbell, S. M., y Marchisio, G. (2011). Narcissism in organizational contexts. *Human Resource Management Review, 21*, 268-284. doi:10.1016/j.hrmr.2010.10.007
- Capella, E., y Weinstein, R. (2006). The prevention of social aggression among girls. *Social Development, 15*, 434-462. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00350.x
- Chung, K. L., y Charles, K. (2016). Giving the benefit of the doubt: The role of vulnerability in the perception of Dark Triad behaviours. *Personality and Individual Differences, 101*, 208-213. doi:10.1016/j.paid.2016.05.059
- Cillessen, A. H., y Rose, A. J. (2005). Understanding popularity in the peer system. *Current Directions in Psychological Science, 14*, 102-105. doi:10.1111/j.0963-7214.2005.00343.x
- Cohen, S. (1988). Psychosocial models of the role of social support in the etiology of physical disease. *Health Psychology, 7*, 269-297. doi:10.1037/0278-6133.7.3.269
- Constantine, M. G., y Gainor, K. A. (2001). Emotional intelligence and empathy: Their relation to multicultural counseling knowledge and awareness. *Professional School Counseling, 5*, 2, 131-137.
- Cooke, D. J., y Michie, C. (2001). Refining the construct of psychopathy: Towards a hierarchical model. *Psychological Assessment, 13*, 2, 171-188. doi:10.1037/1040-3590.13.2.171

- Copestake, S., Gray, N. S., y Snowden, R. J. (2013). Emotional intelligence and psychopathy: A comparison of trait and ability measures. *Emotion, 13*, 4, 691-702. doi:10.1037/a0031746
- Crysel, L. C., Crosier, B. S., y Webster, G. D. (2013). The Dark Triad and risk behaviour. *Personality and Individual Differences, 54*, 35-40. doi:10.1016/j.paid.2012.07.029
- Darwin, C. (1872). *The expression of the emotions in man and animals*. Londres: John Murray.
- De Raad, B. (2005). The trait-coverage of emotional intelligence. *Personality and Individual Differences, 38*, 673-687. doi:10.1016/j.paid.2004.05.022
- Denissen, J. J., van Aken, M. A., y Roberts, B. W. (2011). Personality development across the life span. En T. Chamorro-Premuzic, A. Furnham, y S. von Stumm (Eds.), *The Blackwell-Wiley Handbook of Individual Differences* (pp. 75-100). Nueva York: Wiley.
- Downey, L. A., Johnston, P. J., Hansen, K., Schembri, R., Stough, C., Tuckwell, V., y Schweitzer, I. (2008). The relationship between emotional intelligence and depression in a clinical sample. *European Journal of Psychiatry, 22*, 93-98. doi:10.4321/S0213-61632008000200005
- Emmons, R. A. (1987). Narcissism: Theory and measurement. *Journal of Personality and Social Psychology, 52*, 1, 11-17. doi:10.1037/0022-3514.52.1.11
- Esnaola, I., Freeman, J., Fernández-Zabala, A., y Axpe, I. (2016). Validity Evidence based on Internal Structure of Scores of the Emotional Quotient-Inventory: Youth Version Short (EQ-i: YV-S) in a Spanish Sample. *The Spanish Journal of Psychology, 19*, 1-9. doi:10.1017/sjp.2016.12
- Esturgó-Deu, M. E., y Sala-Roca, J. (2010). Disruptive behaviour of students in primary education and emotional intelligence. *Teaching and teacher education, 26*, 4, 830-837. doi:10.1016/j.tate.2009.10.020
- Fanti, K. A., y Henrich, C. C. (2014). Effects of self-esteem and narcissism on bullying and victimization during early adolescence. *Journal of Early Adolescence, 35*, 5-29. doi:10.1177/0272431613519498

- Farwell, L., y Wohlwend-Lloyd, R. (1998). Narcissistic processes: Optimistic expectations, favorable self-evaluations, and self-enhancing attributions. *Journal of Personality*, 66, 65-83. doi:10.1111/1467-6494.00003
- Ferrándiz, C., Hernández, D., Bermejo, R., Ferrando, M., y Sáinz, M. (2012). Social and emotional intelligence in childhood and adolescence: Spanish validation of a measurement instrument. *Revista de Psicodidáctica*, 17, 309-339. doi:10.1387/RevPsicodidact.2814
- Furnham, A., Richards, S. C., y Paulhus, D. L. (2013). The Dark Triad of personality: A 10 year review. *Social and Personality Psychology Compass*, 7, 199-216. doi:10.1111/spc3.12018
- Garaigordobil, M., y Martínez-Valderrey, V. (2017). *Cyberprogram 2.0. Cyberbullyinga prebenitzeko eta murrizteko esku-hartze programa*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garaigordobil, M., y Oñederra, J. (2010). *La violencia entre iguales: Revisión teórica y estrategias de intervención*. Madrid: Pirámide.
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening de acoso entre iguales*. Madrid: TEA.
- Gardner, H. (1983). *Frames of mind: The theory of multiple intelligences*. Nueva York: Basic Books.
- Gardner, P. W., y Lemerise, E. A. (2007). The roles of behavioral adjustment and conceptions of peers and emotions in preschool children's peer victimization. *Development and Psychopathology*, 19, 57-71. doi:10.1017/S0954579407070046
- Giammarco, E. A., y Vernon, P. A. (2014). Vengeance and the Dark Triad: The role of empathy and perspective taking in trait forgivingness. *Personality and Individual Differences*, 67, 23-29. doi:10.1016/j.paid.2014.02.010
- Gittleman, M. G., Klein, M. H., Smider, N. A., y Essex, M. J. (1998). Recollections of parental behavior, adult attachment, and mental health: Mediating and moderating effects. *Psychological Medicine*, 28, 1443-1455. doi:10.1017/S0033291798007533
- Goleman, D. (1995). *Emotional intelligence*. Nueva York: Bantam Books.

- Goleman, D. (2001). An EI-Based Theory of Performance. En C. Cherniss, y D. Goleman (Eds.), *The Emotionally Intelligence Workplace* (pp. 27-44). San Francisco, CA: Jossey-Bass.
- Goodboy, A. K., y Martin, M. M. (2015). The personality profile of a cyberbully: Examining the Dark Triad. *Computers in Human Behavior*, 49, 1-4. doi:10.1016/j.chb.2015.02.052
- Gower, A. L., Shlafer, R. J., Polan, J., McRee, A. -L., McMorris, B. J., Pettingell, S. L., y Sieving, R. (2014). Brief report: Associations between adolescent girls' social-emotional intelligence and violence perpetration. *Journal of Adolescence*, 37, 1, 67-71. doi:10.1016/j.chb.2015.02.052
- Griffin, R. S., y Gross, A. M. (2004). Childhood bullying: Current empirical findings and future directions for research. *Aggression and Violent Behavior*, 9, 379-400. doi:10.1016/S1359-1789(03)00033-8
- Gumpel, T. P. (2014). Linking psychopathy and school aggression in a nonclinical sample of adolescents. *Journal of School Violence*, 13, 4, 377-395. doi:10.1080/15388220.2014.889605
- Hare, R. D. (1985). Comparison of procedures for the assessment of psychopathy. *Journal of Consulting and Clinical Psychology*, 53, 1, 7-16. doi:10.1037/0022-006X.53.1.7
- Hare, R. D. (2003). *The Hare Psychopathy Checklist-Revised (PCL-R) (2nd ed.)*. Toronto, Canadá: Multi-Health Systems.
- Hodson, G., Hogg, S. M., y MacInnis, C. C. (2009). The role of “dark personalities” (narcissism, Machiavellianism, psychopathy), Big Five personality factors, and ideology in explaining prejudice. *Journal of Research in Personality*, 43, 686-690. doi:10.1016/j.jrp.2009.02.005
- Huesmann, L. R., Eron, L. D., Lefkowitz, M. M., y Walder, L. O. (1984). Stability of aggression over time and generations. *Developmental Psychology*, 20, 6, 1120-1134. doi:10.1037/0012-1649.20.6.1120

- Hunter, S. C., y Borg, M. G. (2006). The influence of emotional reaction on help seeking by victims of school bullying. *Educational Psychology*, 26, 813-826. doi:10.1080/01443410600941946
- Jakobwitz, S., y Egan, V. (2006). The Dark Triad and normal personality traits. *Personality and Individual Differences*, 40, 331-339. doi:10.1016/j.paid.2005.07.006
- Jauk, E., Freudenthaler, H. H., y Neubauer, A. C. (2016). The Dark Triad and Trait Versus Ability Emotional Intelligence. Emotional Darkness Differs Between Women and Men. *Journal of Individual Differences*, 37, 2, 112-118. doi:10.1027/1614-0001/a000195
- Johnson, A. M., Vernon, P. A., y Feiler, A. R. (in press). Behavioral genetic studies of personality: An introduction and review of the results of 50+ years of research. En G. Boyle, G. Matthews, y D. Saklofske (Eds.), *Handbook of personality and testing*. Sage Publishers.
- Jonason, P. K., y Kavanagh, P. (2010). The dark side of love: love styles and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 49, 606-610. doi:10.1016/j.paid.2010.05.030
- Jonason, P. K., y Krause, L. (2013). The emotional deficits associated with the Dark Triad traits: Cognitive empathy, affective empathy, and alexithymia. *Personality and Individual Differences*, 55, 532-537. doi:10.1016/j.paid.2013.04.027
- Jonason, P. K., y Luévano, V. X. (2013). Walking the thin line between efficiency and accuracy: Validity and structural properties of the Dirty Dozen. *Personality and Individual Differences*, 55, 76-81. doi:10.1016/j.paid.2013.02.010
- Jonason, P. K., y Tost, J. (2010). I just cannot control myself: The Dark Triad and selfcontrol. *Personality and Individual Differences*, 49, 611-615. doi:10.1016/j.paid.2010.05.031
- Jonason, P. K., y Webster, G. D. (2010). The Dirty Dozen: A concise measure of the Dark Triad. *Psychological Assessment*, 22, 420-432. doi:10.1037/a0019265

- Jonason, P. K., y Webster, G. D. (2012). A protean approach to social influence: Dark Triad personalities and social influence tactics. *Personality and Individual Differences*, 52, 521-526. doi:10.1016/j.paid.2011.11.023
- Jonason, P. K., Baughman, H. M., Carter, G. L., y Parker, P. (2015a). Dorian Gray without his portrait: Psychological, social, and physical health costs associated with the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 78, 5-13. doi:10.1016/j.paid.2015.01.008
- Jonason, P. K., Jones, A., y Lyons, M. (2013a). Creatures of the night: Chronotype and the Dark Triad traits. *Personality and Individual Differences*, 55, 538-541. doi:10.1016/j.paid.2013.05.001
- Jonason, P. K., Koenig, B. L., y Tost, J. (2010a). Living a fast life: The Dark Triad and life history theory. *Human Nature*, 21, 428-442. doi:10.1007/s12110-010-9102-4
- Jonason, P. K., Li, N. P., y Teicher, E. A. (2010b). Who is James Bond? The Dark Triad as an agentic social style. *Individual Differences Research*, 8, 2, 111-120.
- Jonason, P. K., Li, P. N., y Czarna, A. (2013). Quick and dirty: Some psychosocial costs associated with the Dark Triad in three countries. *Evolutionary Psychology*, 11, 172-185. doi:10.1177/147470491301100116
- Jonason, P. K., Lyons, M., y Bethell, E. (2014). The making of Darth Vader: Parent-child care and the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 67, 30-34.
- Jonason, P. K., Lyons, M., Bethell, E., y Ross, R. (2013b). Different routes to limited empathy in the sexes: Examining the links between the Dark Triad and empathy. *Personality and Individual Differences*, 57, 572-576. doi:10.1016/j.paid.2012.11.009
- Jonason, P. K., Slomski, S., y Partyka, J. (2012a). The Dark Triad at work: how toxic employees get their way. *Personality and Individual Differences*, 52, 449-453. doi:10.1016/j.paid.2011.11.008
- Jonason, P. K., Strosser, G. L., Kroll, C. H., Duineveld, J. J., y Baruffi, S. A. (2015b). Valuing myself over others: The Dark Triad traits and moral and social values. *Personality and Individual Differences*, 81, 102-106. doi:10.1016/j.paid.2014.10.045

- Jonason, P. K., Valentine, K. A., Li, N. P., y Harbeson, C. L. (2011). Mate-selection and the Dark Triad: Facilitating a short-term mating strategy and creating a volatile environment. *Personality and Individual Differences*, 51, 759-763. doi:10.1016/j.paid.2011.06.025
- Jonason, P. K., Webster, G. W., Schmitt, D. P., Li, N. P., y Crysel, L. (2012b). The antihero in popular culture: A Life History Theory of the Dark Triad. *Review of General Psychology*, 16, 192-199. doi:10.1037/a0027914
- Jones, D. N., y Figueredo, A. J. (2013). The core of darkness: Uncovering the heart of the Dark Triad. *European Journal of Personality*, 27, 521-531. doi:10.1002/per.1893
- Jones, D. N., y Paulhus, D. L. (2010). Different provocations trigger aggression in narcissists and psychopaths. *Social Psychological and Personality Science*, 1, 12-18. doi:10.1177/1948550609347591
- Jones, D. N., y Paulhus, D. L. (2011). The role of impulsivity in the Dark Triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 51, 679-682. doi:10.1016/j.paid.2011.04.011
- Kajonius, P. J., Persson, B. N., y Jonason, P. K. (2015). Hedonism, Achievement, and Power: Universal values that characterize the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 77, 173-178. doi:10.1016/j.paid.2014.12.055
- Kapoor, H. (2015). The creative side of the dark triad. *Creativity Research Journal*, 27, 58-67. doi:10.1080/10400419.2014.961775
- Kerig, P. K., y Stellwagen, K. K. (2010). Roles of callous-unemotional traits, narcissism, and Machiavellianism in childhood aggression. *Journal of Psychopathology and Behavioral Assessment*, 32, 3, 343-352. doi:10.1007/s10862-009-9168-7
- Kiecolt-Glaser, J. K., McGuire, L., Robles, T. F., y Glaser, R. (2002). Emotions, morbidity, and mortality: New perspectives from psychoneuroimmunology. *Annual Review of Psychology*, 53, 83-107. doi:10.1146/annurev.psych.53.100901.135217
- Kokkinos, C. M., y Kipritsi, I. (2012). The relationship between bullying, victimization, trait emotional intelligence, self-efficacy and empathy among preadolescents. *Social Psychology of Education*, 15, 1, 41-58. doi:10.1007/s11218-011-9168-9

- Kotsou, I., Nelis, D., Grégoire, J., y Mikolajczak, M. (2011). Emotional plasticity: Conditions and effects of improving emotional competence in adulthood. *Journal of Applied Psychology, 96*, 827-839. doi:10.1037/a0023047
- Kreibig, S. D. (2010). Autonomic nervous system activity in emotion: A review. *Biological Psychology, 84*, 394-421. doi:10.1016/j.biopsycho.2010.03.010
- LaFontana, K. M., y Cillessen, A. H. (2002). Children's perceptions of popular and unpopular peers: A multimethod assessment. *Developmental Psychology, 38*, 635-647. doi:10.1037//0012-1649.38.5.635
- Lee, K., y Ashton, M. C. (2005). Psychopathy, Machiavellianism, and Narcissism in the Five-Factor Model and the HEXACO model of personality structure. *Personality and Individual Differences, 38*, 1571-1582. doi:10.1016/j.paid.2004.09.016
- Lee, R. T., y Brotheridge, C. M. (2006). When prey turns predatory: Workplace bullying as a predictor of counteraggression/bullying, coping, and well-being. *European Journal of Work and Organizational Psychology, 15*, 352-377. doi:10.1080/13594320600636531
- Levenson, M. R., Kiehl, K. A., y Fitzpatrick, C. M. (1995). Assessing psychopathic attributes in a noninstitutionalized population. *Journal of Personality and Social Psychology, 68*, 151-158. doi:10.1037//0022-3514.68.1.151
- Linton, D. K., y Power, J. L. (2013). The personality traits of workplace bullies are often shared by their victims: Is there a dark side to victims? *Personality and Individual Differences, 54*, 738-743.
- Lomas, J., Stough, C., Hansen, K., y Downey, L. A. (2012). Brief report: emotional intelligence, victimization and bullying in adolescents. *Journal of Adolescence, 35*, 207-211. doi:10.1016/j.adolescence.2011.03.002
- Lopes, P. N., Salovey, P., y Straus, R. (2003). Emotional intelligence, personality, and the perceived quality of social relationships. *Personality and Individual Differences, 35*, 641-658.
- Machimbarrena, J. M., y Garaigordobil, M. (2017). Bullying/Cyberbullying en quinto y sexto curso de primaria: diferencias entre centros públicos y privados. *Anales de psicología, 33*, 2, 319-326. doi:10.6018/analesps.33.2.249381

- Maples, J. L., Lamkin, J., y Miller, J. D. (2014). A test of two brief measures of the dark triad: The dirty dozen and short dark triad. *Psychological Assessment*, 26, 327-331. doi:10.1037/a0035084
- Matthews, G., Zeidner, M., y Roberts, R. D. (2002). *Emotional intelligence: Science and myth*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Matthiesen, S. B., y Einarsen, S. (2007). Perpetrators and targets of bullying at work. *Violence and Victims*, 22, 735-753. doi:10.1891/088667007782793174
- Mavroveli, S., y Sánchez-Ruiz, M. J. (2011). Trait emotional intelligence influences on academic achievement and school behavior. *British Journal of Educational Psychology*, 82, 112-134.
- Mavroveli, S., Petrides, K. V., Sangareau, Y., y Furnham, A. (2009). Exploring the relationships between trait emotional intelligence and objective socioemotional outcomes in childhood. *British Journal of Educational Psychology*, 79, 259-272. doi:10.1348/000709908X368848
- Mayer, J. D., y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence*. (D. Salovey, y D. Sluyter, Eds.) Nueva York: Basic Books.
- Mayer, J. D., Roberts, R. D., y Barsade, S. G. (2008). Human abilities: Emotional intelligence. *Annual Review of Psychology*, 59, 507-536.
- McDonald, M. M., Donnellan, M. B., y Navarrete, C. D. (2012). A life history approach to understanding the Dark Triad. *Personality and Individual Differences*, 52, 601-605. doi:10.1016/j.paid.2011.12.003
- Megías, A., Gómez-Leal, R., Gutiérrez-Cobo, M. J., Cabello, R., y Fernández-Berrocal, P. (2018). The relationship between trait psychopathy and emotional intelligence: A meta-analytic review. *Neuroscience and Biobehavioral Reviews*, 84, 198-203. doi:10.1016/j.neubiorev.2017.12.003
- Mikolajczak, M. (2009). Why (and how) the emotional intelligence field should absolutely stop digging its own grave? En N. E.-A. En P. Fernández-Berrocal (Ed.), *Avances en el estudio de la inteligencia emocional. I Congreso Internacional de Inteligencia Emocional* (pp. 85-90). Santander: Fundación Marcelino Botín.

- Mikolajczak, M., Petrides, K. V., y Hurry, J. (2009). Adolescents choosing self-harm as an emotion regulation strategy: The protective role of trait emotional intelligence. *British Journal of Clinical Psychology*, 48, 181-193. doi:10.1348/014466508X386027
- Mikolajczak, M., Roy, E., Luminet, O., Fillée, C., y de Timary, P. (2007). The moderating impact of emotional intelligence on free cortisol responses to stress. *Psychoneuroendocrinology*, 32, 1000-1012. doi:10.1016/j.psyneuen.2007.07.009
- Mikolajczak, M., van Broeck, N., Avalosse, H., Vancorenland, S., Verniest, R., Callens, M., y Fantini-Hauwel, C. (2015). A Nationally Representative Study of Emotional Competence and Health. *Emotion*, 15, 5, 653-667. doi:10.1037/emo0000034
- Morf, C. C., y Rhodewalt, F. (2001). Unraveling the paradoxes of Narcissism: A dynamic self regulatory processing model. *Psychological Inquiry*, 12, 177-196. doi:10.1207/S15327965PLI1204_1
- Muris, P., Meester, C., y Timmermans, A. (2013). Some Youths have a Gloomy Side: Correlates of the Dark Triad Personality Traits in Non-Clinical Adolescents. *Child Psychiatry and Human Development*, 44, 658-665. doi:10.1007/s10578-013-0359-9
- Nagler, U. K., Reiter, K. J., Furtner, M. R., y Rauthmann, J. F. (2014). Is there a “dark intelligence”? Emotional intelligence is used by dark personalities to emotionally manipulate others. *Personality and Individual Differences*, 65, 47-52. doi:10.1016/j.paid.2014.01.025
- Nelis, D., Kotsou, L., Quoidbach, J., Hansenne, M., Weytens, F., Dupuis, P., y Mikolajczak, M. (2011). Increasing Emotional Competence Improves Psychological and Physical Well-Being, Social Relationships, and Employability. *Emotion*, 11, 2, 354-366. doi:10.1037/a0021554
- O'Boyle, E. J., Forsyth, D. R., Banks, G. C., y McDaniel, M. A. (2012). A meta-analysis of the Dark Triad and work behavior: A social exchange perspective. *Journal of Applied Psychology*, 97, 557-579. doi:10.1037/a0025679
- Olweus, D. (1999). Norway. In P. K. Smith, Y. Morita, J. Junger-Tas, D. Olweus, R. Catalano, y P. Slee, *The nature of school bullying. A cross-national perspective* (pp. 28-48). London: Routledge.

- Onley, M., Veselka, L., Schermer, J. A., y Vernon, P. A. (2013). Survival of the scheming: A genetically informed link between the dark triad and mental toughness. *Twin Research and Human Genetics*, 16, 1087-1095. doi:10.1017/thg.2013.66
- Paulhus, D. L., y Williams, K. M. (2002). The Dark Triad of personality: Narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Journal of Research in Personality*, 36, 556-563. doi:10.1016/S0092-6566(02)00505-6
- Paunonen, S. V., Lönnqvist, J., Verkasalo, M., Leikas, S., y Nissinen, V. (2006). Narcissism and emergent leadership in military cadets. *The Leadership Quarterly*, 17, 475-486. doi:10.1016/j.leaqua.2006.06.003
- Peeters, M., Cillessen, A. N., y Scholte, R. H. (2010). Clueless or powerful? Identifying subtypes of bullies in adolescents. *Journal of Youth and Adolescents*, 1041-1052. doi:10.1007/s10964-009-9478-9
- Pérez-González, J. C. (2010). Revisión para el sentido y de los contenidos de la orientación personal. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 21, 2, 434-442. doi:10.5944/reop.vol.21.num.2.2010.11557
- Pérez-González, J. C. (2011). Ability, stable self-perceptions, and competence are not the same thing: the case of 3 emotional intelligences. *Paper presented at the 15th Biennial Meeting of the International Society for the Study of the Individual Differences*. Londres, UK, 25-28 Julio 2011.
- Petrides, K. V., y Furnham, A. (2001). Trait emotional intelligence: Psychometric investigation with reference to established trait taxonomies. *European Journal of Personality*, 15, 6, 425-448. doi:10.1002/per.416
- Petrides, K. V., Pérez-González, J. C., y Furnham, A. (2007). On the predictive and incremental validity of trait emotional intelligence. *Cognition y Emotion*, 21, 1, 26-55. doi:10.1080/02699930601038912
- Petrides, K. V., Pita, R., y Kokkinaki, F. (2007). The location of trait emotional intelligence in personality factor space. *British Journal of Psychology*, 98, 273-289. doi:10.1348/000712606X120618

- Petrides, K. V., Vernon, P. A., Schermer, J. A., y Veselka, L. (2011). Trait emotional intelligence and the dark triad traits of personality. *Twin Research and Human Genetics, 14*, 35-41. doi:10.1375/twin.14.1.35
- Petrides, K., Sangareau, Y., Furnham, A., y Frederickson, N. (2006). Trait emotional intelligence and children's peer relations at school. *Social Development, 15*, 537-547. doi:10.1111/j.1467-9507.2006.00355.x
- Raskin, R., y Hall, C. S. (1979). A narcissistic personality inventory. *Psychological Reports, 45*, 590. doi:10.2466/pr0.1979.45.2.590
- Rauthmann, J. F. (2012a). The Dark Triad and interpersonal perception: Similarities and differences in the social consequences of narcissism, Machiavellianism, and psychopathy. *Social Psychological and Personality Science, 3*, 487-496. doi:10.1177/1948550611427608
- Rauthmann, J. F. (2012b). Towards multifaceted Machiavellianism: Content, factorial, and construct validity of a German Machiavellianism scale. *Personality and Individual Differences, 52*, 345-351. doi:10.1016/j.paid.2011.10.038
- Rauthmann, J. F., y Kolar, G. P. (2013). Positioning the Dark Triad in the interpersonal circumplex: The friendly-dominant narcissist, hostile submissive Machiavellian, and hostile-dominant psychopath? *Personality and Individual Differences, 54*, 622-627. doi:10.1016/j.paid.2012.11.021
- Reich, S. M., y Vandell, D. V. (2011). The Interplay Between Parents and Peers as Socializing Influences in Children ' s Development. En P. K. Smith, y C. H. Hart (Eds.), *The Wiley-Blackwell Handbook of Childhood Social Development, Second Edition* (pp. 263-280). Wiley-Blackwell.
- Riley, H., y Schutte, N. S. (2003). Low emotional intelligence as a predictor of substance-use problems. *Journal of Drug Education, 33*, 391-398. doi:10.2190/6DH9-YT0M-FT99-2X05
- Roberts, R. D., Schulze, R., Zeidner, M., y Matthews, G. (2005). Understanding, Measuring, and Applying Emotional Intelligence: What Have We Learned? What Have We Missed? En R. Schulze, y R. D. Roberts (Eds.), *Emotional Intelligence. An International Handbook* (pp. 311-341). Göttingen, Germany: Hogrefe y Huber.

- Robertson, S. A., Datu, J. D., Brawley, A. M., Pury, C. L., y Mateo, N. J. (2016). The Dark Triad and social behavior: The influence of self-construal and power distance. *Personality and Individual Differences*, 98, 69-74. doi:10.1016/j.paid.2016.03.090
- Romasz, T. E., Kantor, J. H., y Elias, M. J. (2004). Implementation and evaluation of urban school-wide social-emotional learning programs. *Evaluation and Program Planning*, 27, 1, 89-103. doi:10.1016/j.evalprogplan.2003.05.002
- Salekin, R. T., Leistico, A. -M., y Mullins-Nelson, J. L. (2006). Psychopathy, empathy, and perspective-taking ability in a community sample: Implications for the successful psychopathy concept. *International Journal of Forensic Mental Health*, 5, 133-149. doi:10.1080/14999013.2006.10471238
- Salmivalli, C. (2010). Bullying and the peer group: a review. *Aggression and Violent Behavior*, 15, 112-120. doi:10.1016/j.avb.2009.08.007
- Salovey, P., y Mayer, J. (1990). Emotional Intelligence. *Imagination, Cognition y Personality*, 9, 3, 189.
- Salovey, P., Rothman, A. J., Detweiler, J. B., y Steward, W. T. (2000). Emotional states and physical health. *American Psychologist*, 55, 110-121. doi:10.1037/0003-066X.55.1.110
- Save the Children. (2016). *Yo a eso no juego. Bullying y cyberbullying en la infancia*. Save the Children España.
- Schokman, C., Downey, L. A., Lomas, J., Wellham, D., Wheaton, A., Simmons, N., y Stough, C. (2014). Emotional intelligence, victimisation, bullying behaviours and attitudes. *Learning and Individual Differences*, 36, 194-200. doi:10.1016/j.lindif.2014.10.013
- Senra, M., Pérez-González, J. C., y Manzano, N. (2007). Competencias socioemocionales y alcoholismo en mujeres: estado de la cuestión. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía (REOP)*, 18, 1, 73-82.
- Smith, L., Heaven, P. C., y Ciarrochi, J. (2008). Trait emotional intelligence, conflict communication patterns, and relationship satisfaction. *Personality and Individual Differences*, 44, 6, 1314-1325. doi:10.1016/j.paid.2007.11.024

- Smith, R. J., y Griffith, J. E. (1978). Psychopathy, the Machiavellian, and anomie. *Psychological Reports*, 42, 258. doi:10.2466/pr0.1978.42.1.258
- Steffgen, G., y König, A. (2009). Cyber bullying: the role of traditional bullying and empathy. En B. Sapeo, L. Haddon, E. Mante-Meijer, L. Fortunati, T. Turk y E. Loos (dirs.), *The good, the bad and the challenging. Conference Proceedings* (vol. 2). Bruselas: Cost office.
- Stickle, T. R., Kirkpatrick, N. M., y Brush, L. N. (2009). Callous-unemotional traits and social information processing: Multiple risk-factor models for understanding aggressive behavior in antisocial youth. *Law and Human Behavior*, 33, 515-529. doi:10.1007/s10979-008-9171-7
- Sutton, J., Smith, P. K., y Swettenham, J. (1999). Bullying and 'theory of mind': A critique of the 'social skills deficit' view of anti-social behavior. *Social Development*, 8, 118-127. doi:10.1111/1467-9507.00083
- Thorndike, E. L. (1920). Intelligence and its uses. *Harper's Magazine*, 140, 227-235. doi:10.12691/rpbs-2-4-2
- Trapnell, P. D., y Paulhus, D. L. (2012). Agentic and communal values: Their scope and measurement. *Journal of Personality Assessment*, 94, 39-52. doi:10.1080/00223891.2011.627968
- van Geel, M., Goemans, A., Toprak, F., y Vedder, P. (2016). Which personality traits are related to traditional bullying and cyberbullying? A study with the Big Five, Dark Triad and sadism. *Personality and individual differences*, 231-235. doi:http://dx.doi.org/10.1016/j.paid.2016.10.063
- Vernon, P. A., Villani, V. C., Vickers, L. C., y Harris, J. A. (2008). A behavioural genetic investigation of the Dark triad and the Big 5. *Personality and Individual Differences*, 44, 445-452. doi:10.1016/j.paid.2007.09.007
- Veselka, L., Giammarco, E. A., y Vernon, P. A. (2014). The Dark Triad and the seven deadly sins. *Personality and Individual Differences*, 67, 75-80. doi:10.1016/j.paid.2014.01.055

- Veselka, L., J., A. S., Martin, R. A., y Vernon, P. A. (2010). Relations between humor styles and the Dark Triad traits of personality. *Personality and Individual Differences*, 48, 772-774. doi:10.1016/j.paid.2012.01.002
- Veselka, L., Schermer, J. A., y Vernon, P. A. (2012). The Dark Triad and an expanded framework of personality. *Personality and Individual Differences*, 53, 417-425. doi:10.1016/j.paid.2012.01.002
- Vonk, J., Zeigler-Hill, V., Mayhew, P., y Mercer, S. (2013). Mirror, mirror on the wall, which form of narcissist knows self and others best of all? *Personality and Individual Differences*, 54, 396-401. doi:10.1016/j.paid.2012.10.010
- Wai, M., y Tiliopoulos, N. (2012). The affective and cognitive empathic nature of the dark triad of personality. *Personality and Individual Differences*, 52, 794-799. doi:10.1016/j.paid.2012.01.008
- Washburn, J. J., McMahon, S. D., King, C. A., Reinecke, M. A., y Silver, C. (2004). Narcissistic features in young adolescents: Relations to aggression and internalizing symptoms. *Journal of Youth and Adolescents*, 33, 247-260. doi:10.1023/B:JOYO.0000025323.94929.d9
- Webster, G. D., y Jonason, P. K. (2013). Putting the “IRT” in “Dirty”: Item response theory analyses of the Dark Triad Dirty Dozen—An efficient measure of narcissism, psychopathy, and Machiavellianism. *Personality and Individual Differences*, 54, 302-306.
- Wilson, D. S., Near, D., y Miller, R. R. (1996). Machiavellianism: A synthesis of the evolutionary and psychological literatures. *Psychological Bulletin*, 119, 2, 285-299. doi:10.1037/0033-2909.119.2.285
- Zeidner, M., Matthews, G., y Roberts, R. (2001). Slow down, you move too fast: Emotional intelligence remains an 'elusive' intelligence. *Emotion*, 1, 3, 265-275. doi:10.1037//1528-3542.1.3.265
- Zeidner, M., Matthews, G., Roberts, R., y MacCann, C. (2003). Development of emotional intelligence: Towards a multi-level investment model. *Human Development*, 46, 2, 69-96. doi:10.1159/000068580



*PROGRAMA DE INTERVENCIÓN PARA LA PREVENCIÓN Y REDUCCIÓN DEL ACOSO
ESCOLAR Y LA PROMOCIÓN DE LA INTELIGENCIA EMOCIONAL*

Zhang, W., Zou, H., Wang, M., y Finy, M. S. (2015). The role of the Dark Triad traits and two constructs of emotional intelligence on loneliness in adolescents. *Personality and Individual Differences, 75*, 74-79.



INFORME EJECUTIVO

INFORME EJECUTIVO

Es parte de la naturaleza humana aprender a convivir con las personas de nuestro entorno. Para ello, la sociedad ha creado distintas herramientas que ayudan a recorrer el arduo camino que suponen las relaciones sociales. Entre ellas destacan los centros escolares. Estos constituyen uno de los primeros contactos de los niños y niñas con la sociedad y sus coetáneos, por lo que enseñarles a relacionarse es una de sus enseñanzas más esenciales a corto y largo plazo.

No obstante, en estos ambientes también aparece uno de los comportamientos más dañinos para los/as menores, el bullying o acoso escolar. El bullying conlleva los siguientes comportamientos: tratar a un/a alumno/a con intimidación cuando un/a alumno/a o grupo de alumnos/as lo/a tratan con mezquindad o le dicen cosas desagradables, se ríen de esa persona o se dirigen a él/ella con apodosos o apelativos desagradables o hirientes; cuando lo/la ignoran totalmente, cuando lo/la excluyen y lo/la dejan fuera de las actividades a propósito; cuando le golpean, le dan patadas, le empujan o le amenazan; cuando extienden mentiras o rumores falsos concernientes a la víctima, cuando le envían notas ofensivas o intentan convencer a los demás alumnos y alumnas para que no tengan relaciones con la víctima, entre otros comportamientos (Olweus, 1999). En pocas palabras, el acoso escolar supone molestar de manera continuada a un/a estudiante, de modo negativo e hiriente (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017).

Se han identificado 4 tipos de acoso escolar: el bullying físico, el bullying verbal, el bullying social y el bullying psicológico (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017). A esto cabe añadirle la existencia de dos subtipos de agresión: la agresión directa (Griffin y Gross, 2004) y la indirecta, cuyo cariz es más social (Baughman et al., 2012).

Teniendo en cuenta la multiplicidad de ámbitos en los que el bullying incide de manera negativa (la salud, la calidad de vida, el bienestar y el desarrollo adecuado de la persona, la internalización del mecanismo violento y su reproducción en las relaciones sociales, etc.), afectando tanto a las víctimas como a los/as agresores/as y a los/as observadores/a (Garaigordobil y Martínez-Valderrey, 2017), y que el acoso escolar no es un fenómeno aislado y minoritario en España, sino que es un comportamiento que sufren en torno a un 10% de los y las menores según los datos de Save the Children (2016) es necesario poner en marcha una intervención a nivel escolar que intente acabar con este problema. Concretamente, sería necesario desarrollar un programa de intervención que

se pueda implementar en los centros educativos y que ayude a prevenir y reducir situaciones de esta índole, al mismo tiempo que fomente la convivencia pacífica entre los alumnos y alumnas.

En este tipo de situaciones violentas juegan un papel muy importante las emociones y su regulación, de ahí la importancia de tener en cuenta un constructo como la IE en el programa de intervención. La IE se define como

“el subconjunto de la inteligencia social que implica la capacidad para supervisar los sentimientos y las emociones de uno/a mismo/a y de los demás, de discriminar entre ellos y de usar esta información para la orientación de la acción y el pensamiento propios” (Salovey y Mayer, 1990:189).

La IE la conforman la inteligencia interpersonal y la inteligencia intrapersonal. Existen tres tipos de modelos de IE: los relativos a la IE rasgo, que entienden esta inteligencia como un grupo de disposiciones de personalidad; los relativos a la IE capacidad, que la contemplan como una capacidad cognitiva de procesamiento de la información; y los modelos mixtos, que consideran la IE como un cúmulo de competencias emocionales o socioemocionales (Bisquerra et al., 2015).

A esto hay que añadirle que la IE es un factor facilitador de las relaciones sociales adecuadas, ya que ayuda a regular correctamente las emociones, a no actuar de manera impulsiva, a adaptarse al ámbito social, a prevenir las emociones intergrupales que llevan al conflicto y a superar los prejuicios y la hostilidad que atraen el comportamiento violento, entre otros (Bisquerra et al., 2015). No solo eso, las personas con una mayor IE suelen experimentar un mayor bienestar en lo que respecta a la salud física, y son menos propensos a desarrollar problemas relacionados con la salud mental.

Por desgracia, la IE tiene un potencial negativo, lo que implica que puede ser usada para hacer el mal por ciertas personas cuya personalidad puede ser definida como “oscura”. Con esto nos referimos a personas que puntúan alto en un constructo llamado Tríada Oscura. De acuerdo con Paulhus y Williams (2002), la Tríada Oscura la conforman 3 rasgos de personalidad que, pese a estar relacionados, son independientes entre sí, ya que las correlaciones entre ellos no son muy significativas (Baughman et al., 2012): el maquiavelismo, el narcisismo y la psicopatía. Estos rasgos tienen en común que buscan poder y el propio interés (Jonason et al., 2012a), y constituyen estilos de vida antisociales y egoístas (Jonason et al., 2010b). Además, la Tríada Oscura se caracteriza por un

autocontrol reducido (Jonason y Tost, 2010), una búsqueda de satisfacción inmediata (Birkás et al., 2015), la explotación (McDonald et al., 2012), y una empatía deficiente (Wai y Tiliopoulos, 2012), entre otras características.

Asimismo, una investigación de Kajonius et al. (2015) ha puesto de manifiesto que, tras analizar la relación entre la Tríada Oscura y los valores de Schwartz, aparecía un sistema de valores denominado “valores oscuros”, entre los que encontramos la manipulación, pensar que los y las demás son medios para conseguir objetivos y beneficios personales, y el hedonismo.

Pese a que los rasgos de personalidad que forman este constructo en general son vistos como tóxicos, también se relacionan con rasgos apreciados como la valentía (Paunonen et al., 2006) y el impulso a uno mismo que ayuda a lograr objetivos organizacionales sin importarlas las posibles consecuencias (Chung y Charles, 2016).

Tras una investigación con gemelos/as se ha ubicado el origen de este grupo de rasgos principalmente en la genética (31-64%) y en el ambiente no compartido (30-41%) (Johnson et al., in press); y, a su vez, están relacionados con las experiencias negativas en la infancia (Jonason et al., 2014) y las relaciones paternofiliales y/o maternofiliales negativas (Jonason et al., 2011).

Aunque las personas con una alta puntuación en los rasgos que forman la Tríada Oscura participan de manera reiterada en comportamiento que implican bullying (Baughman et al., 2012), la relación entre ambos constructos es contradictoria. Algunas investigaciones han concluido la relación entre psicopatía, maquiavelismo y bullying (van Geel et al., 2016), mientras que otras no han podido relacionar estos rasgos con el acoso escolar (Stickle, et al., 2009), y, otras han puesto de manifiesto que los rasgos que forman este constructo predicen el bullying (Goodboy y Martin, 2015).

A esto hay que añadirle el hecho de que las víctimas posean rasgos de personalidad en común con los/as agresores/as (Linton y Power, 2013). Quizá los rasgos que comparten no solo aumenten las probabilidades de ser agresores/as sino también de ser el blanco de los y las bullies (Archer et al., 2007), lo que explicaría que como expusieron Lee y Brotheridge (2006) el 83% de los/as acosadores/as eran al mismo tiempo víctimas, mientras que el 50% de las víctimas eran también agresores/as de manera semanal.

Si bien es cierto que, de acuerdo con la investigación de Zhang et al. (2015) todos los rasgos que conforman la Tríada Oscura se relacionan de manera negativa con la IE capacidad, esto no ocurre con el IE rasgo, cuya relación con la Tríada Oscura ha arrojado resultados contradictorios (Zhang et al., 2015). En el caso del narcisismo, aunque se ha encontrado una relación positiva entre este rasgo de personalidad y la IE (Veselka et al., 2012) hay investigaciones que prueban que el narcisismo se tiene como característica una baja empatía (Paulhus y Williams, 2002), lo que debería relacionarse con una IE baja (Nagler et al., 2014). En lo que al maquiavelismo respecta, esta se relaciona negativamente con la IE (Veselka et al., 2012), aunque se cree que para explotar a los demás es necesario manejar mínimamente las habilidades interpersonales (Wilson, et al., 1996). Por último, en el caso de la psicopatía, un reciente meta-análisis ha probado la relación negativa y significativa entre este constructo y la IE (Megías et al., 2018).

Por otro lado, el hecho de que todos y cada uno de los rasgos de personalidad que son parte de la Tríada Oscura estén relacionados de manera positiva con la manipulación emocional (Nagler et al., 2014), revela la inquietante existencia del “lado oscuro” de la IE (Austin et al., 2007), o dicho de otro modo, la existencia de una “inteligencia oscura” (Nagler et al., 2014). Esto sugiere la posibilidad de utilizar la IE de manera negativa, ya que las personas con una alta puntuación en los rasgos que forman la Tríada Oscura son capaces de percibir y evaluar las emociones de los y las demás y emplear esta información para conseguir sus objetivos pasando por alto el daño potencial que causan a su paso (Wai y Tiliopoulos, 2012).

Respecto a la relación entre la IE y el bullying, se ha descubierto que una alta puntuación en la IE está relacionada con conductas prosociales y la evitación de las conductas antisociales (Petrides et al., 2006), lo que podría suscitar sentimientos que sean contrarios al bullying (Schokman et al., 2014). Por otro lado, los y las menores que tienen un menor desarrollo emocional pueden sentir exclusión social (Lopes et al., 2003), lo que supondría una tendencia a actuar más antisocialmente y a protagonizar comportamientos externalizantes y problemáticos (Downey et al., 2008), estando alguno de ellos relacionados con el acoso escolar (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

No obstante, esta no es la única lectura que se puede hacer de la relación entre la IE y el bullying, pues una investigación llevada a cabo con preadolescentes puso de manifiesto que el hecho de comprender las emociones ajenas se asociaba de manera

negativa con el bullying, sugiriendo la posibilidad de que los y las estudiantes que no eran capaces de comprender las emociones de los y las demás tampoco eran capaces de entender las consecuencias de sus acciones (Lomas et al., 2012).

Por otra parte, y, aunque parezca contradictorio, diversas investigaciones han descubierto que ciertas características del bullying demuestran que los/as acosadores/as no tienen necesariamente que poseer un funcionamiento emocional deficiente (Baroncelli y Ciucci, 2014), llegando a relacionar los tipos más sofisticados de acoso escolar con una mayor IE (Sutton et al., 1999).

Sin embargo, algunas investigaciones también han relacionado tener una IE deficiente con ser predictores de la victimización (Gardner y Lemerise, 2007), esto es, la tendencia a ser víctima se relaciona con tener o no habilidades de IE (Lomas et al., 2012). De hecho, en un estudio con chicas adolescentes se descubrió que los peores casos de bullying ocurrían cuando la víctima tenía déficits en la empatía/comprensión interpersonal y la regulación/manejo emocional (Gower et al., 2014). Esto sugiere que la incapacidad para entender los sentimientos de los y las demás da lugar a patrones de respuesta inadecuados, lo que hace que estos y estas adolescentes destaquen, aumentando el riesgo de victimización por parte de sus coetáneos/as (Schokman et al., 2014). Además, al carecer de habilidades de resolución de problemas y de habilidades sociales (Griffin y Gross, 2004) estas personas no reaccionan de manera efectiva cuando sufren acoso (Kokkinos y Kipritsi, 2012), lo que podría dificultar dejar de ser víctima (Hunter y Borg, 2006). Por ello, se puede decir que, paradójicamente, la carencia de IE predice no solo las conductas de acoso escolar, también predice la victimización (Kokkinos y Kipritsi, 2012).

En base a todo esto surge la necesidad de crear un programa de intervención dirigido a los alumnos y alumnas que cursen el primer ciclo de la Educación Secundaria Obligatoria, y que tenga en cuenta la relación entre todas las variables anteriormente mencionadas, con el ánimo de prevenir y reducir la violencia entre iguales, así como de mejorar la IE de tales adolescentes, para que, a corto plazo, pueda ser implementado para evaluar su funcionamiento y comprobar su eficacia, validez y fiabilidad. La relevancia de esto reside en que se ha probado que los y las menores que son muy violentos/as, también suelen serlos de adultos/as, lo que conlleva diferentes problemas, como el comportamiento criminal (Huesmann et al., 1984), poniendo de manifiesto la necesidad de intervenir en estos comportamientos.

Con este proyecto se espera comprobar dos tipos de hipótesis: las relativas al programa y las relativas a las variables. Respecto a las primeras se piensa que este programa conseguirá mejorar notablemente la convivencia entre los y las adolescentes. En cuanto a la segunda, se espera que los/as bullies sean los que puntúen más en la Tríada Oscura, seguidos de las víctimas y los/as observadores/as, y que los/as observadores/as sean los/as que más puntúen en la IE, seguidos de las víctimas y los/as bullies.

Asimismo, mediante el programa de intervención se esperan conseguir cuatro objetivos: promover el desarrollo de la IE como estrategia de prevención e intervención en el acoso escolar; conseguir una reducción en los comportamientos de bullying, mejorando las relaciones entre los alumnos; mejorar la convivencia en las aulas y, por extensión, en el sistema educativo en general, favoreciendo la plena integración y aceptación de todos los alumnos y alumnas; reducir la puntuación en los rasgos de personalidad que conforman la Tríada Oscura.

Los y las participantes serán 250 estudiantes de los dos primeros cursos de la Educación Secundaria Obligatoria, por lo que tendrán entre 11 y 15 años cuando el programa se inicie. Además, se espera que en torno a la mitad de estos/as participantes sean chicos y la otra mitad chicas. Para ello se elegirán cuatro colegios de San Sebastián aleatoriamente, de los cuales dos serán públicos y los dos restantes concertados. En primera instancia se contactará con los colegios elegidos al azar mediante sorteo enviándoles un e-mail que incluirá información acerca del programa y los datos de los/as investigadores/as. En caso de que acepten participar, los/as investigadores/as se reunirán con la directiva del centro escolar, reunión en la cual se ampliarán los detalles del programa. Una vez que tengan toda la información, y si deciden continuar, el director o directora del centro habrá de firmar un consentimiento informado en nombre del colegio. Cuando todos los colegios hayan aceptado la participación solo restará que los/as progenitores/as y los/as adolescentes firmen el consentimiento informado.

En cuanto a la evaluación de este programa, se seguirá un diseño cuasi experimental de medidas repetidas pretest-postest con grupos controles en lista de espera. Ello implica que los centros escolares que no hayan sido seleccionados así como los dos colegios controles podrán participar en el siguiente curso, concretamente el curso 2019/2020.

Teniendo en cuenta la envergadura del programa de intervención y las capacidades que requiere sería conveniente que los/as encargados/as de llevar a cabo este programa sean un equipo de investigación formado por un/a criminólogo/a y un/a psicólogo/a.

Una vez que se hayan firmado los consentimientos informados correspondientes el equipo de investigación acudirá a los centros educativos y les entregarán los cuestionarios a los y las participantes para que los cumplimenten, labor que durará aproximadamente 60 minutos. Estos cuestionarios son, concretamente el instrumento Dirty Dozen de la Tríada Oscura (DTDD en inglés) desarrollado por Jonason y Webster (2010) en su versión para jóvenes y que estima la puntuación de los y las participantes en la Tríada Oscura; la IE se va a evaluar mediante el instrumento Emotional Quotient Inventory: Youth Version o EQ-i:YV, creado por Bar-On y Parker en el año 2000, el cual es una adaptación del EQ-i creado por Bar-On en 1997; y, por último, el instrumento que va a ser utilizado para medir el acoso escolar es el test Cyberbullying: Screening de acoso entre iguales, creado por Garaigordobil (2013), en concreto la parte relativa al acoso escolar tradicional.

Esto significará el punto de partida del programa, ya que en esta reunión se fijará la fecha de la primera de las 18 sesiones de las que consta el programa. Estos cuestionarios volverán a ser cumplimentados al final del programa. Además, se hará un seguimiento durante un año.

El programa consta de 18 sesiones repartidas en 3 módulos. El primero está dedicado a la IE y tiene como objetivos: trabajar la empatía, aprender a identificar y regular las emociones propias y ajenas, desarrollar las habilidades interpersonales y aprender a expresar las emociones, entre otros. Dentro de este módulo se encuentran sesiones como “Al mal tiempo ¿mala cara?”, “Relajar y calmar, todo es empezar”, y “Sentimos, pensamos y ¿actuamos?”.

El segundo módulo, en cambio, se centra en el acoso escolar y tiene como objetivos mejorar la convivencia en el entorno escolar, reducir las tasas de bullying, promover la integración de todos/as los/as estudiantes y comprender las causas y consecuencias del acoso escolar, por nombrar solo algunas. En lo que respecta a este módulo se contemplan, entre otros, los ejercicios siguientes: “Un paso adelante”, “Heterofobia” y “Árboles, ramas y raíces”.

El tercero y último, cuyo nombre es Tríada Oscura, tiene como objetivo la correcta utilización de las estrategias aprendidas en los dos módulos anteriores, y sus objetivos son: aprender valores importantes para la convivencia, evitar la imitación de conductas de bullying y evitar que las estrategias aprendidas en el primer y segundo módulo sean utilizadas de manera incorrecta. En este módulo se recogen los siguientes ejercicios: “¿Valores “oscuros”?”; “Cluedo” y “El Comité de Expertos”, por nombrar solo algunos.

La dinámica de las sesiones será participativa, de modo que los estudiantes serán los verdaderos protagonistas. No obstante, siempre estarán acompañados por el/la responsable de cada sesión que les guiará y ayudará durante todo el proceso, además de realizarles preguntas que impulsen su reflexión. Estas actividades, que se impartirán cada dos semanas a contar desde la primera sesión en octubre durante las horas de tutoría se realizarán de dos maneras: o todo el grupo participará a la vez, o el grupo se dividirá en grupos pequeños de entre 3 y 5 participantes.

Como este programa aún no ha podido ser llevado a la práctica sus posibles resultados no son más que una hipótesis. Por ello, y teniendo en consideración los estudios sobre estas variables que se han llevado a cabo, se presume que los y las bullies puntuarán más en los rasgos que forman la Tríada Oscura y que sean lo que menos puntúen en la IE, que lo contrario ocurra con los/as observadores/es, y que las víctimas puntúen más que los/as observadores/as pero menos que los/as agresores/as en la Tríada Oscura, y menos en la IE que los/as observadores/as pero más que los/as agresores/as.

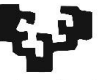
Asimismo, cabe esperar que las actividades llevadas a cabo durante las sesiones les sirvan para sensibilizar y concienciar a los alumnos y alumnas sobre este fenómeno y que aprendan habilidades para la resolución pacífica de conflictos, así como pautas para emplear estas habilidades de una manera social y moralmente correcta. Es por ello que se ha intentado que las sesiones del programa transversal e indirectamente enseñen a los y las participantes otras estrategias y habilidades que también son esenciales para su desarrollo personal y social, como, por ejemplo, los valores de convivencia, la empatía, la regulación emocional y el pensamiento crítico; todo esto con el acoso escolar como hilo conductor. No hay que olvidar que una gran parte de las víctimas y agresores/as muestran déficits precisamente en estos factores, lo que hace aún más imperativo que los y las participantes desarrollen estas estrategias.

Es cierto que debido a la variedad de la casuística así como a la multiplicidad de factores que intervienen en la aparición del bullying no todos los casos podrían evitarse, pero por lo menos se espera que este fenómeno se reduzca significativamente en los centros escolares donde se aplique este programa de intervención.

No obstante, cabe realizar algunas puntualizaciones antes de la aplicación real de este programa. En primer lugar se recomienda la realización de un estudio que tenga como objeto investigar la relación entre el acoso escolar, la IE y la Tríada Oscura, para, en caso de que sea necesario, poder adaptar el programa. Asimismo, a este fin, la puesta en marcha de este programa en distintos centros escolares también permitiría la adaptación y reconfiguración del programa si fuera necesario.

Por otro lado, son varios los beneficios potenciales de este programa. En primer lugar, este programa puede ser adaptado a otros cursos además de los previstos, tanto superiores como inferiores. En segundo lugar, con un mínimo de entrenamiento puede ser realizado por cualquier psicólogo/a, criminólogo/a o profesor/a que trabaje en un centro escolar. En tercer lugar, no supone ningún tipo de inversión económica para el centro, ya que solo se utilizan materiales comunes en los centros escolares, y que es compatible con los protocolos de actuación que cada centro escolar pueda establecer ante la aparición de un caso de acoso escolar. En cuarto lugar, permite detectar casos de acoso escolar que estén sucediendo en la actualidad.

Como consecuencia última se espera que todo lo que los y las participantes aprendan durante las sesiones promueva su comportamiento prosocial a largo plazo, y, así, conseguir prevenir otros tipos de violencia, maltrato y conductas antisociales en general. En otras palabras, se espera que los beneficios que este programa pueda reportar sobrepasen el ámbito escolar y que sean útiles durante toda la vida de los y las participantes.



ANEXOS

ANEXO I

CUESTIONARIOS

THE DIRTY DOZEN

12 itemeko instrumentua da, eta nortasun ezaugarri batzuk neurtzen ditu. Jonason eta Websterrek garatu zuten (2010). Hau, gazteentzako bertsioa da, The Dirty Dozen for Youth (DD-Y) izena duena. Item bakoitza 1-5 arteko puntuekin erantzun behar da, non 1 zenbakiak “ez da inoiz egia” eta 5 zenbakiak “(ia) beti egia da” esan nahi dute. The Dirty Dozen itemak hurrengo hauek dira:

1. Bihozgabea naiz, ezerk ez nau hunkitzen.
2. Besteak erabili ditut nire helburuak lortzeko.
3. Gezurrak eta iruzurrak esan ditut nahi dudana lortzeko.
4. Zerbait txarra egiten badut, damu (remordimientos) gutxi sentitzen dut.
5. Besteak niri kasu egitea nahi dut.
6. Besteek onak eta jatorrak direla esaten diet nire helburuak lortzeko.
7. Besteak ni garrantzitsua naizela pentsatzea nahi dut.
8. Besteekiko zinikoa eta isekaria naiz.
9. Besteengan eragiten saiatzen naiz nire helburuak lortzeko.
10. Besteek niri faboreak egitea eta ni modu berezian tratatzea espero dut.
11. Besteak ni mirestea nahi dut.
12. Berdin zait nire portaera ona edo txarra den.

EQ-i:YV

(Bar-On y Parker, 2000; Bar-On, 2006; adap. Esp. Ferrándiz, Hernández, Bermejo, Ferrando y Prieto, 2012)

Jarraian baieztapen batzuk aurkituko dituzu. Irakurri arreta osoz eta markatu "X" batekin zure egoera ondoen deskribatzen duena. A continuación vas a encontrar unas afirmaciones. Léelas con atención y marca con un aspa (x) la opción que más se da en ti.

	1 Inoiz ez zait gertatzen/ Nunca me pasa	2 Batuetan gertatzen zait/A veces me pasa	3 la beti gertatzen zait/Casi siempre me pasa	4 Beti gertatzen zait/ Siempre me pasa
1. Dibertitzea gustatzen zait/Me gusta divertirme				
2. Beste pertsonak nola sentitzen diren ondo ulertzen dut/Entiendo bien cómo se sienten las otras personas				
3. Haserre nagoenean lasai egon naiteke/Puedo estar tranquilo cuando estoy enfadado				
4. Zoriontsua naiz/Soy feliz				
5. Beste batzuei gertatzen zaiena axola zait/Me importa lo que le sucede a otras personas				
6. Nire amorrua kontrolatzea zaila gertatzen zait/Me resulta difícil controlar mi ira (furia)				
7. Erraza egiten zait besteei nola sentitzen naizen esatea/Me resulta fácil decirle a la gente cómo me siento				
8. Ezagutzen dudana bakoitza gustatzen zait/Me gusta cada persona que conozco				
9. Nire buruaz seguru sentitzen naiz/Me siento seguro de mi mismo				
10. Badakit nola sentitzen diren beste pertsonak/Sé cómo se sienten las otras personas				
11. Badakit nola mantendu lasai nire burua/Sé cómo mantenerme tranquilo				
12. Galdera zailak egiten dizkidatenean, modu desberdinetan erantzuten saiatzen naiz/Cuando me hacen preguntas difíciles, trato de responder de distintas formas				
13. Egiten ditudan gauza gehienak ondo irtengo direla pentsatzen dut/Pienso que la mayoría de las cosas que hago saldrán bien				
14. Besteak errespetatzeko gai naiz/Soy capaz de respetar a los demás				
15. Gauza batzuek asko haserretzen naute/Algunas cosas me enfadan mucho				
16. Gauza berriak ulertzea erraza da niretzat/Es fácil para mí entender cosas nuevas				
17. Nire sentimenduetaz erraztasunez hitz egin dezaket/Puedo hablar con facilidad acerca de mis sentimientos				
18. Pentsamendu onak daukat ezagutzen ditudan persona guztiekiko/Tengo buenos pensamientos acerca de todas las personas				
19. Onera espero dut/Espero lo mejor				
20. Lagunak edukitzea garrantzitsua da/Tener amigos es importante				
21. Jendearekin borrokatzen dut/Me peleo con la gente				
22. Galdera zailak uler ditzaket/Puedo entender preguntas difíciles				
23. Irribarre egitea gustatzen zait/Me gusta sonreír				
24. Besteentz sentimenduak ez mintzen saiatzen naiz/Trato de no herir (dañar) los sentimientos de los otros				
25. Arazo batean lan egiten saiatzen naiz berau konpondu arte/Trato de trabajar en un problema hasta que lo resuelvo				
26. Jenio txarra daukat/Tengo mal genio				
27. Ezerk ez nau deseroso sentiarazten (molestatzen)/Nada me incomoda (molesta)				
28. Zaila egiten zait nire sentimendu sakonez hitz egitea/Me resulta difícil hablar de mis sentimientos profundos				
29. Badakit gauzak ondo irtengo direla/Sé que las cosas saldrán bien				

30. Galdera zailen aurrean, erantzun onak eman ditzaket /Ante preguntas difíciles, puedo dar buenas respuestas				
31. Nire sentimenduak erraztasunez deskriba ditzaket /Puedo describir mis sentimientos con facilidad				
32. Badakit momentu alaiak izaten /Sé cómo pasar un buen momento				
33. Egia esan behar dut /Debo decir la verdad				
34. Nahi dudanean, galdera zail bati erantzuteko modu desberdinak aurki ditzaket /Cuando quiero puedo encontrar muchas formas de contestar a una pregunta difícil				
35. Erraztasunez haserretzen naiz /Me enfado con facilidad				
36. Besteentzat gauzak egitea gustatzen zait /Me gusta hacer cosas para los demás				
37. Ez naiz oso zoriontsua /No soy muy feliz				
38. Arazoak modu desberdinetan konpon ditzaket /Puedo resolver problemas de diferentes maneras				
39. Gauza asko gertatu behar zaizkit haserretzeko /Tienen que pasarme muchas cosas para que me enfade				
40. Ondo sentitzen naiz nire buruarekin /Me siento bien conmigo mismo				
41. Erraztasunez egiten ditut lagunak /Hago amigos con facilidad				
42. Egiten dudan guztian onena naizela uste dut /Pienso que soy el mejor en todo lo que hago				
43. Niretzat erraza da jendeari sentitzen dudana esatea /Es fácil para mí decirle a la gente lo que siento				
44. Galdera zailen aurrean, konponbide askotan pentsatzen saiatzen naiz /Cuando contesto preguntas difíciles, trato de pensar en muchas soluciones				
45. Txarto sentitzen naiz beste pertsonen sentimenduak mintzen direnean /Me siento mal cuando se hieren (dañan) los sentimientos de otras personas				
46. Norbaitekin haserretzen naizenean, denbora luzez haserretzen naiz /Cuando me enfado con alguien, me enfado durante mucho tiempo				
47. Zoriontsua naiz naizen persona estiloarekin /Soy feliz con el tipo de persona que soy				
48. Ona naiz arazoak konpontzen /Soy bueno para resolver problemas				
49. Zaila egiten zait nire txanda itxarotea /Me resulta difícil esperar mi turno				
50. Egiten dudana gauzek entretenitu egiten naute /Me entretienen las cosas que hago				
51. Nire lagunak gustatzen zaizkit /Me gustan mis amigos				
52. Ez dut edukitzen egun txarririk /No tengo días malos				
53. Arazoak dauzkat besteei nire sentimenduez hitz egiteko /Tengo problemas para hablar de mis sentimientos a los demás				
54. Erraztasunez haserretzen naiz /Me enfado con facilidad				
55. Nire lagunetariko bat ez denean zoriontsua, konturatzeko gai naiz /Puedo darme cuenta cuando uno de mis mejores amigos no es feliz				
56. Nire gorputza gustatzen zait /Me gusta mi cuerpo				
57. Gauzak zail jarri arren, ez dut amore ematen /Aún cuando las cosas se ponen difíciles, no me doy por vencido				
58. Haserretzen naizenean, pentsatu gabe jokatzeko dut /Cuando me enfado, actúo sin pensar				
59. Badakit jendea noiz dagoen haserre beraiek ezer esan ez arren /Sé cuando la gente está enfadada, incluso cuando no dicen nada				
60. Nola ikusten naizen gustatzen zait /Me gusta cómo me veo				

Cyberbullying testa: Berdinen arteko jazarpenaren Screening-a. Bullying-ari buruzko atala

Instrumentu honekin bullying-aren maiztasuna neurtu nahi da. 4 bullying mota neurtzen dira:

1. **Eraso fisikoa:** kolpeak, bultzadak, jipoiak edo norberaren objektuak puskatzea, lapurtzea, zikintzea edo ezkutatzea.
2. **Hitzen bidezko eraso:** zurrumurrak/gezurak zabaltzea, ezizenak jartzea, txantxa iraingarriak egitea, iraintzea, besteengandik barre egitea, etab.
3. **Eraso sozialen bidez:** pertsona bat taldetik isolatzea, ez ikusiarena egitea, ekintzetan parte hartzen ez uztea, kasurik ez egitea, baztertzea, etab.
4. **Eraso psikologikoa:** larderia (intimidación), xantaia (chantaje), mehatxuak, barre egitea, keinu itsusiak egitea, bekozkoa jartzea (poner mala cara), zelatatzea (vigilar), beldurra ematea...

Horretarako hurrengo egoerak azken urtean zer maiztasunarekin ikusi dituzuen zehaztea eskatuko zaizue:

- 0=inoiz ez
- 1=zenbaitetan
- 2=askotan
- 3=beti

Hurrengo moduetako batean eraso edo gogaitu zaituzte?

1. **Eraso fisikoa**
2. **Hitzen bidezko eraso**
3. **Eraso soziala**
4. **Eraso psikologikoa**

Hurrengo erasoetakoren bat burutu egin ahal duzu?

1. **Eraso fisikoa**
2. **Hitzen bidezko eraso**
3. **Eraso soziala**
4. **Eraso psikologikoa**

Hurrengo erasoetako bat ikusi ahal duzu?

1. **Eraso fisikoa**
2. **Hitzen bidezko eraso**
3. **Eraso soziala**
4. **Eraso psikologikoa**

ANEXO II. MÓDULO I. INTELIGENCIA EMOCIONAL

SESIÓN I. DIAPOSITIVAS

MÓDULO I SESIÓN I

AL MAL TIEMPO, ¿MALA CARA?

- ¿Creéis que las reacciones violentas tiene que ver solo con nuestra personalidad?
- O ¿creéis que ciertas situaciones crean ciertos sentimientos que finalmente pueden llevar a la violencia?
- Dicho de otra manera:
¿SITUACIÓN → SENTIMIENTOS → REACCIÓN VIOLENTA?

SITUACIÓN I

Jon está jugando a football en gimnasia. El partido es un partido chicos contra chicas. Mikel le pasa el balón a Jon y Jon tira a puerta, pero el portero consigue parar el tiro. Al final, pierden el partido y el equipo de las chicas se burla de ellos por no haber sido capaces de ganar pese a que algunos juegan a football como extraescolar.

SITUACIÓN I

Jon se enfada por no haber ganado contra las chicas y empieza a pensar que es culpa de Mikel, el otro jugador de su equipo, por no haberle pasado el balón más veces y porque según él, cuando le ha pasado el balón, se lo ha pasado mal. Este pensamiento aumenta su rabia y siente que tiene que sacarla.

SITUACIÓN I

Cuando llega al vestuario Jon grita e insulta a Mikel por no haberle pasado el balón más veces y acaban peleándose a puñetazos delante de todo el equipo.

SITUACIÓN II

Aitor es nuevo en el colegio. En la primera semana de clase se confunde de autobús y un profesor le echa la bronca por llegar tarde en la entrada del colegio, donde bastante gente puede verlo.

SITUACIÓN II

Al salir del colegio Aitor ve a 2 chicos más pequeños (de 10 años) llamados Ander y Unai mirarle mal y reirse cuando él pasa junto a ellos. Aitor piensa que se están riendo de él por lo que ha pasado. Ander y Unai en realidad se están riendo porque se están acordando de un vídeo que acaban de ver en Youtube.

SITUACIÓN II

Como piensa que a partir de ahora va a ser el blanco de burlas por parte de sus compañeros por lo que le ha pasado, y aprovechando que ya mide 1'85 y tiene un cuerpo atlético, Aitor se acerca a donde esos dos chicos y les grita que “de qué os reís, gilipollas”, “sois unos pringados y unos maricones, no tenéis cojones a decírmelo a la cara”, “no os quieren ni vuestros padres”, “la próxima vez que os intentéis reír de mí os vais a enterar” y otras cosas parecidas. Al mismo tiempo les empuja fuertemente.

SITUACIÓN III

Leire acaba de recibir una fuerte bronca de sus padres por haber suspendido matemáticas. Leire les dice que este año matemáticas es muy difícil y que el profesor tiene manía a su clase porque algunos se portan mal y se ríen de él. Sus padres no le creen y le dicen que si fuera así Edurne no habría sacado un 9. Como resultado, sus padres la castigan dos semanas sin móvil, sin ordenador y sin salir.

SITUACIÓN III

Cuando entra en el instituto todavía está enfadada por lo que le han dicho sus padres. Además, empieza a pensar que si Edurne no hubiera sacado un 9 sus padres no la habrían castigado, por lo que es su culpa. Casualmente, la primera persona con la que se encuentra al llegar a clase es Edurne. Esta última le pregunta amablemente si está bien, porque tiene mala cara, y le dice que si le duele algo le puede dar un ibuprofeno.

SITUACIÓN III

Ante esta pregunta Leire, que piensa que Edurne se está riendo de ella, le contesta: “la que necesitas pastillas eres tú para arreglarte esa cara y ese cuerpo que tienes puta gorda”, “que asco me das”, “es mejor tener amigos que sacar buenas notas y tú te vas a quedar sin ningún amigo”. Además de esto, Leire empieza a extender el rumor de que Edurne saca buenas notas porque les hace la pelota a los profesores con la intención de marginar a Edurne.

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Creéis que las emociones que sentimos son la consecuencia de las cosas que nos pasan y de las situaciones que vivimos?
- ¿Qué emociones ha podido sentir cada protagonista (Jon, Mikel, Edurne, Leire, Aitor, Unai y Ander)?
- ¿Qué hubierais sentido vosotros/as?
- ¿Creéis que ciertas emociones (ira, estrés, frustración, etc.) pueden ir acompañadas de ciertas acciones, especialmente de acciones violentas?
- ¿Qué creéis que ha provocado esa emoción: la acción específica o la manera en la que la han interpretado?
- ¿Creéis que podían haber interpretado esas situaciones de otra manera? ¿Cómo?

SESIÓN II. DIAPOSITIVAS

MÓDULO I SESIÓN II

SITUACIÓN I

Jon está jugando a football en gimnasia. El partido es un partido chicos contra chicas. Mikel le pasa el balón a Jon y Jon tira a puerta, pero el portero consigue parar el tiro. Al final, pierden el partido y el equipo de las chicas se burla de ellos por no haber sido capaces de ganar pese a que algunos juegan a football como extraescolar.

SITUACIÓN I

Jon se enfada por no haber ganado contra las chicas y empieza a pensar que es culpa de Mikel, el otro jugador de su equipo, por no haberle pasado el balón más veces y porque según él, cuando le ha pasado el balón, se lo ha pasado mal. Este pensamiento aumenta su rabia y siente que tiene que sacarla.

SITUACIÓN I

Cuando llega al vestuario Jon grita e insulta a Mikel por no haberle pasado el balón más veces y acaban peleándose a puñetazos delante de todo el equipo.

SITUACIÓN II

Aitor es nuevo en el colegio. En la primera semana de clase se confunde de autobús y un profesor le echa la bronca por llegar tarde en la entrada del colegio, donde bastante gente puede verlo.

SITUACIÓN II

Al salir del colegio Aitor ve a 2 chicos más pequeños (de 10 años) llamados Ander y Unai mirarle mal y reírse cuando él pasa junto a ellos. Aitor piensa que se están riendo de él por lo que ha pasado. Ander y Unai en realidad se están riendo porque se están acordando de un vídeo que acaban de ver en Youtube.

SITUACIÓN II

Como piensa que a partir de ahora va a ser el blanco de burlas por parte de sus compañeros por lo que le ha pasado, y aprovechando que ya mide 1'85 y tiene un cuerpo atlético, Aitor se acerca a donde esos dos chicos y les grita que “de qué os reis, gilipollas”, “sois unos pringados y unos maricones, no tenéis cojones a decírmelo a la cara”, “no os quieren ni vuestros padres”, “la próxima vez que os intentéis reír de mí os vais a enterar” y otras cosas parecidas. Al mismo tiempo les empuja fuertemente.

SITUACIÓN III

Leire acaba de recibir una fuerte bronca de sus padres por haber suspendido matemáticas. Leire les dice que este año matemáticas es muy difícil y que el profesor tiene manía a su clase porque algunos se portan mal y se rien de él. Sus padres no le creen y le dicen que si fuera así Edurne no habría sacado un 9. Como resultado, sus padres la castigan dos semanas sin móvil, sin ordenador y sin salir.

SITUACIÓN III

Cuando entra en el instituto todavía está enfadada por lo que le han dicho sus padres. Además, empieza a pensar que si Edurne no hubiera sacado un 9 sus padres no la habrían castigado, por lo que es su culpa. Casualmente, la primera persona con la que se encuentra al llegar a clase es Edurne. Esta última le pregunta amablemente si está bien, porque tiene mala cara, y le dice que si le duele algo le puede dar un ibuprofeno.

SITUACIÓN III

Ante esta pregunta Leire, que piensa que Edurne se está riendo de ella, le contesta: “la que necesitas pastillas eres tú para arreglarte esa cara y ese cuerpo que tienes puta gorda”, “que asco me das”, “es mejor tener amigos que sacar buenas notas y tú te vas a quedar sin ningún amigo”. Además de esto, Leire empieza a extender el rumor de que Edurne saca buenas notas porque les hace la pelota a los profesores con la intención de marginar a Edurne .

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Creéis que los y las protagonistas han reaccionado bien?
- ¿Creéis que los y las protagonistas han reaccionado de manera impulsiva?
- ¿Cuál creéis que es la mejor manera de reaccionar?
- ¿Qué consecuencias negativas han podido acarrear estas reacciones en los/as protagonistas?
- ¿Qué consecuencias positivas tendría reaccionar de otra manera?

TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

- Contar hasta diez.
- Escuchar música / acordarse de una canción y cantarla para ti mismo/a.
- Jugar a un juego del móvil.
- Describir detalladamente cualquier objeto que se tenga a mano.
- Alejarse y no volver hasta estar más tranquilos/as
- Respirar profundamente.
- Pensar en otra cosa.
- Recordar de manera detallada el argumento de un libro/película que nos guste.
- Hablar con otra persona.



TÉCNICAS DE RELAJACIÓN

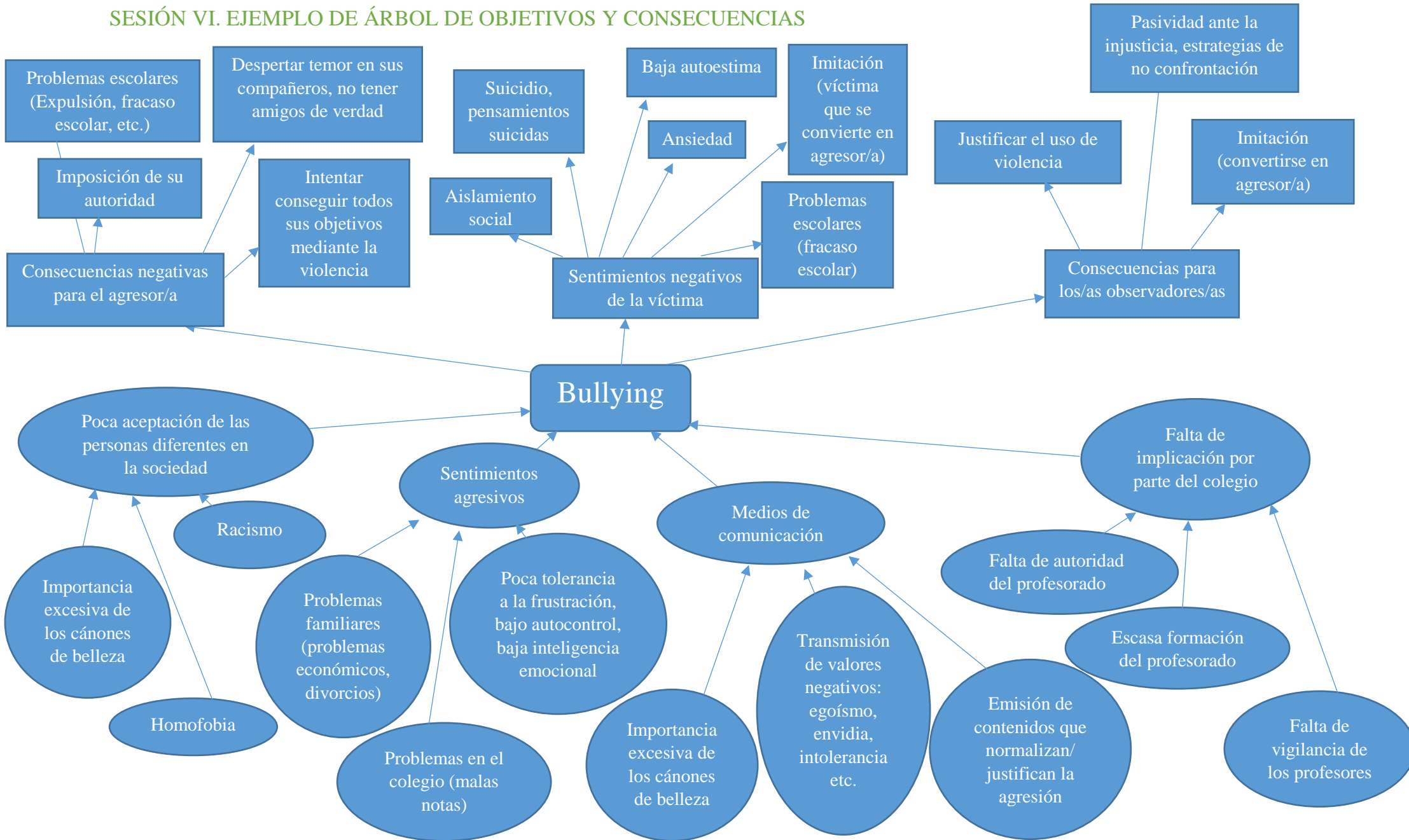
- ¿Se os ocurre alguna técnica más?
- ¿Qué técnicas soléis utilizar vosotros/as?

ANEXO III. MODULO II. BULLYING

SESIÓN II. UN PASO ADELANTE. LISTA DE COMPORTAMIENTOS

- ❖ Esconder a propósito objetos de un/a compañero/a de clase para fastidiarle/a: el estuche, los apuntes, cuadernos, carpetas, la mochila...
- ❖ Insultar a la cara a alguien por su aspecto físico, personalidad u orientación sexual mediante insultos del tipo: gordo/a, ballena, zanahorio/a, conejo, puto/a negro/a, gafotas, cuatro-ojos, maricón, bollera, enano/a, pringado/a, subnormal, retrasado/a, inútil, etc.
- ❖ Ignorar a alguien o hacer como si no existiera: no hablarle, no hacerle caso, aislarle, hacerle el vacío, no saludarle, mirarle mal, etc.
- ❖ Esconderle la ropa a alguien después de salir de la ducha para “gastarle una broma”.
- ❖ Amenazar con hacerle algo malo a un compañero/a para que haga lo que quieres.
- ❖ Romperle a alguien sus objetos para molestarle: la mochila, los apuntes, el estuche, el móvil, etc.
- ❖ Poner apodos a otro/a compañero/a sabiendo que no le va a gustar o se lo va a tomar mal.
- ❖ No dejar a alguien participar en una actividad porque te cae mal o porque hay alguna característica suya que no te gusta (su aspecto físico, su color de piel, su ropa, su origen, su orientación sexual, etc.)
- ❖ Extender rumores sobre alguien sabiendo que son falsos.
- ❖ Hacer que alguien se sienta mal o triste a propósito para sentirte mejor.

SESIÓN VI. EJEMPLO DE ÁRBOL DE OBJETIVOS Y CONSECUENCIAS



ANEXO IV. MODULO III. TRÍADA OSCURA

SESIÓN I. DIAPOSITIVAS

MÓDULO III

SESIÓN I

¿VALORES “OSCUROS”?

- ¿Qué valores existen en nuestra sociedad? Ejemplos: respeto, igualdad, justicia...
- ¿Por qué creéis que son tan importantes estos valores?
- ¿Hasta qué punto los pone en práctica la gente?
- ¿Se les aplican a todo el mundo por igual?

¿VALORES “OSCUROS”?

- A continuación vais a ver algunas situaciones que son comunes en nuestra sociedad. Algunas de estas situaciones están relacionadas con el bullying y puede que las hayáis visto en vuestro instituto...

HOMOFOBIA



RACISMO



BURLARSE DE UNA PERSONA CON PROBLEMAS DE MOVILIDAD





REÍRSE DE UNA PERSONA POR SER UN/A "FRIKI"

REÍRSE DE ALGUIEN QUE NO CUMPLE LOS CÁNONES DE BELLEZA



PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Cuáles de los valores que habéis mencionado se han incumplido en cada caso?
- ¿Cuáles incumplen los/as agresores/as? ¿Y los/as observadores/as?
- ¿Creéis que las situaciones de las fotografías representan valores "oscuros" o negativos? Ejemplos: exclusión, intolerancia, abuso de poder...
- ¿Qué consecuencias negativas trae su aplicación?

PREGUNTAS DE REFLEXIÓN

- ¿Creéis que si todos/as aplicáramos los valores "positivos" se podrían arreglar esos problemas?
- ¿Qué beneficios podríamos conseguir si aplicáramos estos valores "positivos" en nuestra vida y en la de los/as demás?

SESIÓN III. TARJETAS INFORMATIVAS. PARTE I

Maidier

- Se entera de todos los cotilleos de clase y es la que se encarga de contárselos a los/as demás, aunque a veces no sean del todo ciertos.
- Gracias a lo anterior es bastante popular, aunque esto también le crea enemigos/as.
- Su nota media es un 7'5.
- Juzga a las personas antes de conocerlas.

Ekain

- Es la persona a la que mejor se le dan todos los tipos de deporte y compite a nivel nacional.
- Es una persona bastante popular.
- Ha probado algunas drogas.
- Le gusta trabajar en equipo.
- Tiene la autoestima bastante alta y está muy seguro de sí mismo.
- Su nota media es un 8.

Enara

- Es la persona con mejores notas de la clase.
- No es una persona problemática.
- No consume drogas.
- Sigue las normas del centro al pie de la letra, incluso demasiado al pie de la letra.
- No tiene muchos amigos/as en su clase.
- Es una persona con baja autoestima.
- No siempre actúa ante situaciones injustas por miedo a las represalias.

Andoni

- Es considerado el friki de la clase: le encantan los videojuegos, los cómics, las ciencias, la tecnología...
- No es una persona muy popular, ni una que tenga muchos amigos/as en su clase.
- Sus notas están muy por encima de la media.
- No ha probado ninguna droga.
- Prefiere trabajar solo.

Xabier

- Es la persona más conflictiva de toda la clase: insulta y se mete en peleas continuamente.
- Esto lo convierte en una persona muy popular e impopular al mismo tiempo.
- Consume todo tipo de drogas de manera habitual.
- Tiene problemas con sus profesores/as y sus progenitores constantemente.
- Suspende casi todas las asignaturas y ha repetido varias veces.
- Es una persona muy impulsiva.
- Siempre dice lo que piensa aunque a los/as demás no les guste lo que les va a decir.

Arantxa

- Acaba de llegar al colegio, por lo que aún no tiene muchos/as amigos/as.
- Intenta caer bien a todos/as y para ello les sigue el rollo y ríe sus gracias.
- Pese a esto no se suele meter en conflictos
- Es una persona muy sensible y un poco tímida.
- Su nota media es un 7'5.

Elene

- Su pasión es dibujar y lo hace muy bien.
- Es una persona muy despistada y esto hace que sus amigos/as, compañeros/as, profesores/as, su madre y su padre se enfaden con ella.
- Su nota media es un 5.
- Es una persona que se deja llevar fácilmente por los/as demás, hasta el punto que algunos/as la consideran manipulable.

Lide

- Su madre y su padre son de clase alta.
- Es una persona bastante caprichosa.
- Siempre va a la moda y le preocupa mucho el estado de su pelo.
- Le encanta comentar y a veces criticar los estilismos de los/as demás.
- Su nota media es alta, un 8'5.
- Le encanta ser el centro de atención, y parece una persona muy segura de sí misma
- Es una persona que tiene muchos/as amigos/as.

Jokin

- Toca muy bien la guitarra y canta bastante bien.
- Tiene un grupo de música, lo que lo convierte en una persona muy popular.
- Es una persona muy sociable.
- Consume drogas habitualmente y esto hace que a veces se ponga violento.
- No se mete en conflictos.
- Su nota media es un 7'5.

Oier

- Está continuamente contando chistes y gastando bromas, por lo que es considerado el payaso de la clase.
- Hay veces en las que sus comentarios “graciosos” hacen sentir mal a otras personas.
- Esto le crea problemas con sus padres y sus profesores/as.
- Su nota media es un 6.
- Le gusta trabajar en equipo.
- Evita meterse en problemas.

SESIÓN III. TARJETAS INFORMATIVAS. PARTE II

Maidier

- Como consecuencia de una operación de corazón a la que se sometió cuando era pequeña, tiene una cicatriz en el pecho que le hace sentirse acomplejada.
- Cree que contando cotilleos desvía la atención de su cicatriz

Ekain

- Es un chico transexual. Cuando nació sus padres le llamaron Iraila.
- Esta situación hace que no todo el mundo lo acepte tal y como es.

Enara

- Es una personas muy solidaria y siempre está dispuesta a ayudar a todo el mundo, tanto con asuntos personales como con asuntos del colegio (deberes, exámenes...).
- Gracias a esto tiene el respeto de todos/as sus compañeros/as.

Andoni

- Es capaz de hackear los ordenadores y móviles de los/as demás y, así, poder ver todas sus fotos y conversaciones más privadas.

Xabier

- Cuando iba a primaria sufrió bullying durante 2 años porque tenía sobrepeso. Esto le hizo juntarse con malas compañías.
- Pese a esto último, es muy sensible con el sufrimiento de los/as demás.

Elene

- Es una persona que tiene mucho carácter y se enfada fácilmente.
- No tiene problemas en imponer su criterio cuando lo considera necesario.

Arantxa

- Es karateka profesional, por lo que tiene un cuerpo atlético y una fuerza considerable.
- Esto hace que mucha gente la prejuzgue como una persona dura y no se atrevan a decirle nada malo.

Lide

- En secreto es una persona muy altruista: colabora con distintas ONGs y albergues para personas sin hogar.
- Es una persona que empatiza fácilmente y no tolera ningún tipo de violencia.

Jokin

- Aprendió a tocar la guitarra en el centro de acogida en el que estuvo cuando a sus padres les quitaron su patria potestad.
- Ahora lo ha acogido una familia, pero como todavía no se ha adaptado a la situación está pasando por una época un poco rebelde.

Oier

- Es una persona con una autoestima muy baja por su aspecto físico. Por ello intenta ser el gracioso de la clase porque piensa que así los/as demás no se meterán con él.