

**PONTIFICIA UNIVERSIDAD JAVERIANA
FACULTAD DE PSICOLOGÍA**

**RELACIÓN ENTRE ACTITUDES FRENTE A LA AGRESIÓN ESCOLAR Y
EXPERIMENTAR SCHADENFREUDE.**

**CATALINA MONCALEANO VERA
MARIA FERNANDA PARRA MURILLO**

MAYO DE 2017

Agradecimientos

Agradecemos profundamente a quien nos apoyó en este trabajo con paciencia y dedicación, mostrándonos paso a paso su amor por la docencia y la investigación, nuestro supervisor Luis Manuel Silva; sin él seguramente habiéramos tenido muchas más dificultades de las que vivimos en este proceso y no habríamos sacado tanto provecho del mismo. Definitivamente una persona que habrá marcado nuestro paso por esta carrera no solo como docente sino como persona.

Gracias también a los integrantes de nuestro grupo cerebro social (www.cerebrosocial.com) porque con ellos es que pudimos hacer tan amplia revisión bibliográfica y especialmente al profesor Pablo Reyes por instaurar en nosotras esa semilla de la pasión por investigar y junto con Cesar Acevedo y Hernando Santamaria por habernos empapado de este tema de las emociones sociales que resultó fascinante para nosotras y que sin su apoyo y ánimo para con una mente abierta pero también un pensamiento crítico ver el campo de la investigación actual este proyecto no habría llegado hasta aquí.

Finalmente, agradecemos a todas las personas que nos apoyaron para poder llevar esto a cabo, a los jóvenes que participaron, sus familias y los colegios, así como a nuestros amigos y familiares que pudieron ayudarnos en diversas tareas y principalmente apoyándonos en todo el proceso.

Excelentes aprendizajes y sobre todo amistades quedan de este bonito proceso.

Gracias.

Resumen

El estudio de las emociones sociales especialmente el de la envidia, entendida como el deseo de poseer algo que no se tiene pero sí tiene otro; y el *Schadenfreude*, término alemán acuñado para describir el placer evocado ante el infortunio de otro, ha despertado gran interés en investigadores que buscan evidenciar su influencia en conductas de cooperación y competencia. Recientemente, se ha reforzado la idea de que hay factores mediacionales en estos comportamientos. El objetivo de esta investigación fue evidenciar si existía una relación entre el *Schadenfreude* y la agresión escolar tomando como punto de conexión la empatía, en tanto esta es un factor clave en la agresión escolar y en la evocación de la envidia y el *Schadenfreude*. La agresión escolar se midió con una escala diseñada para tal fin, validada por expertos y cuyas propiedades psicométricas resultaron adecuadas con una muestra de estudiantes de colegio (n = 198). En una segunda fase se administraron escalas de envidia, empatía, pruebas para medir actitudes implícitas y explícitas de *Schadenfreude* junto con una situación hipotética diseñada para producirlo y la escala validada para este trabajo. Los resultados y la discusión sugieren relaciones entre los constructos evaluados y se discuten estas implicaciones para el estudio de la agresión escolar, la investigación del *Schadenfreude* y otras emociones sociales en estudiantes así como las posibilidades del uso de tareas implícitas para este tipo de estudios que tienen un alto grado de deseabilidad social.

Palabras clave: *Schadenfreude*, empatía, envidia, emociones sociales, actitudes, agresión escolar.

Tabla de contenido

Introducción.....	6
Marco teórico.....	7
Empatía.....	7
Envidia.....	8
Schadenfreude.....	11
Metodologías: envidia y Schadenfreude.....	144
Dilemas morales y situaciones hipotéticas.	144
Autoreportes.....	16
Neuroimagen y medidas psicofisiológicas.	188
Pruebas implícitas.....	222
Agresión escolar.....	288
Justificación.....	377
Método.....	411
Fase 1 – diseño y validación del cuestionario de agresión escolar.	41
Diseño y tipo de estudio.....	41
Participantes.....	42
Procedimiento.....	43
Resultados.....	44
Discusión.....	47
Fase # 2 – relaciones entre agresión escolar y Schadenfreude.	49
Diseño y tipo de estudio.....	49
Participantes.....	49
Instrumentos.....	50

RELACIÓN ENTRE ACTITUDES FRENTE A LA AGRESIÓN ESCOLAR Y EXPERIMENTAR
SCHADENFREUDE

5

Cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar en adolescentes.	50
Escala de envidia disposicional	50
Situación hipotética.....	50
Schadenfreude y empatía.	51
RRT de actitudes implícitas frente al Schadenfreude.....	52
Resultados.....	56
Discusión.	63
Discusión general.....	67
Referencias	71

Introducción

Las emociones son un componente fundamental de la experiencia humana, y como tal, han sido de interés para la psicología desde sus comienzos como conciencia. Normalmente, cuando se piensa en las emociones se las entiende como patrones individuales que conllevan cambios a nivel fisiológico, cognitivo, conductual y perceptual en respuesta a experiencias personalmente significativas (American Psychological Association, 2002); sin embargo, la literatura contemporánea reconoce las llamadas “emociones sociales” definidas como estados afectivos dependientes del contexto, que aparecen durante interacciones sociales y que son precursores de conductas socialmente deseables (Jankowski & Takahashi, 2014).

Las emociones sociales se pueden clasificar en morales, de autoconsciencia y fortuna de otros (Jankowski & Takahashi, 2014). La primera categoría hace referencia a todas aquellas que conllevan una delimitación por parte de la cultura y que se relacionan con la transgresión u obediencia de normas sociales, por ejemplo la vergüenza. La segunda categoría hace referencia a emociones que se entienden como aquellas en las que el individuo trasgrede ya no las normas sociales (con las que puede estar de acuerdo o no) sino las normas propias que ha interiorizado, de allí que experimente emociones como la culpa. Por último, la tercera categoría son las emociones “fortuna del otro” aquellas evocadas por comparaciones sociales y que se dividen fundamentalmente en envidia y *Schadenfreude*. Nuestro interés en este trabajo es centrarnos en estas emociones de comparación a las cuales no se ha dedicado tanto trabajo investigativo a pesar de lo interesantes que resultan por su relevancia para las relaciones sociales (Van Dijk, Van Koningsbruggen, Ouwerkerk, & Wesseling, 2011).

Uno de los mecanismos relevantes para estas emociones de comparación es la empatía entendida como la reacción emocional evocada a partir del estado anímico de otra persona, la cual es coherente con la que ese otro está experimentando o podría llegar a sentir (Eisenberg, Zhou & Koller 2001, citados por Tur-Porcar, Llorca, Malonda, Samper, & Mestre, 2016). A continuación, profundizaremos en este mecanismo por su relevancia para la comprensión de las emociones sociales de interés en el trabajo.

Marco teórico

Empatía

El término empatía en psicología fue acuñado por Titchener (citado por Fernández, López, & Márquez, 2008) y señala la condición inherente de los seres humanos para identificarse con los demás. Es por esta razón que se puede sentir malestar cuando alguien más está llorando, alegrarse por la felicidad de otro y/o sentir pena o lástima por quien sufre; algunas de estas identificaciones pueden generar comportamientos de ayuda hacia quien es desfavorecido o por el contrario, generar un sentimiento de placer por el infortunio del otro, *Schadenfreude* (Greitemeyer, Osswald, & Brauer, 2010).

Dado que la empatía se compone de respuestas afectivas, cognitivas, perceptuales, situacionales y disposicionales esta puede ser estudiada como un concepto multidimensional (Garaigordobil & García De Galdeano, 2006, citados por Tur-Porcar et al., 2016). De acuerdo con esto, la dimensión afectiva hace referencia a la respuesta emocional; la cognitiva evidencia la capacidad de comprensión y la discriminación de uno mismo frente a los demás; mientras que en las dimensiones perceptuales y situacionales se representa la localización y la experiencia vicaria del estado emocional (Tur-Porcar et al., 2016a). Por otra parte, es la dimensión disposicional desde la cual se presentan los comportamientos prosociales y por la que se ha llegado a relacionar la falta de empatía con el incremento de conductas agresivas y delincuenciales (Tur-Porcar et al., 2016a).

Bajo este supuesto se resaltaría el papel que cumple la empatía en las conductas agresivas de los seres humanos. Moya (2011) afirma que a mayor empatía menor presentación de conductas violentas no solo desde el aspecto social sino también a nivel de su correlato biológico. Se ha evidenciado que existe una correlación entre la activación de regiones cerebrales como la corteza prefrontal, el lóbulo temporal, la amígdala y otras estructuras del sistema límbico en la aparición de emociones como la envidia y el *Schadenfreude*, las cuales a su vez estarían implicadas en el control y regulación de impulsos (Shamay-Tsoory, Tibi-Elhanany, & Aharon-Peretz, 2007); sin embargo, los resultados obtenidos frente a la hipótesis de si la empatía y la violencia están relacionadas no han sido ampliamente comprobados. Moya (2011) señala que la razón principal para creer que estos dos constructos podrían estar relacionados es porque comparten varias de las áreas de activación cerebral.

De igual forma autores como Shamay, Tibi, y Aharon (2007), señalan que las emociones de “fortuna de otro” requieren el desarrollo de teoría de la mente y en estudios de neuroimagen se han relacionado con activación de áreas del cerebro implicadas en ella. Casualmente también se ha visto activación de esas áreas en actividades de competencia en primates. Si bien en la corteza prefrontal se activan el giro frontal inferior y el orbitofrontal, en el área ventromedial es el giro prefrontal el cual se activa. Asimismo las conexiones de estas áreas hacia la ínsula anterior, relacionada con la percepción subjetiva del dolor; el polo temporal y el lóbulo parietal inferior relacionados con la red de mentalización, y la amígdala, relacionada con la experiencia de emociones aversivas (Pinel, 2005) evaluarían y regularían la información emergente del sistema límbico, utilizando esta en la inhibición del comportamiento, la regulación de las emociones y la comprensión de las situaciones sociales. Shamay-Tsoory et al. (2007), también señalan que las lesiones en estas áreas, especialmente en las de afectación ventromedial, se caracterizan por la desinhibición, la falta de tacto y en algunos casos hasta en conductas sociopáticas.

En definitiva, la empatía constituye una base relevante para la experimentación de emociones sociales y especialmente aquella “fortuna de otro” en tanto la persona debe reconocer lo que el otro piensa y siente a partir de la situación vivida. Con base en esto es que el individuo podrá entonces experimentar su propia emoción con relación a lo que el otro vive y sin ello no habría cabida a este tipo de emociones que en muchas situaciones movilizan a la acción, agresiva o no.

Envidia

Una vez comprendida la empatía puede ahondarse en las emociones relevantes para el presente estudio. La primera de ellas, la envidia.

La envidia es definida por Parrott y Smith (1993) como la falta de una cualidad, logro o posesión que es superior en alguien más o como el deseo de que a alguien le falte algo; esta se ha caracterizado por conllevar sentimientos de mala voluntad, inferioridad e injusticia (Mola, Reyna & Godoy, 2015) así como soledad y resentimiento (Parrott & Smith, 1993). A su vez, conlleva una competitividad puesto que se experimenta cuando los resultados de alguien son inferiores a los de sus semejantes (Grygolec, Coricelli, & Rustichini, 2012; Shamay-Tsoory et al., 2007).

La envidia ha sido señalada por varios autores como una experiencia frustrante que puede tener como consecuencia comportamientos perjudiciales (Zizzo, 2002 citado por Mola, Reyna & Godoy, 2015). Teniendo en cuenta que es una emoción “fortuna de otro”, se presenta cuando la información recogida a través de la comparación social entra en conflicto con un auto-concepto

positivo. No obstante, ha existido una discusión en torno a la manera en cómo esta emoción puede dividirse. Autores como Chester et al., (2013) Falcon, (2015) Mcgrath (2011) Mola, Reyna, y Godoy (2015), han propuesto que dependiendo del tipo de motivación la envidia sería benigna o maligna, aspecto que a su vez ha sido confirmado a través de un estudio taxonómico de la misma donde se comparó si esta era dimensional (una emoción con varias dimensiones más variables) o categorial (dos categorías distintas a pesar de pertenecer a la misma emoción) y se confirmó las dos categorías de la misma (Falcon, 2015) con las características que serán explicadas a continuación.

La primera categoría, la envidia benigna. Esta se refiere a cuando el sujeto realiza mejoras sobre el aspecto deseado para alcanzar una posición superior. La envidia maligna por su parte busca que la persona envidiada tenga una posición inferior sin que haya un cambio “positivo” en la persona envidiosa, es decir que el otro caiga y no que quien la experimenta suba. Además, los aspectos valorativos acerca del merecimiento -relacionados en muchos casos con la percepción de justicia- hacen también parte de este tipo de clasificación (Van de Ven, Zeelenberg, & Pieters, 2011).

Autores como Lange y Crusius (2015), Parrott y Smith (1993), Vandello, Goldschmied y Richards (2007) afirman que hay una relación entre la percepción de merecimiento y la evocación de la envidia. Respecto a ello, Lange y Crusius (2015) señalan que existen dos tipos de orgullo: el orgullo auténtico como aquel en que es entendible que la persona lo sienta debido al gran esfuerzo que puso en la tarea y que lo llevó a algún logro (ejemplo: obtener un título de doctorado) y el orgullo heurístico como aquel donde la persona experimenta cuando realmente no hizo nada para obtener dicho logro y por ende no es merecido (ejemplo: obtener un ascenso por ser hijo del dueño). Según estos investigadores, el orgullo auténtico -o más las razones por las que este se experimenta- podría llevar a generar envidia benigna en otros, mientras que el orgullo heurístico conllevaría a experimentar envidia maligna pues hay un pensamiento de injusticia social.

Desde otra perspectiva, la envidia y otras emociones sociales pueden experimentarse no solo a nivel individual sino también grupal. Investigadoras como Cikara y Fiske (2013) han dedicado parte de su programa de investigación a ahondar en las emociones “fortuna de otro” como la envidia desde los estereotipos de grupos (ver figura 1). En estas investigaciones postularon que, de acuerdo con dos factores, la calidez (*warmth*) y la competencia, pueden haber cuatro tipos de

estereotipos grupales que predicen hasta cierto punto las emociones que se pueden sentir hacia ellos: el primer grupo se conforma por aquellos que generan lástima, pues poseen alta calidez pero poca competencia (como ancianos y discapacitados); el segundo, quienes generan disgusto, pues poseen poca competencia y poca calidez (habitantes de calle y drogadictos); el tercero, aquellos que generan orgullo, poseen alta competencia y alta calidez (estudiantes y soldados); y el cuarto, aquellos que general envidia, pues poseen alta competencia pero poca calidez (millonarios y profesionales) (Mina Cikara & Fiske, 2013).



Figura 1. Estereotipos grupales y Schadenfreude. Tomado y traducido de Cikara & Fiske (2013)

En relación con lo anterior, conclusiones realizadas por autores como Mola et al. (2015), establecen que las personas envidiadas tienden a ser más empáticas y buscan ser mejores con aquellos que los envidian para que dichas personas dejen de hacerlo. Según esto, y de comportarse así, estas personas podrían pasar de la categoría envidia a orgullo pues lograrían adquirir calidez frente al otro.

De las personas que generan envidia benigna cabe preguntarse si a su vez podrían incluirse en aquellas que generan orgullo, pues al ser personas que pueden ser admiradas otros buscan seguir sus pasos sin necesariamente desear que caigan, tal como ocurre en la envidia maligna. A su vez, autores como Chambliss et al. (2012) muestran en sus investigaciones el concepto de “*Freudensfreude*” entendido como alegría o placer (*joy*) ante el éxito de otro, lo cual según la definición de Mola et. al (2015) podría llegar también a considerarse como envidia benigna.

En resumen, todavía no hay una definición absoluta sobre la envidia y su clasificación -tal como ocurre en muchos otros constructos de la psicología-; sin embargo, se considera relevante la clasificación dicotómica de la envidia que hasta la actualidad se tiene y la correlación de estos tipos con otras emociones como el *Schadenfreude*, relevante para la presente investigación.

Schadenfreude

Una vez aproximados al concepto de la envidia, es necesario para este estudio la introducción del término *Schadenfreude*, palabra alemana acuñada para describir la satisfacción o regocijo derivado de observar el infortunio de otro (Schumpe & Lafrenière, 2016) o el deseo de que esto suceda (Yamada & Takahashi, 2011). Aunque en la lengua española no hay un concepto para esta emoción, en el inglés -que es más cercano que el alemán- existe un término similar pero no igual: *gloating* (Shamay-Tsoory et al., 2007); sin embargo, este no ha sido tan investigado como el primer concepto.

El término *Schadenfreude* es poco conocido en el contexto suramericano, surge de la comparación social y se puede considerar como una emoción compleja donde es necesario hacer una valoración (Boecker, Likowski, Pauli, & Weyers, 2014). Tal como la envidia, necesita de una rivalidad con un otro, siendo este igualmente capaz de llegar a un objetivo final (Takahashi et al., 2009; Yamada & Takahashi, 2011).

Como se explicó previamente, una de las hipótesis sobre la razón por la cual existe una atracción por los sentimientos de los otros y en este caso por el sufrimiento de las demás personas es la capacidad de sentir empatía. Esta respuesta emocional -empatía- se presenta en mayor medida cuando están involucradas personas con quien se tiene una relación más cercana como amigos y familiares (Smith, Powell, Combs, & Schurtz, 2009). No obstante, el sufrimiento de otros en ocasiones puede provocar satisfacción lo cual, evidentemente, no es aceptado socialmente dado que rompe con normas sociales establecidas en cada cultura (Feather, citado por Smith et al., 2009). Sin embargo, Cobo-Reyes & Jiménez (2012) demostraron que incluso en personas más cercanas (amigos) puede experimentarse aun mayor *Schadenfreude*.

Autores como Cikara (2015) han llegado incluso a afirmar que el *Schadenfreude* podría estar involucrado en la conducta violenta ya que el disfrutar del daño que se le hace a otros podría conllevar a realizar ese daño en un futuro, más aún si es a nivel grupal. Esta investigadora en un estudio con grupos sociales encontró mediante fMRI que en la competencia grupal vs. la individual se veían menos involucradas las áreas relacionadas con la auto-referencia (corteza prefrontal medial) lo cual facilitaría la competencia dañina pues la responsabilidad estaría dividida entre todos los integrantes del grupo, en contraste a cuando se compete de forma individual (Cikara, 2015)

Explicado el concepto cabe preguntarse ¿cuándo se presenta? Cikara y Fiske (2012) plantean tres condiciones para que se presente *Schadenfreude*: primero, cuando el infortunio beneficia al observador; segundo, en caso de que el infortunio parezca ser merecido (percepción de justicia) y tercero, si el infortunio hace daño o perjudica a un individuo o grupo envidiado.

Es de resaltar que Cikara y Fiske (2013) estudian la envidia y el *Schadenfreude* en grupos sociales, evidenciando que además de envidiar personas pueden envidiarse otros grupos dado que se tiene un sentido de pertenencia hacia uno de ellos. Por su parte, Smith et al. (2009) explican también otras posibles causas del *Schadenfreude* resaltando la envidia como su posible y principal precursor y la implicación de una ganancia personal. A partir de esto, señalan que en la cotidianidad existen situaciones que influyen en el comportamiento de las personas y en sus expectativas de ganancia donde, para algunas de ellas, la competitividad no solo es bien vista sino que además es recompensada; los deportes y la política son ejemplos de ello, pues no solo permiten la competitividad sino que la transmiten a sus observadores (Smith et al., 2009).

Smith et al., (2009) señalan que investigaciones realizadas con hinchas de equipos han permitido producir y aceptar el *Schadenfreude* debido a que son situaciones en las que hay un mayor grado de competitividad y esta es socialmente aceptada ya que al considerar a un tercero como un rival se hace más fácil aceptar el placer cuando su oponente sufre. Es por esta razón que este tipo de estudios se han vuelto unos de los más relevantes a la hora de investigar dicha emoción.

Dada la importancia de los deportes, se hace válido el desear que el otro pierda. Autores como Boecker et al. (2014) o Dalakas y Melancon (2012) han demostrado esto. Los primeros comenzaron a realizar investigación con paradigmas fundamentados en el deporte, y los segundos realizaron un índice de la importancia de ganar donde demostraron una correlación directa entre la importancia que le dan las personas a ganar (por encima de todo) y la experimentación de *Schadenfreude* a partir de ello.

La importancia de estas temáticas deportivas radica entonces en la aceptación que las personas tienen de estas emociones. Debido a que los individuos han sido principalmente estudiados mediante autoinformes y las emociones “fortuna de otro”, en este caso envidia y *Schadenfreude*, son socialmente condenadas (Mola, Reyna, & Godoy, 2015) o implican admitir un sentimiento de inferioridad (Smith et al., 2009) es necesario que la investigación se dé a

través de un método que permita un acercamiento más adecuado a las mismas con el fin de dar mayor robustez al fenómeno (Gao et al., 2014).

Así mismo, las autoevaluaciones acerca de la pertenencia a un grupo o no influyen en la percepción de victoria o fracaso con respecto a otro pues, a pesar de que en muchas ocasiones el concepto es abstracto e indirecto, se pueden extrapolar a los integrantes de un mismo grupo social (Smith et al., 2009).

Por otra parte, la justificación personal acerca del *Schadenfreude* es alrededor de la idea de que el otro lo merecía, es decir, la persona hace un juicio valorativo acerca de lo que es justo o injusto. En esta categoría, puede estar presente la hipocresía como lo señala Newman (1986, citado por Smith et al., 2009) puesto que es una simulación de lo que no se es y de lo que se está sintiendo frente a lo expresado.

Finalmente, la envidia maligna como posible precursora del *Schadenfreude* tiene en cuenta factores como la competencia y el sentimiento de desagrado. Si la persona envidiada sufre algún tipo de infortunio será mayor el sentimiento de *Schadenfreude* al igual que disminuirá la emoción de inferioridad y resentimiento característicos de la envidia (Van Dijk et al., citado por Smith et al., 2009). Para muestra de ello, autores como Cikara y Fiske (2013) afirman que la manera como las personas responden al dolor ajeno depende de los prejuicios que tengan hacia quien sufrió la desgracia, donde según una de sus posibles causas se suscitará *Schadenfreude* con mayor probabilidad donde previamente se haya experimentado envidia, específicamente envidia maligna pues justamente se espera que el otro caiga.

Para la consolidación de esta teoría, estudios realizados con estudiantes universitarios demuestran que estos presentan un mayor nivel de *Schadenfreude* cuando reconocen que un compañero de clase considerado como un rival obtiene un fracaso académico, esto se explica a partir del sentimiento de inferioridad producto de la comparación social y los sentimientos de justicia (Leach & Spears 2008, citados por Smith et al., 2009).

Teniendo en cuenta que la envidia y el *Schadenfreude* están enmarcadas en el conjunto de emociones morales de comparación es válido hacer una aproximación macro a las metodologías que se han desarrollado para el estudio de este grupo de emociones, esto con el objetivo de analizar los métodos utilizados previamente y, en este caso, proponer una nueva forma ante la cual acercarse al fenómeno, teniendo en cuenta las ventajas y desventajas de cada uno de ellos.

Metodologías: envidia y Schadenfreude.

En la revisión realizada sobre el estudio de estas emociones se encontró que hay gran variedad de metodologías que van desde los dilemas morales y las situaciones hipotéticas, los autoinformes y las escalas, hasta la implementación de medidas fisiológicas y de neuroimagen. Cada una de ellas será explicada brevemente a continuación.

Dilemas morales y situaciones hipotéticas. Las emociones morales en psicología normalmente se estudiaban desde la perspectiva del razonamiento moral usando dilemas morales es decir, situaciones hipotéticas que se le leían a los participantes y que reflejaban una situación de disyuntiva o elección que involucraba ciertas comprensiones o un estado particular de los procesos de razonamiento moral y de justicia (Colby et al., 1987); sin embargo, en la medida en que las teorías y las metodologías de investigación se han desarrollado la psicología se ha apropiado de técnicas usadas en otras disciplinas, como la economía, para continuar y profundizar este estudio.

Uno de los aportes desde la economía al estudio de las emociones sociales, en este caso de comparación, ha sido el juego del ultimátum (McCabe, 2003) en el cual el experimentador ofrece cierta cantidad de dinero a dos participantes y la persona que hace de “proponente” debe decidir las cantidades en que será repartido el dinero; sin embargo, es el segundo jugador quien al final decide si la división le pareció justa o no y dependiendo de esto ambos se llevan el dinero o ninguno se lleva nada.

En otras investigaciones sobre emociones sociales (Cobo-Reyes & Jiménez, 2012; Mola et al., 2015) también se ha usado este procedimiento con el objetivo de identificar la conducta de cooperación o su ausencia, así como sus emociones resultantes. En ellas se plantea una discusión en torno a la razón bajo la cual las personas llegan a rechazar una oferta donde pueden perderlo todo antes que ganar menos que su oponente. Ante dichas respuestas incompatibles con los modelos utilitaristas estos autores explican que provienen de modelos económicos clásicos donde se argumenta que algunas decisiones pueden verse influenciadas por cierto tipo de emociones, en este caso la envidia, pues al ser esta una experiencia frustrante puede llegar a desencadenar comportamientos dañinos (Mola. et al, 2015).

Por otra parte, el juego del ultimátum no ha sido el único paradigma utilizado para aproximarse a fenómenos sociales. Autores como de Hooge, Nelissen, Breugelmans, y Zeelenberg, (2011), y Pfister y Böhm, (2012) han utilizado una variación este juego, el juego del

dictador. Este último tiene como diferencia fundamental que el participante que juega como receptor no tiene la posibilidad de aceptar o rechazar la oferta, lo que genera mayores inequidades y sentimientos de injusticia. Esta variación se ha encontrado como una estrategia útil especialmente en investigaciones con niños (Gummerum, Hanoch, Keller, Parsons, & Hummel, 2010; Ongley, Nola, & Malti, 2014), dentro de las cuales están las realizadas por Ongley, Nola, y Malti, (2014) quienes argumentan la importancia de la cooperación en la primera infancia, así como la necesidad de establecer la forma en que se hace ya que la conducta de dar es la base de las relaciones interpersonales.

Además de las investigaciones realizadas a partir de la adaptación de paradigmas económicos las emociones sociales, en este caso la envidia y el *Schadenfreude*, han sido estudiadas a través de otro tipo de situaciones hipotéticas. Autores como Parrott y Smith (1993); Quintanilla y Sarriá (2009); Schumpe y Lafrenière (2016), y Vandello, Goldschmied, y Richards, (2007) desarrollaron algunas de ellas en las cuales se contextualiza al lector en un momento de su vida o de la vida de un personaje y en un momento en particular, el cual se espera que suscite una cierta emoción y acompañado de esta una acción.

Con el fin de ejemplificar esto en el estudio de Parrott y Smith (1993) sobre la diferenciación entre los celos y la envidia, para crear la situación hipotética se solicitó a los participantes el reporte por escrito de una experiencia donde hubieran sentido "envidia". Posteriormente se aleatorizaron las historias y se manipularon a partir de esferas relevantes para cada participante, dándole así un mayor éxito a su rival para producir la envidia.

Asimismo, en el caso de la investigación realizada por Schumpe y Lafrenière (2016), se buscó examinar el papel moderador del sadismo en la relación entre la gravedad de la desgracia ajena y el *Schadenfreude*. Para esto se desarrollaron tres situaciones hipotéticas en las cuales el participante debía puntuar con la emoción que le generaba cada una de ellas. Las situaciones estaban orientadas a mostrar al participante como una persona de capacidades similares al otro personaje de la historia, aunque en una posición de poder inferior; además, en ellas se hacía énfasis en el regocijo de la otra persona frente a su ventaja y como por justicia o no recibía un infortunio.

Estas investigaciones han sido solo algunas de las que han empleado situaciones hipotéticas para el estudio de las emociones como la envidia y el *Schadenfreude*. En la mayoría de casos estas situaciones son seguidas por una serie de preguntas o afirmaciones que deben ser puntuadas

según el nivel de acuerdo o satisfacción que le represente a cada individuo. Otra posibilidad es que los mismos participantes diligencien formatos donde reporten su nivel de acuerdo con afirmaciones relacionadas con las emociones que se estudian. A continuación, se describirán estos con algo de detalle.

Autoinformes. Como se enunció anteriormente, varias de las situaciones hipotéticas y dilemas o paradigmas están acompañados de la puntuación de cuestionarios y escalas. Estos autoinformes, diseñados para medir de forma directa los eventos privados de las personas y en este caso los pensamientos y las emociones han sido de gran ayuda para dar cuenta de fenómenos que son difícilmente estudiados a través de la observación. Es por esta razón que en el estudio de las emociones no son un tema nuevo, estos han sido aplicados en diferentes contextos y han sido transversales a múltiples teorías que los han adoptado como una fuente de información confiable.

En las emociones sociales se pueden encontrar desde autoinformes generales hasta algunos muy específicos. Algunos de los ejemplos de los autoinformes generales son: “*Prosocial Moral Reasoning*” (PROM); “*Global Prosocial Behavior*”; y “*Prosocial Tendencies Measure– Revised*” (PTM-R) todos estos utilizados por Carlo, Hausmann, Christiansen, & Randall (2003) en investigaciones donde el objetivo es establecer la correlación entre el comportamiento prosocial entre adolescentes.

Por otra parte, dentro de los autorreportes específicos, es decir, para una o más emociones sociales tales como la culpa, se encontraron cuestionarios tales como el “Cuestionario de culpa interpersonal” (IGQ-67). De igual manera, la competitividad (aunque no es una emoción social, por su carácter de interacción con otro es un constructo relevante para este tipo de emociones) ha sido tasada en la mayoría de los casos por escalas diseñadas por los mismos investigadores. Uno de los casos donde se evidencia esto es con James, Kavanagh, Jonason, Chonody, y Scrutton (2014), quienes crearon una escala donde se buscaba identificar a las personas que presentaran mayor nivel de competitividad a partir de frases como “Mis amigos podrían decir que soy competitivo”.

No obstante, bajo el tema de interés de este trabajo y siguiendo con los autorreportes específicos que se encontraron, para la envidia una de las escalas más utilizadas en los últimos años es probablemente “*The Dispositional Envy Scale*” (DES), un autorreporte de 8 ítems desarrollado por Smith, Parrott, Diener, Hoyle y Kim (1999) que tiene por objetivo evaluar las tendencias a sentir envidia. Esta escala incluye frases como “Siento envidia todos los días”, las

cuales son puntuadas por medio de una escala Likert. Dicha escala ha sido utilizada por diversos autores (Milfont & Gouveia, 2009; Mola et al., 2015) quienes han empleado la escala de envidia disposicional junto con el uso de otros instrumentos para buscar medir el nivel de correlación entre la envidia y el *Schadenfreude*.

Por otra parte, dado que el estudio de *Schadenfreude* es un tema relativamente nuevo, los autores en la mayoría de los casos han llegado a desarrollar sus propios instrumentos. Es por esta razón que existe una multiplicidad de autoinformes usados para evaluar este constructo. Para ejemplificar esto, autores como Schumpe y Lafrenière (2016) en su investigación sobre la satisfacción del infortunio del otro con relación al sadismo, utilizaron una situación hipotética a partir de un video y posteriormente le presentaron a los participantes los ítems de la escala Likert de Van Dijk, Ouwerkerk, Van Koningsbruggen, y Wesseling (2012, citados por Schumpe & Lafrenière, 2016) adaptados a la situación correspondiente, en este caso uno de los ítems fue: “Disfruté que eso le pasara al ciclista”.

Por su parte, James, Kavanagh, Jonason, Chonody, y Scrutton (2014) mediante tres guiones hipotéticos, donde aparentemente en quien recae el infortunio es merecedor del mismo, inducen el sentimiento de *Schadenfreude* y posteriormente lo miden con una escala para determinar el nivel de satisfacción o insatisfacción que este les generó.

De igual manera, dentro de estos estudios investigadores como Chambliss et al. (2012) desarrollaron el autoinforme “*Freudenfreude* and *Schadenfreude* Test” (FAST) -siendo *Freudenfreude* alegrarse por el éxito de otro- compuesto de 16 ítems, los cuales evalúan la respuesta afectiva frente al éxito y fracaso en las relaciones, academia, trabajo y aspecto físico en las siguientes condiciones: mutuo, propio y de otros.

No obstante, los autoinformes presentan una gran desventaja al ser utilizados en este tipo de estudios, ya que dada su alta deseabilidad social y la facilidad aparente para manipular las respuestas las personas suelen reportar emociones que no presentan o cambiar el nivel de la intensidad según sea conveniente, pues tal como lo han indicado autores como Dovidio y Fazio (1992) las personas tienden a modificar sus actitudes o respuestas explícitas para presentarse a sí mismos de forma favorable, especialmente cuando los temas tratados se encuentran relacionados con la moralidad.

Esto ha sido criticado por los mismos investigadores que trabajan en el tema actualmente, tales como Jankowski y Takahashi (2014) quienes sugieren que en próximas investigaciones se

limite el uso de estos instrumentos, pero donde a pesar de esto la mayoría de los estudios posteriores continúa utilizándolos. Asimismo, autores como Briñol, De la Corte y Becerra (2016) han señalado que las personas difieren significativamente en la capacidad para darse cuenta de sus propias opiniones y estados, pues aun cuando en ocasiones estas tienen claras sus actitudes, no siempre se muestran dispuestas a revelarlas en público, y de hacerlo buscan corregirlas sobre la marcha.

Sin embargo, esta metodología no es en todos los casos un problema pues al ser aplicada en contextos donde la envidia y el infortunio del otro son aceptados, el uso de escalas que midan el nivel de competencia y deseo porque el otro pierda pueden llegar a ser respondidas de manera asertiva y real por los participantes. Este es el caso, por ejemplo, del estudio de Dalakas y Melancon (2012) durante el cual se creó la escala “*Importance of Winning Index*” (IWIN) a partir de un estudio realizado con fanáticos de fútbol americano. Este test evalúa la identificación con el equipo, la importancia de ganar y el *Schadenfreude* en cada uno de los participantes a partir de 12 ítems; no obstante, Schumpe y Lafrenière (2016) en su artículo sugieren para futuras investigaciones el uso de medidas que puedan dar resultados más objetivos.

Teniendo en cuenta esta perspectiva, algunos de los estudios realizados en los últimos años tanto en *Schadenfreude* (Boecker et al., 2014) como en otras emociones sociales (Takahashi, Kato, Matsuura, Mobbs, Suhara, & Okubo, 2009) han comenzado a implementar nuevas metodologías con el objetivo de disminuir la deseabilidad social de la respuesta de quienes participan. Es así que el auge de las neurociencias y con ellas de las explicaciones a nivel biofisiológico de fenómenos que previamente se habían considerado meramente sociales surge como una solución a través de medidas de neuroimagen y psicofisiológicas para estudiar este tipo de fenómenos.

Neuroimagen y medidas psicofisiológicas. Respecto a todas las medidas psicofisiológicas ha habido bastante información acerca de ellas en lo que respecta a envidia y *Schadenfreude*; esto debido principalmente a que el siglo XXI ha traído consigo un avance tecnológico relevante que se ha visto en todas las áreas del ser humano pero con una vital importancia en lo que es la medicina tanto aplicada como básica, siendo esta la conexión entre la psicología y la medicina a través de la investigación del comportamiento humano (Cuartas-Arias, 2011) y algo que influye decisivamente en él y aún más difícil de investigar, sus emociones.

Tal como se explicó previamente, hay varias clasificaciones de las emociones de las cuales las de comparación del otro son las relevantes para el presente trabajo. Teniendo en cuenta sus definiciones previas y la importancia social de las mismas, se ha evidenciado el uso de este tipo de medidas en relación con paradigmas o dilemas morales y situaciones hipotéticas de forma preponderante, donde además han sido usadas en varias ocasiones junto con los autoinformes para tener un mayor alcance en el estudio del fenómeno. A continuación, una explicación de las diversas formas en que han sido abordadas las emociones comparación del otro desde el uso de estos métodos.

En primer lugar, el método más utilizado ha sido la resonancia magnética funcional (fMRI), la cual es una técnica de neuroimagen capaz de detectar los cambios fisiológicos ocurridos en el cerebro en relación con procesos mentales, por ejemplo durante la ejecución de una tarea (Vaghela, Kesavadas & Bejoy 2010, citados por Armony, Trejo Martínez, & Hernández, 2012). En ella se establece que al haber alguna tarea o respuesta las áreas implicadas en ellas tendrán más gasto de oxígeno y por ende la hemoglobina del rededor de la parte implicada estará menos oxigenada (siendo ligeramente diamagnética, es decir, con una débil repulsión a un campo magnético), mientras que la hemoglobina de la parte implicada estará más oxigenada (siendo más paramagnética, es decir, un poco más positiva y con la posibilidad de ser atraída por un campo magnético) (Armony et. al, 2012).

Uno de los primeros estudios que se encontraron para esta revisión con el uso de este método fue el artículo de Moll et al., (2005), en el cual se estudió no la envidia o el *Schadenfreude* propiamente, pero si las emociones morales a través de la fMRI. En este estudio el participante está al interior de la máquina al tiempo que se le van diciendo una serie de declaraciones que generan a) repugnancia pura, b) violaciones morales y c) neutras. Al igual que en otras investigaciones, los autores hacen también uso de los autorreportes con escala Likert para complementar su estudio buscando correlacionar las áreas más implicadas en estos procesos con la respuesta brindada en el autorreporte por el sujeto.

Con base en los ejemplos se evidencia que este tipo de estudios son propios del siglo XXI, tiempo en el que se ha visto un mayor avance tecnológico lo que no solo ha permitido estudiar nuevas temáticas en distintos campos que antes no se conocían, sino que la tecnología se ha vuelto más accesible. Si bien aún muchos de estos estudios pueden ser costosos, es claro que se han realizado muchos más por la facilidad de acceso a estos medios tanto a nivel económico

como técnico, llegando a incluirse en el campo de la psicología social, como es el campo de estudio de esta investigación.

Los estudios de este tipo, si bien no serán el tema central del trabajo es imprescindible tenerlos en cuenta pues tal como afirma el psicólogo colombiano Mauricio Cuartas-Arias (2011), desde el 6 de abril del año 2000, cuando se anunció el primer borrador del mapeo del genoma humano, es imprescindible reconocer el papel de las neurociencias y con ellas de la biología como base del comportamiento del ser humano pero no como su determinante. De aquí que sea importante ahondar en los estudios dados a partir de ese momento y el papel que han tenido en el desarrollo de los conceptos, ya que si bien las emociones son en sí mismas difíciles de estudiar aquellas que son morales lo son mucho más pues implican un contexto, la valoración y expectativas de este para dar como resultado una emoción y en muchos casos una decisión sobre el mismo (Krettenauer, Jia & Mosleh, 2011).

Teniendo en cuenta el artículo previamente mencionado, cabe resaltar que algunos lo siguen en tanto utilizan también determinadas oraciones que muestran ciertos escenarios en primera (como si el participante lo hiciera) y tercera persona (como si otro lo hiciera) para que estos generen una valoración respecto a los actos cometidos al tiempo que se le está haciendo una fMRI (Michl et al., 2014).

Algunos otros en cambio, utilizan situaciones hipotéticas que aluden a la obtención de beneficios tales como notas o becas en el contexto académico, donde le piden a la persona declarar que tanta envidia o *Schadenfreude* sienten respecto a la situación mencionada al tiempo que se les realiza un fMRI (Lange & Crusius, 2015). En otros ámbitos en cambio, se utilizan algunos juegos de lotería o de competencia (Grygolec et al., 2012) donde se le hace creer al otro que tiene un contrincante con sus mismas capacidades pero que le va ganando o perdiendo, sea que esto se le diga explícitamente o simplemente se calle pero se mantenga esa sensación de competencia (Krizan & Johar, 2012).

Por otro lado algunos estudios son ya basados no en situaciones hipotéticas sino imaginarias, esto en tanto le piden al sujeto que recuerde a alguien a quien le tenga envidia mientras se realiza la fMRI y posteriormente se le pide que imagine que a esa persona le sucede algo malo mientras sigue en el escáner (Yamada & Takahashi, 2011; Lange & Crusius, 2015).

Otros estudios por su parte, principalmente dos de cuatro experimentos realizados por Cikara y Fiske en el 2013 para un artículo, de acuerdo a sus paradigmas de los estereotipos explicados

previamente (*Stereotype Contact Model-SCM*), utilizaron fMRI para analizar la activación de partes implicadas en sujetos que al considerarse fanáticos del béisbol veían a su equipo perder o ganar contra su mayor rival. A su vez, en otro experimento, de acuerdo a una serie de fotografías de individuos que eran congruentes con el modelo (SCM) y a los cuáles se les había asignado aleatoriamente eventos cotidianos negativos, positivos y neutros, se les pidió a las personas que declararan cómo se sentían frente a lo que le ocurría a ese otro al tiempo que se le hacía una fMRI (Cikara & Fiske, 2013).

En segundo lugar, otro de los métodos utilizados para el estudio de emociones de comparación del otro ha sido la electromiografía (EMG), la cual mide los movimientos de los músculos en donde se coloca, así como sus dinámicas temporales basándose en la teoría de las expresiones faciales propuesta en un inicio por Paul Eckman (citado por Boecker, et. al., 2015). Autores como Cikara y Fiske (2013), nuevamente en otro de sus experimentos, hacen uso de esta metodología para ampliar el segundo experimento mencionado previamente en donde miden el cigomático mayor (músculo de la mejilla) como muestra de alegría para ver la respuesta muscular que tiene el participante ante los eventos que le ocurren a los sujetos de las fotografías.

En tercer lugar, se encuentran los potenciales de eventos relacionados (PER) los cuales a través de un electroencefalograma (EEG) miden la respuesta eléctrica del cerebro relacionada a un estímulo de acuerdo a una marca temporal hecha previamente para identificar el momento de la presentación de dicho estímulo y la respuesta evocada a partir de este (Liu, Zhang, Z., & Wang, 2012, citados por Kim & Glomb, 2014)

Estudios desde estas metodologías han arrojado resultados que correlacionan la envidia con la activación de la corteza cingulada anterior dorsolateral (dCCA) (Takahashi et. al., 2009) y la ínsula anterior (Cikara & Fiske, 2013), las cuales suelen estar muy relacionadas al dolor subjetivo y la comparación social (Pinel, 2005), así como la corteza prefrontal ventromedial (CPVM) (Jankowski & Takahashi, 2014) relacionada con la toma de decisiones ligadas a la regulación afectiva (Kolb & Wishaw, 2006). Por su parte, en el *Schadenfreude* se ven involucradas principalmente áreas como el cuerpo estriado, los ganglios basales, el sistema límbico ventral, el giro angular (Jankowski et. al., 2014) y el córtex orbitofrontal (COF) (Cikara & Fiske, 2013), todos ellos relacionados con el circuito de recompensa y con él a la sensación de placer, a excepción del orbitofrontal que está muy involucrado en la inhibición para prevenir

juicios sociales (Kolb & Wishaw, 2006), como lo puede ser en este caso el alegrarse o sentir placer por el infortunio del otro.

Finalmente, a pesar de los resultados favorables obtenidos a través de estas metodologías, el uso de medidas fisiológicas o de neuroimagen no en todos los casos suele ser de fácil acceso para la comunidad académica; su costo de funcionamiento así como el manejo del mismo llegan a ser restrictivos y limitan el desarrollo de estas investigaciones. Por esta razón, y con el objetivo de encontrar una metodología que pueda dar cuenta de estas emociones de forma más objetiva sin necesariamente hacer uso de medidas que requieran maquinaria o implementos especiales, se buscará plantear en este trabajo una forma diferente para abordar el tema, en este caso, a través del uso de pruebas basadas en el tiempo de reacción de los participantes: pruebas implícitas

Pruebas implícitas. Teniendo en cuenta las limitaciones de los autoinformes respecto a su validez principal que es la puntuación de emociones socialmente condenables como lo son la envidia o el *Schadenfreude* y el costo y conocimiento que se requiere para llevar a cabo medidas fisiológicas, se crean nuevas formas de medir este tipo de actitudes de forma empírica sin recurrir a la conducta explícita, es decir, a través de la medición de actitudes implícitas.

Las actitudes entonces, son evaluaciones generales que las personas hacen sobre lo favorable o desfavorable que resultan los objetos y las personas de su entorno (Petty & Wegener 1998, citados por Briñol, Horcajo, Becerra, Falces, & Sierra, 2002). Las medidas implícitas de las actitudes por su parte, son evaluaciones automáticas que las personas realizan y por ende son “más rápidas, menos conscientes y más difíciles de controlar, corregir o ajustar según las expectativas de las personas, las del experimentador o las normas y presiones sociales” (Greenwald & Banaji 1995, citados por Briñol et. al., 2002, p.1).

Según investigadores como Fazio, Sanbonmatsu, Powell & Kardes, (1986) “la evaluación repetida de un determinado objeto de actitud acaba por generar una huella de memoria para la asociación del objeto de actitud y su evaluación, que puede ser activada posteriormente por la mera presentación del objeto de actitud” (citados por Briñol et. al., 2002, p.1). De aquí que autores como Greenwald y Banaji (1995) o Wilson, Lindsey y Schooler, (2000) indiquen que las actitudes implícitas son evaluaciones que tienen un origen desconocido para el sujeto, son activadas automáticamente ante el estímulo de actitud, requieren de una cierta historia de presentaciones y evaluaciones previas para su formación e influyen en las respuestas implícitas e involuntarias de las personas.

La primera medida que expresa las anteriores ideas fue creada por Greenwald, McGhee & Schwartz, llamada “*Implicit Association Test*” (IAT) o Test de Asociación Implícita (TAI) en español e introducen el término por primera vez en 1998 (citados por Briñol et al., 2002). Este test tiene como objetivo la medición de actitudes implícitas de forma que puedan medirse constructos difíciles de investigar empíricamente por otros medios tal como se expuso previamente. Para ello, “la medida implícita de las actitudes implica una evaluación automática de los estímulos basada en tiempos de reacción” (Briñol et. al., 2002, p. 2).

En el IAT, una tarea de computador, se le pide al participante que clasifique varias veces, presionando una de dos teclas asignadas a una categoría, una etiqueta o imagen como perteneciente a una de dichas categorías. El programa de computador cuenta el número de respuestas correctas y el tiempo de clasificación y los usa posteriormente como indicio de la fuerza de la asociación entre categoría e imagen o etiqueta. Por ejemplo, para evaluar racismo, se le muestra al participante una cara de una persona blanca o negra y se le pone en la parte superior de la pantalla etiquetas como “positivo” y “negativo” (una en la izquierda y asociada a la tecla E, por ejemplo, y la otra en la derecha y asociada a la tecla I, por ejemplo, ver figura 2).

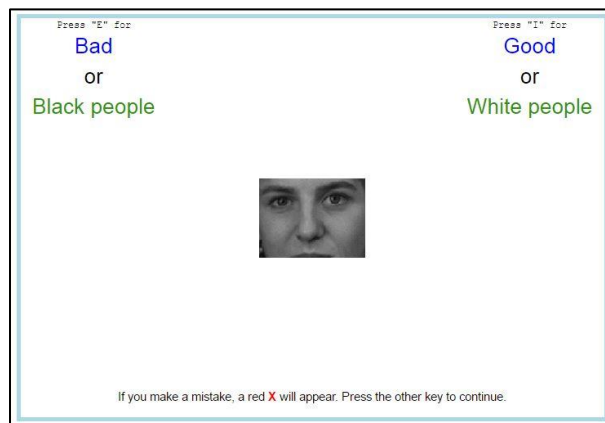


Figura 2. Ejemplo de ensayo del IAT. Imagen tomada del *Race IAT - Implicit Project*. (<http://implicit.harvard.edu>)

Sin embargo, una limitación importante del IAT es que evalúa la fuerza de la asociación, pero no su dirección. Es decir, si “Blanco” y “Positivo”, por ejemplo, están fuertemente asociados, no necesariamente quiere decir que sea una relación de igualdad (“blanco = positivo”), sino que

podrían estar fuertemente opuestos (“blanco \neq positivo”). Por ello, en este trabajo, se usó una versión reformada de la tarea IAT llamada Relational Responding Task (RRT).

El RRT evalúa la llamada “respuesta relacional”, en vez de la asociación en memoria (que es el marco conceptual del IAT). Se ha sugerido que esta respuesta relacional, es decir hacer algo en términos o en función de algo más, subyace al lenguaje y a la cognición humana. Para esto, es necesario hacer un breve abordaje sobre el papel que cumple el lenguaje en este instrumento y en general la Teoría de Marcos Relacionales (TMR) (Hayes, Barnes-Holmes, & Roche, 2001) a partir de la cual se interpreta el mismo.

Tal como lo plantean Villatte, Villatte y Hayes (2016), el lenguaje es una herramienta que no se limita a la comunicación o al entendimiento; por el contrario, este influencia a otras formas de comportamiento. Un ejemplo de esto es la capacidad de relacionar objetos y eventos, capacidad que se adquiere a través del aprendizaje operante -donde una conducta no está asociada a un estímulo específico sino que está controlada por sus consecuencias (si un niño toca una toma de corriente y al hacerlo obtiene una descarga eléctrica, la probabilidad de que esa conducta vuelva a cometerse disminuye debido a que fue un estímulo aversivo que se presentó en seguida a la misma)- y es facilitado por el aprendizaje social -donde la conducta es aprendida sin necesidad de ejercerla el propio sujeto sino por la observación que este hace de otro (se aprende a abrir un candado porque se observa como otro lo hace) o por medio de instrucciones de otro-.

Villatte et al., (2016) lo explican a través de la situación en la que un niño se encuentra interactuando con un juego educativo donde el objetivo es introducir las figuras de formas y colores específicos (cuadrados, rectángulos y triángulos) en orificios de cualidades idénticas en el tablero. Aquí el aprendizaje está mediado por prueba y error en donde el niño aprende a seleccionar las figuras indicadas para cada espacio (aprendizaje operante, la consecuencia de tener éxito o fracaso influye en que esa misma conducta se repita o no). Sin embargo, si el niño se encuentra acompañado puede que reciba instrucciones que orienten su decisión (aprendizaje social) una de las cuales puede ser, por ejemplo, la palabra “mismo/a” en las expresiones “ponlo en la misma figura” o “la que tenga la misma forma”. Estas describen una relación entre dos o más objetos u eventos, en este caso el color de la figura y el hueco (Villatte et al., 2016).

Ahora bien, una vez que se ha establecido relaciones de equivalencia entre 2 cosas (figura de círculo entra en el orificio con forma de círculo), estas señales contextuales pueden ser extrapoladas a otros eventos o cosas. De igual manera, pueden existir varias señales contextuales

para describir un mismo tipo de relación ya sea de forma verbal, por ejemplo: “igual”, “mismo/a”, o de forma simbólica (por ejemplo “=”) (Villatte et al., 2016). El niño entonces aprende que “el mismo” o “igual” implica esa relación de equivalencia entre lo que está antes y después de esos términos y por ende ya no necesita la práctica con cada uno de los estímulos, sino que extrapola ese aprendizaje y a través del lenguaje generaliza a otros contextos ahorrándose muchos intentos y simplificando su conducta.

Si bien en el ejemplo anterior se evidencia el aprendizaje relacional a través de las propiedades intrínsecas de los objetos (tamaño, color, forma), a diferencia del resto de las especies los seres humanos han desarrollado su habilidad para relacionar eventos simbólicamente, es decir "sistemas tácitos de relaciones de orden superior" (Villatte et al., 2016 p. 15) los cuales permiten a los humanos "juzgar y descubrir nuevas relaciones dentro de esos dominios" (Villatte et al., 2016 p. 15).

De esta forma, el establecimiento de relaciones a través de cualidades concretas entre objetos/eventos es el precursor para llegar a las relaciones simbólicas o abstractas donde, en estas últimas, el individuo recibe señales contextuales basadas en convenciones sociales y no de sus características intrínsecas. Además, aun cuando el objeto o evento no está físicamente presente, el individuo es capaz de “traerlo” a través del lenguaje (Villatte et al., 2016).

No obstante, cabe aclarar que el establecimiento de relaciones no es un aspecto meramente de igualdad, sino que permite una gama de relaciones (oposición, comparación, jerarquía, perspectiva, temporalidad, entre otras), las cuales desde la TMR dan información decisiva –a través del lenguaje- sobre la forma en que las personas perciben la vida y dan lugar a sus actitudes (Villatte et al., 2016).

Ahora, teniendo en cuenta lo anterior, la TMR propone que los prejuicios, estereotipos y sesgos sociales (incluyendo posiblemente el *Schadenfreude*) son explicables por la historia particular de esas respuestas relacionales que hayan tenido más ocasiones de aparecer en la vida de un individuo. Por ejemplo, si un niño en su hogar escucha a sus papás diciendo cosas malas de un cierto grupo social (por ejemplo, los colombianos) después eventualmente él mismo dice algo en ese mismo sentido (“los colombianos son menos inteligentes que los canadienses”), y es premiado o recompensado por sus padres (“exactamente hijo, son menos inteligentes”). Este tipo de respuesta es luego más probable pues ha sido reforzada y por ende el sujeto seguramente la repetirá más veces en su historia de vida que otras respuestas (“los canadienses son menos

inteligentes”). De esta forma, en una tarea como el RRT la respuesta que más se haya ejercitado en la historia de vida del sujeto será realizada con mayor precisión (se dice correctamente más veces) y menor latencia (se dice más rápidamente ante el contexto que la provoca) en comparación con la que no. Este instrumento no mide entonces la huella en memoria como lo hace el IAT, sino que mide la respuesta relacional del sujeto frente a los estímulos que se le presentan, es decir, qué tanto ha ejercitado o no esa relación y por ende cuál de las dos opciones que se le ponen está más presente en su vida.

Para poder evaluar la respuesta relacional, el RRT tiene la misma estructura de bloques del IAT, pero utiliza frases completas que sugieren una relación (por ejemplo “Los colombianos son más inteligentes que los canadienses”) y pide a los participantes contestar como si creyeran que la relación es cierta o falsa. Así, cada participante está expuesto a la misma frase, y debe contestarla “como si” creyera que es cierta (que los colombianos efectivamente son más inteligentes que los canadienses) o no.

El RRT presenta cuatro tipos de frases: dos simples del estilo “los colombianos son más inteligentes que los canadienses” o “los canadienses son más inteligentes que los colombianos” y dos de negación del estilo “los colombianos no son más inteligentes que los canadienses” o “los colombianos no son más inteligentes que los canadienses”.

La prueba se divide en cinco bloques, el primero de ellos es de práctica. En este se le pide al participante categorizar una frase corta o una palabra del estilo “positivo” o “negativo” con una categoría similar como “bueno”, “verdadero” o “malo”, “falso”. El segundo bloque, que es de una regla simple, consiste en que aparecen frases simples relacionadas a la temática a abordar (ej. “los colombianos son más inteligentes que los canadienses” o “los canadienses son más inteligentes que los colombianos”, en el caso de estereotipos y prejuicios grupales) y se le pide responder a la persona “como si” estuviera de acuerdo con aquello que en su contexto se considera lo más usual (ej. “responde como si pensaras que los colombianos son más inteligentes que los canadienses”) con base en las mismas categorías de “verdadero” o “cierto” de acuerdo al objetivo de cada estudio.

El tercer bloque, que es de regla mixta, consiste en mezclar los dos primeros bloques. Aquí se le pide a la persona que siga respondiendo “como si” estuviera de acuerdo con algo y que, a su vez, las palabras simples del inicio, continúe clasificándolas tal como al inicio. El cuarto bloque, que es de regla simple también, es decir, donde aparecen solamente las frases largas, le pide al

sujeto ahora, que responda “como si” pensara contrario a lo que se espera (p. ej. “responde como si pensaras que los canadienses son más inteligentes que los colombianos”). Finalmente, el quinto bloque, nuevamente de regla mixta, vuelve a mezclar las frases cortas y largas, pidiéndole a la persona que responda a las palabras cortas tal como lleva haciéndolo desde el inicio, y a las palabras largas “como si” pensara contrario a lo que se espera (p. ej. “responde como si pensaras que los canadienses son más inteligentes que los colombianos”). Un ejemplo de esta situación se ve en la figura 3, a continuación:

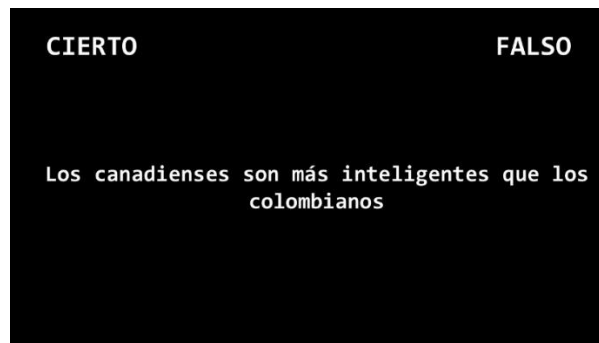


Figura 3. Ejemplo de RRT sobre la temática relacionada a la inteligencia de los colombianos y los canadienses.

El programa contabiliza el número de respuestas correctas (según la regla “como si”) y su latencia para los bloques mixtos (3 y 5) y las compara para determinar cuál de los bloques es más fácil de responder (es decir, tiene menor latencia y mayor precisión). Al final se obtiene un dato de esta diferencia en la forma de una *d* de Cohen llamada *dRRT*. El algoritmo para calcularlo es muy similar al algoritmo original de Greenwald, Nosek y Banaji (2003).

El RRT muestra entonces ventajas respecto a todos los métodos no implícitos en tanto no necesita maquinaria especializada, un conocimiento exhaustivo de la prueba o recursos económicos grandes debido a que únicamente requiere de un computador. A su vez, permite medir actitudes implícitas, es decir aquellas actitudes que muchos llamarían “reales” en tanto si la persona la responde adecuadamente puede llegar a evadir esa deseabilidad social sobre lo que se está estudiando basado en los tiempos de respuesta frente a diversas situaciones. Asimismo, tiene la ventaja sobre el IAT de evaluar respuesta relacional, es decir la dirección de la relación además de su fuerza.

Ahora, yendo de lo más abstracto a lo más concreto, habiendo abarcado ya la empatía como marco para experimentar emociones sociales y la explicación de la envidia y el *Schadenfreude*

como factores claves para este trabajo, es momento de abordar la agresión escolar pues son estas conductas las que se buscarán relacionar con la experimentación de *Schadenfreude* en el contexto escolar. Se decidió dejar este apartado para la última parte del marco teórico ya que, como se evidenciará al leer, retoma varios factores claves previos, especialmente aquellos de la empatía.

Agresión escolar

Como primera medida hay que tener en cuenta que la agresión es un fenómeno multidimensional en el cual están involucrados numerosos factores que pueden manifestarse en cada uno de los niveles que integran a la persona: físico, emocional, cognitivo y social (Carrasco & González, 2006). Estas características, sumadas a la falta de una definición unánime dificultan su investigación (Parrot & Giancola, 2007); sin embargo, se sabe que hay una distinción básica dentro de la psicología y otras ciencias en relación con la agresión y su diferencia con la violencia.

Algunos teóricos como José Sanmartín (2000), más desde una perspectiva biológica o evolucionista, proponen que la agresión se presenta de forma más automática o en respuesta evolutiva ante una situación amenazante, es decir, donde no hay una intención de dañar a otro de forma planeada sino de defenderse ante un estímulo que se percibe como amenazante y por lo cual puede llegar a creerse natural y necesaria, es decir desde una perspectiva más de supervivencia.

Por su parte, la violencia según esta misma teoría se presentaría cuando hay una intención de dañar al otro y por ende hay una cierta planificación para ello, de aquí que se establezca que hay una importante mediación de la cultura a través del uso de armas o discursos amenazantes que permiten alejarse de ciertos mecanismos “naturales” que tendría el ser humano y todos los animales para inhibir tal grado de daño al otro que se realiza sin conllevar ningún beneficio a la propia supervivencia o a la de la prole.

A pesar de esto, esta teoría ha venido cayendo con el tiempo y actualmente podría resumirse las investigaciones en relación a la agresión a través de la afirmación de Hyndel y Groebe (s.f., citados por Morales & Moya, 1994): “la conducta agresiva tiene un núcleo sobre el que existe consenso entre los autores, pero incluye zonas de sombra en los bordes” (p. 4), y esto es la intención, el objetivo de dañar (clave en contraste con la definición previa) y la motivación de la víctima para evitar dicho daño (Geen, 1998), donde se tiene en cuenta que es sustancial que la

persona que comente el acto agresivo no lo haga de forma accidental, pues pasa a ser un acto de otra categoría, sino puramente intencional (ver figura 4).

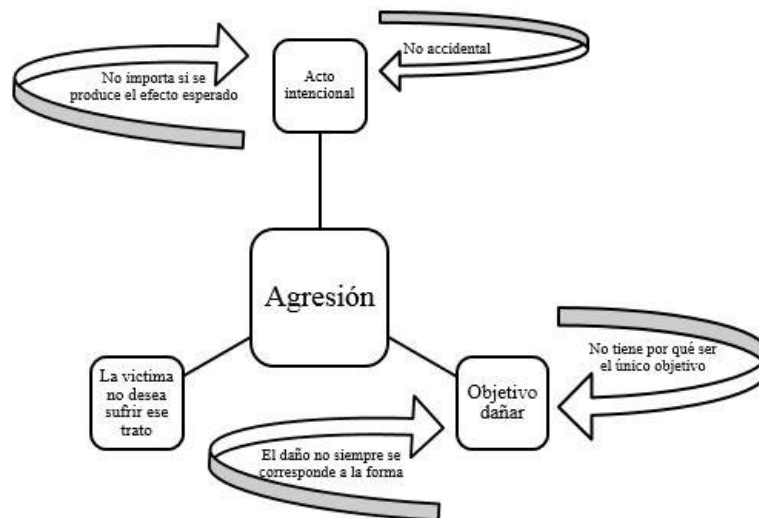


Figura 4. Ejes del concepto de agresión. Adaptada de Navarro Olivas (2010), elaborado a partir de Geen (1998)

Desde este otro punto de vista, investigadores como Enrique Chaux (2012), uno de los académicos colombianos más destacados en el estudio de la educación, han tomado parte de perspectiva en torno a los conflictos que pueden presentarse dentro de una institución educativa como lo es para este caso el colegio. Desde este punto de vista, tanto la agresión como la violencia tienen la intención de hacer daño, pero su diferencia radica en la gravedad de las consecuencias generadas (Chaux, 2012), esto basado en la definición de violencia de la Organización Mundial de la salud:

Uso intencional de la fuerza física o el poder, real o por amenaza, contra la persona misma, contra otra persona o contra un grupo o comunidad que puede resultar en o tiene una alta probabilidad de resultar en muerte, lesión, daño psicológico, trastornos del desarrollo o privaciones (Organización Panamericana de la Salud, 2002, p.4).

O como explican Carrasco y González (2006):

El término violencia se suele emplear para referirse a conductas agresivas que se encuentran más allá de lo “natural”, en sentido adaptativo, caracterizadas por su ímpetu, intensidad, destrucción, perversión o malignidad, mucho mayores que las observadas en un acto meramente agresivo, así como por su aparente carencia de justificación, su tendencia meramente ofensiva, contra el derecho y la integridad de un ser humano, tanto física como psicológica o moral, su ilegitimidad, ya que suele conllevar la ausencia de aprobación social, e incluso su ilegalidad, al ser a menudo sancionada por las leyes (p.10).

Chaux (2012) resalta que si bien no hay límites claramente definidos entre estos dos conceptos (agresión y violencia), sí es claro que agresiones constitutivas y sistemáticas pueden llevar a consecuencias graves tales como las que genera la violencia (el bullying o acoso escolar, por ejemplo, donde su característica principal es dicha sistematicidad de las agresiones, pero el cual no es objeto de estudio en el presente trabajo). Sin embargo, otras disciplinas tales como la ciencia política, la economía y la salud pública hacen referencia en sus estudios más a la violencia la cual miden a través de indicadores de homicidios o violaciones, ataques de grupos armados o atracos, mientras que la etología por su parte, una rama de la biología que estudia el comportamiento animal, utiliza más el término agresión en sus estudios a excepción de comportamientos graves entre las especies tales como violaciones entre orangutanes o asesinatos en chimpancés para lo cual utilizan el término violencia (Wrangham & Peterson 1996, citados por Chaux, 2012). A su vez, en estudios de desarrollo infantil se tiende a utilizar el término agresión a excepción de situaciones donde hay mayor gravedad tales como las pandillas, el maltrato familiar o el uso de armas (Chaux, 2012).

Ahora bien, para este trabajo se tomará por agresión la definición e implicaciones de esta segunda perspectiva acudiendo, al igual que Chaux (2012), a que si lo que se busca es una motivación para defender los derechos o intereses propios es más adecuado hablar en seres humanos de asertividad; sin embargo, si a esto se le suma la intención de hacer daño se convierte en agresividad y si además las consecuencias son graves se hablará de violencia.

Definida la agresión es importante reconocer que esta se divide en varios tipos. Algunos autores (Carrasco & González, 2006; Chaux, 2003, 2012; Navarro Olivas, 2010) indican que la agresión puede clasificarse según dos criterios: su forma y su función.

Según su forma existen cuatro tipos de agresión: la agresión física, entendida como aquellas acciones que buscan hacerle daño físico a otro o a sus pertenencias; la agresión verbal, donde se hace daño por medio de las palabras como por ejemplo a través de insultos; la agresión relacional donde se busca afectar dañinamente las relaciones de la persona o el estatus que tiene dentro de su grupo, por ejemplo excluyéndolo; y la agresión indirecta, donde se le hace daño a la persona sin que ésta sepa quién lo hizo.

Algunos estudios han demostrado que en varias culturas, incluyendo la nuestra, los niños tienden a ejercer mayor agresión física, las niñas ejercen más la agresión relacional (Card, Stucky, Sawalani & Little, 2008; Parke & Slaby 1983, citados por Chaux, 2003) y la agresión indirecta o verbal tiende a darse casi por igual, si bien esta última resalta un poco más en las mujeres (Chaux, 2012). A su vez, es importante tener en cuenta estos aspectos a la hora de evaluar la agresión pues si únicamente se le diera importancia a la agresión física podría perderse mucha información de las formas de relación en las niñas en tanto no es su forma predominante de agresión, si bien en estudios realizados por Chaux (2012) se mostró que una de cada cinco adolescentes reportaron haber golpeado a un compañero de su colegio en el último mes.

Por otra parte, según la función (Chaux, 2003, 2012) o motivación (Navarro Olivas et al., 2003a) hay dos tipos de agresión. La primera es la agresión reactiva u hostil la cual se presenta como respuesta ante un suceso que genera aversión, como puede ser una amenaza real o percibida, o el impedimento para la consecución de una meta (Chaux, 2003, 2012) y frente a lo cual puede darse como respuesta ante emociones de miedo o ira (Ronald, 2010), fruto de la frustración (Navarro Olivas et al., 2003b).

Siguiendo la teoría de la frustración-agresión reformulada por Leonard Berkowitz (1989, citado por Carrasco & González, 2006; Navarro Olivas, 2010). En ella se postula que el no cumplir una meta genera frustración dependiendo de la relevancia y el sentimiento de justicia hacia la misma, lo cual puede predisponer a responder de forma agresiva (Carrasco & González, 2006). Algunos autores han relacionado este tipo de agresión con un comportamiento más impulsivo, guiado por el deseo de herir a alguien o guiado por la frustración previamente explicada (Dodge, 1991).

La segunda, en cambio, es la agresión proactiva o instrumental que no obedece a una emoción o frustración previa sino que está dirigida por la búsqueda de recompensas principalmente sociales (Navarro Olivas et al., 2003b; Salmivalli & Nieminen, 2002) y que está fuertemente

influida por la teoría del aprendizaje social de Bandura (1984, citado por Carrasco & González, 2006), donde los niños a través de la observación de sus compañeros (aprendizaje observacional) o de la experiencia directa aprenden que ejerciendo conductas agresivas pueden llegar a tener consecuencias positivas, manteniendo así la conducta (Carrasco & González, 2006). Bajo los principios del condicionamiento operante si a una conducta le siguen consecuencias positivas para el sujeto aumentará la probabilidad de que ésta se repita (Malott, Malott, & Trojan, 2003). Algunos autores han relacionado este tipo de agresión con un comportamiento más premeditado y calculado (Dodge, 1991).

Cabe destacar que Bushman y Anderson (2001), algunos de los investigadores que más se oponen a esta clasificación, han demostrado que no toda agresión reactiva es impulsiva y no toda agresión instrumental es planeada. Ellos, citados por Navarro Olivas et al. (2003) plantean que para comprender la agresión debe analizarse cada conducta de acuerdo a ciertas dimensiones que permitan establecer con mayor exactitud las características del acto agresivo, a saber:

La medida en que el daño que sufre la víctima posee un valor intrínseco para la persona que lo provoca, debiendo considerar si éste es el objetivo último de la agresión, o bien existen otros fines.

El grado en que la cólera o la ira están presente durante la ejecución de la agresión y, en relación con ello, si se trata o no de una acción automática.

El nivel al que el agresor ha realizado un análisis de los costes y beneficios de su conducta y el modo en que este análisis ha influido en su activación. (pp. 20, 21).

No obstante, se mantiene la necesidad de conservar esta clasificación como forma de aproximación a la comprensión de estas conductas en tanto aún falta bastante por estudiar y teniendo en cuenta que esta mantiene un considerable apoyo empírico. Algunos análisis factoriales exploratorios y confirmatorios han demostrado que este modelo de dos factores es más apropiado que el de un solo factor a la hora de analizar las motivaciones de la conducta agresiva (Navarro Olivas, 2010). Así mismo, ha demostrado ser más adecuado para establecer correlaciones con otras variables (Poulin y Boivin, 1999; Little, Jones, Henrich, y Hawley, 2003; Raine, Dodge, Loeber, Gatzke-Koop, Lynam, Reynolds, Stouthamer-Loeber, y Liu, 2006; Salmivalli y Helteenvuori, 2007; Vitaro, Brendgen y Tremblay, 2002, citados por Navarro

Olivas, 2010). Debido a ello, las investigaciones han estado principalmente orientadas a examinar “los factores que contribuyen a la manifestación de uno y la evolución de sus trayectorias” (Navarro Olivas, 2010, p.1).

Respecto a su manifestación, se expondrá la vinculación emocional, cognitiva y social de cada una. La agresión reactiva ha sido vinculada emocionalmente a dificultades para el manejo de las emociones (regulación emocional) (Chaux, 2003), impulsividad, problemas de atención, alta sensibilidad a los estresores y ansiedad (Navarro Olivas, 2010), pudiéndose encontrar estos rasgos desde niños de 6 años (Chaux, 2003; Vitaro, Brendgen, & Tremblay, 2002); cognitivamente, con deficiencias cognitivo-perceptivas relacionadas al procesamiento de información social como realizar atribuciones hostiles de las intenciones de sus pares (Navarro Olivas, 2010) creyendo que le quieren hacer daño sin tener razón para ello (Chaux, 2003) junto con falta de habilidades de resolución de problemas (Hubbard et al., 2002; Crick y Dodge, 1996; Schwartz, Dodge, Coie, Hubbard, Cillesen, Lemerise, y Barman, 1998, citados por Navarro Olivas, 2010) que conllevan a una mayor búsqueda de formas de defenderse sin tener buenas herramientas para ello; y socialmente al aislamiento (suelen ser rechazados), falta de amigos, bajo estatus social (Chaux, 2003), un estilo de crianza autoritario, con falta de control y con familias empobrecidas (Navarro Olivas, 2010).

La agresión instrumental por su parte ha sido asociada emocionalmente a una cierta frialdad (no es usualmente impulsivo sino por contrario tranquilo), sobre todo con ausencia de empatía y comprensión con la víctima (Chaux, 2003) y falta de ansiedad (Vitaro et al., 2002); cognitivamente con un sesgo positivo sobre la efectividad de la agresión donde consideran que esta puede ser útil para conseguir lo que desean (estatus social o que no los molesten) (Chaux, 2003), con un autoconcepto positivo (o es lo que tratan de mostrar) y buenos recursos atencionales (Vitaro et al., 2002) aunque con patrones de personalidad psicótica (Raine et al., 2006) y socialmente, si bien no son los más queridos, sí pueden ser temidos o admirados y considerados líderes que tienen un grupo con otros individuos similares los cuales pueden conllevar a la conformación de pandillas (Chaux, 2003). Se ha correlacionado un ambiente familiar donde es valorada la agresión como forma de resolución de conflictos o de conseguir los objetivos personales (Vitaro, Brendgen, & Barker, 2006) si bien también se ha relacionado con un ambiente social empobrecido (Raine et al., 2006).

Respecto a su desarrollo, se ha evidenciado la influencia del contexto en el niño pues la agresión reactiva parece estar mucho más influida por el contexto desde muy pequeño (se encuentran rasgos de esta desde los 6 años como se expuso previamente), mientras que la instrumental se ve más influida por el contexto durante la adolescencia y por ende es mucho más moldeable pues no influye en mayor medida el contexto familiar sino también el educativo y el social (Chaux, 2003).

Dentro de los estudios de la evolución de este tipo de agresiones se destacan Kenneth y Dodge, unos de los pioneros en este campo. Estos investigadores confirmaron que niños que son maltratados físicamente tienen mayor probabilidad de desarrollar comportamientos agresivos (Kenneth y Dodge citados por Chaux, 2003). Además, encontraron que la historia de maltrato influye en el procesamiento de la información social debido a que ese sesgo hostil, característico de la agresión reactiva, se presenta como una generalización a todos los contextos de quien ha sido maltratado a causa de que en su historia lo ha sido consecutivamente y por ende piensa que lo seguirá siendo.

Por lo anterior, se puede decir que el individuo está “predispuesto” a atacar como forma de defensa, algo que además Chaux (2003) menciona puede relacionarse con los modelos internos de trabajo identificados en la teoría del apego de Bowlby (1969) y Ainsworth (1991). Lo anterior, a partir de un estudio realizado en Montreal (Brendgen et al., 2001), correlacionaría con que la persona incorpore modelos de maltrato en sus relaciones sociales, pudiendo llegar a corresponder en un futuro con violencia hacia la pareja debido a la carga emocional y relacional de las mismas.

Por su parte, la agresión instrumental parece depender mucho más de los incentivos del contexto y estar muy ligada a las emociones sociales, objeto de este trabajo. En ella las personas parecen no haber tenido la capacidad de desarrollar buena parte de la empatía en tanto parecieran no experimentar culpa por el daño que le hacen a otros, pues es más probable que una culpa anticipada prevenga que se le haga un daño a otro individuo. Teniendo en cuenta que para este tipo de emociones se requiere el contexto y especialmente una familia que los fomente o castigue (la madre le muestra al hijo que pudo hacer sentir mal a otro y que por eso debería sentirse mal y pedir perdón o hacer algo para remediarlo), se plantea una hipótesis donde este tipo de agresión podría estar relacionada con una falta de guía durante los primeros años, con una permisividad

exagerada o con una familia donde se valoran este tipo de acciones como formas de conseguir un fin (Chaux, 2003). A su vez, correlacionaría en un futuro con acciones en pandillas

Si bien se tienen estos orígenes y sus posibles evoluciones, se evidencia también que a pesar de que en edades escolares pequeñas se dan conflictos más guiados por la agresión reactiva (“me dijo”, “me pegó”, “me hizo” y por eso el niño responde de la misma forma), si no hay una buena enseñanza de regulación emocional por parte de la familia y la escuela más adelante tiende a darse el paso a la agresión instrumental (Salmivalli & Nieminen, 2002) esto debido a que la primera categoría tiende a ser castigada por pares y adultos (Camodeca, Goossens, Schuengel, & Terwogt, 2003; Salmivalli & Helteenvuori, 2006) mientras que para la segunda el niño puede observar que en otros posiblemente es menos castigada que la primera forma y por ende puede buscar alcanzar de esta forma sus objetivos siguiendo la teoría del aprendizaje vicario de Bandura (Bandura, Ross, & Ross, 1963). Además, si esta llega a ser reforzada por el entorno y hay otros que estimulan su uso, el valor de este tipo de agresión continuará siendo positivo (Vitaro et al., 2002).

Autores como Underwood (2004) resaltan el papel adaptativo de la agresión en ciertas situaciones, pues puede ser útil para el desarrollo de identidad, la conducta pro-social y como mecanismo de regulación social; no obstante, otros investigadores (Pulkkinen, 1996; Vitaro, Gendreau, Tremblay, y Oligny, 1998; Vitaro et al., 2002; Raine et al., 2006 citados por Navarro Olivas, 2010) resaltan la correlación existente entre la agresión proactiva o instrumental y su posible paso a la violencia física con involucramiento de conductas delictivas tal como se mencionó previamente.

Con base en lo anterior, se puede pasar a comprender el ciclo de la violencia. En este los niños que fueron maltratados de pequeños (de forma reactiva o instrumental) o que se criaron en un ambiente donde hay mayor legitimidad a la agresión (reactiva cuando sus modelos se defienden o vengan de alguna persona o grupo, instrumental cuando por ejemplo roban o matan para conseguir un fin), generan creencias de aceptación ante esta agresión y por ende actitudes más favorables frente a las mismas que niños que no fueron maltratados o a quienes por otro lado se les enseñó que la agresión no era un medio correcto para conseguir lo que deseaban (Chaux, 2003, 2012).

Como se expuso previamente, niños y adolescentes con ambientes que favorecen la agresión de cualquier tipo pueden llegar a tener conductas violentas en un futuro (violencia de pareja,

pandillas, vandalismo, entre otras), lo que se constituiría nuevamente en violencia común o política dependiendo del contexto (en Colombia por ejemplo las guerrillas o el paramilitarismo se constituyen como formas de violencia política) que su vez impactan en los niños y adolescentes de ese contexto y tiempo retomando dicho ciclo y volviéndose ejemplo de otros para que el círculo vuelva a comenzar (Chaux, 2003).

Finalmente, teniendo en cuenta que la agresión será escolar y por ende se evaluará dentro de un contexto educativo colombiano, es imprescindible detenerse a analizar cómo se entiende esta por la ley colombiana y cuáles son las obligaciones de las instituciones de educación media y básica ante ella.

Según el decreto 1965 de 2013, la agresión en el contexto educativo se entiende como “toda acción realizada por uno o varios integrantes de la comunidad educativa que busca afectar negativamente a otros miembros de la comunidad educativa, de los cuales por lo menos uno es estudiante. La agresión escolar puede ser física, verbal, gestual, relacional y electrónica.” (Ministerio de educación nacional, 2013, p. 15). Si bien varía un poco, se mantienen los aspectos destacados al inicio de este apartado, una motivación por hacer daño a alguien de forma intencional y donde la división no está hecha en relación sino a la forma de la agresión, pues es esto lo que facilita los procesos por parte de la institución. Se incluyen además conceptos de *bullying*, *cyberbullying* (acoso sistemático por medio de las redes sociales), violencia sexual (que como se observa es un caso más grave y por ende cambia el concepto a violencia y no a agresión sexual) y violación de derechos, problemáticas que no son de relevancia para este estudio.

Teniendo en cuenta lo anterior, se plantean según el decreto (Ministerio de educación nacional, 2013) tres tipos de situaciones a atender, a saber:

- Situaciones Tipo I. Conflictos manejados inadecuadamente y situaciones infrecuentes que incidan negativamente en el clima escolar, sin generar daños al cuerpo o a la salud.
- Situaciones Tipo II. Situaciones de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*Cyberbullying*), las cuales deben presentarse de manera sistemática y/o causar daños al cuerpo o a la salud de un individuo, sin implicar un delito.
- Situaciones Tipo III. Situaciones de agresión escolar que impliquen supuestos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, así como cualquier otro delito establecido en la ley penal colombiana vigente. (Ministerio de educación nacional, 2013).

Teniendo en cuenta que para el presente trabajo se estudiará la agresión escolar y con esta los actos cotidianos de agresión que no implican una sistematización de estas conductas (*bullying*), daños graves a otros o conductas delictivas (violencia), se esclarece que según lo que indica el decreto se evaluarán las actitudes favorables frente a situaciones tipo I, que además son aquellas donde el grado de actuación ante ellas es completamente por parte del colegio.

En definitiva, si bien la agresión puede tener muchas formas de dividirse e incluso bajo el margen de la ley, para la presente investigación se toman como base la clasificación de agresión reactiva e instrumental debido a su pragmatismo, su apoyo teórico y empírico. Se evidencia la relación de este tipo de conductas, especialmente las de agresión instrumental con las emociones sociales y con la empatía, aspectos expuestos previamente, así como la importancia de la relación entre estos como formas que mantienen el ciclo de la violencia.

Justificación

Con una mayor claridad conceptual puede ahora abordarse la relevancia social, disciplinar y personal de este estudio. En primer lugar, respecto a la relevancia social vale la pena destacar el auge que ha venido teniendo, tanto a nivel mediático como académico, el estudio de conflictos al interior de instituciones educativas principalmente en torno a *bullying* debido a algunas de las consecuencias nefastas con las que este puede estar involucrado, por ejemplo el suicidio. Muchos centros de noticias relevantes en el país han publicado noticias al respecto:

- “(...) más del 75% de las víctimas de matoneo virtual, unos 4 mil casos, tiene conductas suicidas (...) incremento de suicidios infantiles, de 194 en 2015 a 255 en 2016” (*Noticias Caracol*, Colombia, 31 de enero 2017)
- “(...) la proporción de gente de entre 9 y 16 años que ha sido acosada ha pasado del 8 % en 2010 al 12 % en 2014, particularmente entre las chicas y los más jóvenes” (*El Tiempo*, Colombia 2017, 16 de enero de 2017)
- “Un herido tras enfrentamiento entre estudiantes de dos colegios” (*El Tiempo*, Colombia, 21 de mayo de 2010)
- “Niña que fue atacada por otra con un lápiz en el pecho permanece en delicado estado” (*El Tiempo*, 14 de junio de 2007)
- Y no únicamente entre los estudiantes sino también de los mismos hacia los docentes:

- “El Ministerio de Educación contó (...) que entre enero y agosto de 2016 llegó a alcanzarse una estadística preocupante. En todo el territorio nacional, 413 profesores denunciaron en secretarías de educación haber sido víctimas de amenazas, entre las que se incluyen ataques por parte de sus alumnos.” (*Noticias RCN*, Colombia, 21 de noviembre de 2016).

El aumento en el cubrimiento de estos casos ha llevado a una mayor preocupación por parte de la ciudadanía frente a estos temas, principalmente frente al *bullying* y en un segundo puesto a la violencia escolar; sin embargo, pocos hablan de la agresión escolar y de esas llamadas situaciones tipo I según el decreto 1965 de 2013. Esto puede ser porque no son situaciones que conllevan consecuencias importantes tales como heridos de gravedad o muertes; no obstante, si se tiene en cuenta el ciclo de la violencia expuesto previamente, se comprenderá por qué realmente este tipo de comportamientos y sus actitudes frente a ellos (mayor o menor aceptación hacia los mismos) son tan importantes.

Frente a estas agresiones o situaciones tipo I puede darse una escalada, es decir el paso de esos actos de agresión escolar (insultar un compañero) a la violencia escolar (provocarle daños físicos y comprometedores) y el *bullying* (estos actos previos de forma sistemática buscando la humillación del otro) e incluso *cyberbullying* (humillando mediante redes sociales) afectando en mayor profundidad a la víctima de la situación, llevando a consecuencias más elevadas que involucran ya no solamente al colegio sino también a otras instituciones como el ministerio de educación o incluso la fiscalía.

El estudio de la agresión escolar cobra entonces relevancia cuando América Latina y el Caribe tienen unos de los índices más altos de homicidios en comparación con el promedio mundial (Chaux, 2012); cuando se está en un país donde su historia principalmente ha estado marcada por actos de violencia y no solo perpetrada por las guerrillas, el Estado o el paramilitarismo (violencia política), sino también por atracos, asesinatos, riñas callejeras y narcotráfico (violencia común). Este contexto colombiano y latinoamericano, marcado por la violencia como principal mediador de los conflictos es el que moldea a los niños y jóvenes que nacen todos los días y que viendo a sus familias, amigos o incluso la televisión con novelas como “El cartel de los sapos”, “Pablo Escobar: El patrón del mal”, “Tres Caínes” o “Narcos”, donde se pasa de cometer actos de agresión mínimos como insultos, a comportamientos graves como homicidios, pueden llegar a repetirlos o imitarlos.

Sin embargo, dado que el fenómeno es tan amplio, este trabajo buscó específicamente ahondar en las actitudes que los adolescentes tienen frente a dicha agresión escolar, pues el grado de aceptación o rechazo que se tiene ante estas puede dar en sí mismo un indicativo respecto al contexto de ellos y qué tanto pueden cometerlos con base en algunos principios del aprendizaje como el aprendizaje vicario o por observación. Autores como Chaux (2003) han destacado la influencia de un contexto en el pensamiento de los niños y adolescentes, pues es muy probable que si estos se desarrollan en un ambiente agresivo y violento tiendan a repetir lo mismo o al menos a aceptarlo en mayor grado que quienes no lo hacen. A su vez, teniendo en cuenta que se ha demostrado cierta relación entre disfrutar el daño que sufre otro y en un futuro poder llegar a ser quien lo realiza (Cikara, 2015), volviendo al ciclo de la violencia mencionado por Chaux (2012), es pertinente estudiar la relación de esta emoción, el *Schadenfreude*, en relación con la agresión.

El estudio del *Schadenfreude* es pertinente en tanto es una emoción que ha sido poco estudiada en el mundo y aún más en el contexto colombiano donde se habla el español por lo cual el término no existe, pero donde no por ello es una emoción menos experimentada. De hecho, en un país como Colombia debería indagarse más respecto a ella a dadas las implicaciones sociales de alegrarse del infortunio de otro, más cuando se está finiquitando un tratado de paz y se tienen grandes desafíos en torno al posconflicto y con él el perdón de cada una de las partes para lograr una verdadera reconciliación. A su vez, es relevante estudiarlo en relación con la agresión escolar debido al aumento del estudio de estos casos, pero desde perspectivas que pueden no tomar en cuenta investigaciones desde lo básico en emociones de este tipo que conllevan al deseo de que la otra sufra un infortunio y que en un futuro sea la misma persona quien se lo provoca.

En segundo lugar, respecto a la relevancia disciplinar, se destacan tres puntos: el primero es el estudio de las actitudes frente a la agresión escolar de manera general. Dado que se realizó una búsqueda de un instrumento que midiera este aspecto y no se encontró, sino que por el contrario estaba muy fraccionado (medían agresión de pareja en la adolescencia, agresión o violencia de género, actitudes desde el punto de vista donde se vivenciaba la violencia, es decir, como agresor o como agredido, entre otras), motivo por el cual se construyó uno como primera fase de este trabajo, tal como se verá más adelante. Esto en sí mismo contribuye el avance a la psicología en

tanto se explica lo que se encontró en relación con constructo a evaluar, los aspectos tomados en cuenta para la creación de la escala y lo que se obtuvo a partir de ella.

Un segundo punto se encuentra en relación con el estudio del *Schadenfreude*, pues al ser una emoción tan poco estudiada y menos en el contexto latinoamericano a nivel general cualquier aporte desde este contexto nutre la información que se tiene sobre el mismo y sobre su influencia en otras variables, no necesariamente en la competencia o en la envidia tal como se ha estudiado previamente (Caprariello, Cuddy, & Fiske, 2013; Cikara, Bruneau, Van Bavel, & Saxe, 2014; Dalakas & Melancon, 2012; Dvash, Gilam, Ben-Ze'ev, Hendler, & Shamay-Tsoory, 2010; Lin & Utz, 2015; Vandello et al., 2007) sino frente a algo que tal como se mencionó ha venido tomando relevancia, la agresión escolar.

Como tercer punto, se rescata el estudio con población adolescente en instituciones educativas, dado que muchas de las investigaciones realizadas con estas emociones se han dado en su mayoría con estudiantes universitarios que, además, son de la propia carrera de psicología.

En tercer y último lugar, respecto a la relevancia personal, este trabajo fue desarrollado por el interés conjunto de las autoras hacia el área de la psicología social experimental, interés que permitió previamente la participación de ambas estudiantes en grupos donde se ha investigado el tema de emociones sociales de forma teórica y a través de medidas electrofisiológicas buscando también mayor objetividad. Es en la realización de estas investigaciones que se evidenció las limitaciones de los métodos mencionados anteriormente y se generó el interés en las autoras de realizar una investigación en la cual se propusiera una metodología con ventajas a nivel económico, de conocimientos o complejidad y de validez.

Fue así entonces como, por tratarse de un trabajo a nivel de pregrado el cual no suele contar con un presupuesto para desarrollar una metodología que constara de medidas de neuroimagen o fisiológicas, que se ahondó desde el enfoque del estudio de la conducta (comportamental). Esto dio como resultado el incluir dentro del proyecto la implementación de pruebas implícitas, analizadas desde la teoría de marcos relaciones y el contextualismo funcional (Barnes-Holmes et al., 2002) dados los propios marcos de referencia e interés de las investigadoras.

Finalmente, el interés en este tema surge de un año de constante trabajo de las investigadoras en otros grupos de investigación junto con varios docentes de la Pontificia Universidad Javeriana, donde el *Schadenfreude* también fue un eje central, y a partir de lo cual, se decidió

indagar más acerca de este desde otra perspectiva, las actitudes implícitas, teniendo en cuenta las ventajas que su evaluación presenta frente a una emoción como esta.

Método

Este trabajo se dividió en dos grandes fases. La primera fase consistió en la creación y validación de un cuestionario para medir las actitudes frente a la agresión escolar y la segunda fase en la aplicación del mismo junto con otros instrumentos con miras a analizar si existe una posible relación entre este constructo y la experimentación de *Schadenfreude*. Se creó un cuestionario para medir las actitudes frente a la agresión escolar debido a que los instrumentos disponibles no fueron considerados satisfactorios en términos de validez ecológica y de contenido. Presentaremos entonces las dos fases que integran este trabajo.

Fase 1 – diseño y validación del cuestionario de agresión escolar.

Diseño y tipo de estudio. Esta fase de validación fue esencialmente descriptiva, transversal y con un solo grupo. Con el fin de elaborar el cuestionario, se revisaron otros instrumentos descritos en la tabla 1. El cuestionario propuesto incorpora algunos ítems modificados provenientes de estos instrumentos, pero la mayor parte de ellos son de elaboración propia. Para este proceso también se contó con el acompañamiento de psicólogos expertos en el área, quienes ofrecieron sugerencias para mejorar el cuestionario. Asimismo, se sometió a validación estándar por tres jueces expertos. Las recomendaciones de los expertos fueron tenidas en cuenta para el ajuste del cuestionario, que resultó teniendo finalmente 60 ítems. Este se administró a los grupos de participantes en una sola sesión de aplicación.

Tabla 1.

Instrumentos y ejemplos de ítems utilizados y modificados para la construcción de la escala de actitudes de estudiantes de bachillerato frente a la agresión escolar.

Escala	Autores	Ejemplos de ítems
Cuestionario de Violencia Escolar-Revisado (CUVE-R)	Álvarez, Álvarez, González-Castro, Núñez, & González-Pienda, (2006)	Determinados estudiantes son discriminados por sus compañeros o compañeras por sus bajas notas. El profesorado ridiculiza al alumnado El alumnado insulta a sus compañeros o compañeras Los estudiantes publican en Internet fotos o vídeos ofensivos de compañeros o compañeras
Escala para la evaluación del acoso escolar	Arce, Velasco, Novo, & Fariña, (2014)	Me excluyen y no me dejan participar. Se meten conmigo por mi forma de ser o por mi físico.
Escala de violencia escolar	Ortiz & Livia, (2016)	He hecho equivocarse a un/a compañero/a de clase en los deberes o tareas a propósito Alguien de colegio/instituto me miró con mala cara.
Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media	Adaptada de la Escala de Cisneros (2004) (citado por Cepeda, Pacheco, García, & Piraquive, 2008)	Si alguien no me cae bien, le digo a mis amigos que tampoco le hablen.
Escala de agresión entre pares para adolescentes	Cajigas, Khan, Luzaedo, Najson, & Zalmalvide (2004)	Si un compañero te pega, devuélvele el golpe (pelear está bien) Golpear a alguien que te golpeó primero está bien Si un chico me toma el pelo, la única forma de detenerlo es golpearlo Hice rabiarse a otros compañeros para divertirme
Escala de agresión entre pares y subescala de agresión virtual	Jiménez, Castillo, & Cisternas (2012)	Enviar mensajes desagradables por Internet o celular a compañeros que me caen mal En Internet han inventado rumores acerca de mí que han dañado mi reputación Hay compañero(s) que me han sacado de grupos de Internet sólo para incomodarme

Participantes. Para este estudio se contó con la colaboración de varios grupos de estudiantes de tres colegios de la ciudad de Bogotá. En la tabla 2 se muestra la composición demográfica de esta muestra de estandarización por colegio participante. Los estudiantes

participantes dieron su asentimiento y obtuvieron el consentimiento escrito de sus padres o acudientes. Se recalcó que su participación era completamente voluntaria, anónima, confidencial, y que no tendría consecuencia alguna en su vida académica.

Tabla 2.

Composición demográfica de la muestra.

Colegio	Categoría	Mujeres	Hombres	Total
C1	Privado	31	46	77
C2	Privado	-	91	91
C3	Público	24	6	30
Total		55	143	198

Procedimiento. Para la primera parte de este estudio se enviaron cartas a ocho instituciones de la ciudad de Bogotá, la mayoría de ellas colegios privados, explicando la intención del proyecto. De ellas, 3 de fueron aprobadas, 1 rechazada y de las demás no hubo respuesta, teniendo así acceso a dos colegios privados (con acceso a grados 9, 10 y 11) y uno distrital (con acceso únicamente a grado 9 pues hasta allí llegaba la institución) para el contacto con los participantes.

Una vez aprobada la propuesta en cada colegio, se realizó un primer encuentro con los estudiantes de salón en salón en el cual se explicó el objetivo del trabajo y la forma en la que ellos podían ser participantes, esto con el fin de que quienes estuvieran interesados dieran su asentimiento y llevaran el consentimiento informado a sus representantes legales para poder continuar con la aplicación del instrumento.

En la segunda sesión se recibieron los consentimientos informados de los estudiantes que quisieron participar voluntariamente. Después de esto inició la participación con las instrucciones correspondientes para responder el cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar (ver anexo 1). La primera de ellas era que llenaran los datos en la parte superior de la hoja de instrucciones, en estos se pidió el nombre del colegio, curso y edad del participante; posteriormente se les explicó que la prueba consistía en leer una serie de afirmaciones las cuales debían ser puntuadas en una escala de 1 a 5 (de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo), siendo 3 indiferente, según la opción con la que más se sintieran identificados. Se les

pidió en lo posible evitar contestar esta opción. Finalmente, se aclaró las dudas acerca de la escala y cómo debía ser contestada. Esta escala fue entregada después de que firmaban los sentimientos y la duración de su aplicación era de aproximadamente 25 a 30 minutos.

En uno de los colegios, por política interna, uno de los coordinadores junto con el psicólogo de la institución fueron los encargados de llevar a cabo la aplicación bajo la supervisión de las autoras de este trabajo. Para que se siguieran las indicaciones adecuadas con la aplicación del instrumento se les dio una hoja con una serie de recomendaciones específicas, esto con el fin de disminuir la diferencia entre la explicación que brindaron las estudiantes y el coordinador de la institución.

Resultados. Se recibieron finalmente 198 cuestionarios que fueron tabulados en una hoja de Excel y luego analizados utilizando los programas JASP (<http://www.jasp-stats.org>), R (Drummond, Sculpher, Claxton, Stoddart, & Torrance, 2015) y JAMOVI (<https://www.jamovi.org/>). Se realizaron cálculos de consistencia interna, y un análisis factorial exploratorio. Los ítems 6, 7, 14, 22, 29, 30, 35, 36, 39, 40, 59 se invirtieron, pues están formulados en la dirección opuesta a los otros. Después de esta inversión, el alfa de Cronbach de la escala total fue de 0.936, y la omega de McDonald de 0.941. Ambos indicadores hablan de una consistencia interna más que suficiente para la escala. El índice Kaiser-Oliver-Melkin (KMO) fue de 0.921, que indica adecuación de la muestra para posteriores análisis.

A continuación, se realizó una matriz de correlaciones entre los ítems para detectar aquellos con bajas relaciones con otros, con un criterio de corte de 0.2, es decir, aquellos ítems con más del 70% de correlaciones menores a 0.2 con otros ítems fueron marcados para eliminación. Los ítems excluidos fueron: 2, 3, 4, 5, 6, 9, 10, 12, 14, 16, 17, 18, 19, 29, 30, 32, 34, 35, 37, 39, 40, 43, 44, 45, 49, 52, 55, 57 y 59.

Después de este proceso, se realizó un análisis factorial exploratorio que produjo cuatro factores (nombrados: rasgos antisociales, agresión social, agresión verbal y agresión física) que serán abordados en la discusión (ver tabla 4); se dejó 31 ítems con cargas superiores a 0.4 (un punto de corte estándar en la literatura). Los ítems del cuestionario final se presentan en la tabla 3. El alfa de Cronbach final para este cuestionario de 31 ítems fue de 0.914 (omega de McDonald de 0.921). Los índices de ajuste fueron adecuados (RMSEA de 0.00154, TLI 0.89, y chi cuadrado de ajuste de 1404(1077) $p < 0.01$).

Tabla 3.

Ítems definitivos del cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar en adolescentes.

Nº ítem en validación	Ítem
1	Es normal que un estudiante hable mal de otro cuando éste le cae mal
11	Creo que es válido golpear a un/a compañero/a si se mete con mi novia/o
13	Es normal que algunos compañeros amenacen a otros para molestarlos
15	Si un compañero me molesta la única forma de pararlo es golpeándolo
20	Cuando alguien no es agradable para el grupo está bien aislarlo
21	Está bien molestar a un compañero por ser el favorito de los profesores
22	Insultar o amenazar en redes sociales es menos grave que hacerlo cara a cara
23	Está bien molestar a un compañero por ser lento para entender las cosas
24	Disfruto ver como se insultan mis compañeros
25	He amenazado o insultado a alguien que ha intentado meterse con mis amigos
26	Es divertido sabotear la clase de ciertos profesores hasta hacerlos sentir mal
27	Es divertido molestar a alguien por su aspecto físico
28	Me divierto cuando hay conflictos en el salón
31	En varias ocasiones le he pegado o dañado a mis compañeros porque me han sacado el mal genio
33	Si un compañero me pega devolverle el golpe está bien
36	He detenido peleas de golpes entre compañeros
38	Molestar a otros hasta que se pongan de mal genio es divertido
41	Me divierte que los profesores manden a callar a algún compañero cuando dice alguna bobada
42	He usado los golpes para hacerme respetar en diversas situaciones
46	Si alguien en un grupo de internet no me cae bien, estaría bien sacarlo
47	Si alguien no me cae bien le digo a mis amigos que no le hablen
48	Es normal que unos grupos de amigos critiquen o insulten a otros
50	Si alguien hace el ridículo vale la pena grabarlo para subirlo a internet.
51	Me divierte ver cómo pelean dos compañeros por algo bobo
53	Es normal tener compañeros que envíen mensajes groseros a otros para divertirse
54	Me parece normal que mis compañeros se insulten
56	Si estoy bravo y me molestan, les responderé golpeándolos
58	Está bien que alguien se vengue de quien lo molesta
60	Es normal que ciertos profesores insulten a algunos alumnos
7	Me entristece ver que compañeros son víctimas de bromas pesadas de otros
8	Hacer equivocar a un compañero en clase a propósito es chistoso

Tabla 4.

Ítems finales y su clasificación por factores

Factor 1 (Rasgos antisociales)		Factor 2 (Agresión social)		Factor 3 (Agresión verbal)		Factor 4 (Agresión física)	
Ítem	Correlación	Ítem	Correlación	Ítem	Correlación	Ítem	Correlación
8	0.653	7	0.502	1	0.585	15	0.593
11	0.698	20	0.496	13	0.593	31	0.573
24	0.602	21	0.451	48	0.604	36	-0.500
25	0.511	22	-0.460	53	0.414	42	0.792
28	0.700	23	0.679	54	0.531	56	0.438
33	0.651	26	0.542	60	0.558		
41	0.491	27	0.733				
51	0.519	38	0.497				
58	0.622	46	p.605				
		47	0.479				
		50	0.433				

Ítem: número del ítem en la escala creada originalmente para su validación. Correlación de Pearson.

Posteriormente, se hicieron análisis los factores donde se determinó el alfa de Cronbach de cada uno (Rasgos antisociales: $\alpha = 0.870$, $\omega = 0.873$; Agresión social: $\alpha = 0.771$, $\omega = 0.801$; Agresión verbal: $\alpha = 0.748$, $\omega = 0.749$ y, Agresión física: $\alpha = 0.382$, $\omega = 0.613$).

A su vez, se realizó una matriz de correlaciones entre los factores (ver tabla 5) donde se evidenció que en general las correlaciones entre estos son altas, siendo la más alta entre el factor uno y el dos ($r = 0.786$). Además, estas altas correlaciones indican una rotación oblicua, y para este caso, la más utilizada, la promax (Tabachnick & Fidell, 2007)

Tabla 5.

Matriz de correlación entre factores – Rotación promax.

	Factor 1	Factor 2	Factor 3	Factor 4
Factor 1	-	0.786	0.744	0.659
Factor 2		-	0.778	0.607
Factor 3			-	0.592
Factor 4				-

A continuación, se hará una breve discusión de los resultados aquí obtenidos.

Discusión. Se encontraron para el cuestionario propuesto propiedades psicométricas adecuadas y por lo tanto se confirmó que este podía ser utilizado para la segunda fase de la investigación.

Tal como se mencionó anteriormente, el análisis factorial exploratorio post hoc realizado dio como resultado cuatro factores, estos fueron nominados a partir de las características de los ítems que lo componen, siendo así el factor uno rasgos antisociales ya que aborda ítems del estilo “Me divierto cuando hay conflictos en el salón” y “Disfruto ver como se insultan mis compañeros” pues indican un disfrute de la agresión en otros. El factor dos hace referencia a la agresión social ya que con ítems como “Si alguien no me cae bien le digo a mis amigos que no le hablen” y “Si alguien en un grupo de internet no me cae bien, estaría bien sacarlo” muestran la agresión social en tanto influyen en la relación que tiene ese otro con sus compañeros sea virtual o físicamente.

El factor tres por su parte fue denominado agresión verbal ya que en ítems como “Es normal que algunos compañeros amenacen a otros para molestarlos” o “Es normal que ciertos profesores insulten a algunos alumnos” esta se ve evidenciada cuando se hace referencia a insultos o amenazas. Finalmente, el cuarto factor fue denominado agresión física debido a que en sus ítems tales como “Si un compañero me molesta la única forma de pararlo es golpeándolo” o “He usado los golpes para hacerme respetar en diversas situaciones” se evidencia este tipo de agresión al referirse a los golpes.

Ahora, En relación a la validez de cada uno de los factores, tres de ellos mostraron un alfa de Cronbach y un Omega de McDonald alto; no obstante, el cuarto factor, presenta un alfa de Cronbach más bajo (menor a 0.4) y un omega de McDonald que, si bien es más bajo que el de los otros tres factores, su diferencia no es tanta como con el alfa. Teniendo en cuenta que desde la literatura el omega de McDonald se ha mostrado como un coeficiente mejor para medir la validez interna de una prueba (Dunn, Baguley, & Brunsten, 2014), este último da más razón sobre la misma para el caso del factor de agresión física y, si bien no es algo común, puede indicar mayor validez debido a que tiene un número medianamente alto.

Por otra parte, la explicación ante la eliminación del resto de los ítems que no fueron clasificados en ninguno de los cuatro factores puede ser abordada de varias formas. En primer lugar, ítems relacionados al género de una forma puntual como “Me molesta que alguna compañera insulte a su novio” pudieron dar como resultado correlaciones bajas debido a que

gran parte de la muestra para la validación terminó proviniendo de un colegio masculino, razón por la que hubo muchas puntuaciones de tres, puntaje que no permite discriminar o dar cuenta de la postura de quien responde el cuestionario.

Así mismo, ítems del estilo “Considero que ignorar a alguien cuando no hace lo que quiero está bien” o “Divulgar chismes de otros compañeros es divertido” que parecieran evidenciar agresión relacional y psicológica pudieron ser excluidos por sus bajas puntuaciones ya que los hombres han sido más caracterizados por ejercer agresión física y no psicológica, contrario a las mujeres (Chaux, 2012). De la misma forma, ítems que parecieran mostrar empatía como “Me siento mal cuando veo que mis compañeros rechazan a otros” o “Me molesta que mis compañeros traten mal a otros” obtuvieron puntuaciones medias de 2.7 y 2.8 respectivamente, lo cual tampoco da cuenta de la posición de quien responde el cuestionario pues sugiere indiferencia. Teniendo en cuenta que investigaciones han demostrado que las mujeres tienden a ser más empáticas que los hombres (Chaux, 2012) y resaltando que dentro de los resultados generales obtenidos la diferencia de medias entre el puntaje total de los hombres y de las mujeres fue de $M=162.441$, $SD=2.707$; $M=134.109$, $SD=2.235$ respectivamente, puede entenderse la razón de que varios de estos ítems fueran excluidos.

En segundo lugar, muchos ítems pudieron verse sesgados por la deseabilidad social de los mismos, un ejemplo de esto fue el ítem “Me agrada cuando compañeros resuelven sus conflictos hablando” en el cual la mayoría las personas puntuaron 76,77% a favor. Debido a que se presentaban muchos ítems de características similares como “Está bien molestar a un compañero por ser lento para entender las cosas” y “Cuando alguien se demora mucho en hacer una tarea, comienzo a molestarlo con lo lento que es”, entre otros, pudo haber incoherencia en sus respuestas lo cual no permitió que hubiera una buena correlación de los mismos para incluirlos en un factor y por ende, fuera excluido uno de ellos (“Cuando alguien se demora mucho en hacer una tarea, comienzo a molestarlo con lo lento que es”) y el otro no (“Está bien molestar a un compañero por ser lento para entender las cosas”).

En tercer lugar, pareciera que muchos de los ítems finales muestran una justificación para la agresión, tal como en el caso anterior “está bien” vs. “cuando... comienzo” pues, debido a esa misma deseabilidad social en las respuestas, puede ser más fácil responder en qué casos es válido en contraste a afirmar que “yo lo hago”. Otro ejemplo de esto puede ser “Es normal que los profesores se burlen de lo que dicen sus estudiantes”, ítem que no da ninguna justificación

aparente para la agresión verbal por parte de los profesores y que fue excluido, en contraste con “Me divierte que los profesores manden a callar a algún compañero cuando dice alguna bobada”, ítem que pareciera dar una justificación ante dicha agresión verbal al afirmar que el estudiante ha dicho “una bobada” y el cual quedó en el instrumento final.

En la presente discusión se incluyen los rasgos generales de lo que fue la constitución del instrumento para la fase dos; se analizarán otros aspectos más molares y relevantes en la discusión general. Ahora, ya con el instrumento diseñado se pudo pasar a la segunda fase del trabajo presentado en este escrito para intentar determinar la relación entre actitudes hacia la agresión escolar y el *Schadenfreude*.

Fase # 2 – relaciones entre agresión escolar y *Schadenfreude*.

Diseño y tipo de estudio. Es un diseño transversal con un único paquete de medidas y con dos grupos en función del sexo. Se utilizó el contrabalanceo (un grupo comenzó con prueba implícita y el otro con la prueba explícita) como medida de control

Participantes. Para este estudio se contó con la colaboración de 86 estudiantes pertenecientes a los cursos de noveno, decimo y once de un colegio de la ciudad de Bogotá cuya composición demográfica se muestra en la tabla 6. Los estudiantes participantes dieron su asentimiento y obtuvieron el consentimiento escrito de sus padres o acudientes. Se recalcó que su participación era completamente voluntaria, anónima, confidencial, y que no tendría consecuencia alguna en su vida académica.

Tabla 6.

Composición demográfica de los participantes del proyecto de emociones sociales.

	Curso	Cantidad	Media edad	DE
Mujeres	Noveno	12	14	0,91
	Decimo	20	15,15	0,36
	Once	17	16,29	0,57
Hombres	Noveno	7	14,49	0,49
	Decimo	15	15,87	1,02
	Once	14	16,36	0,72
Total media		85	15,48	1,10

Instrumentos.

Cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar en adolescentes. Con el fin de evaluar las actitudes de los estudiantes frente a comportamientos agresivos en el colegio, se aplicó la escala creada y validada de la fase #1.

Escala de envidia disposicional. (Ver anexo 2) Se utilizó la escala de Smith, Parrott, Diener, Hoyle, y Kim, (1999). Esta escala tiene en su idioma original el inglés y tiene una consistencia interna medida con alfa de Cronbach de 0.83 (R. Smith et al., 1999); la versión traducida al español, un alfa de 0.81 (Mola, Reyna, & Godoy, 2015). A pesar de existir la versión en español, se les escribió a los autores para solicitarla y nunca hubo respuesta por lo que se decidió traducirla. El proceso de traducción se llevó a cabo por un miembro del equipo investigador quien domina los idiomas inglés y español y sometida a contra-traducción por parte de un psicólogo también bilingüe – no hubo desacuerdos en las traducciones. La escala consta de ocho ítems los cuales deben ser puntuados de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”. Un ejemplo de estos es “Siento envidia todos los días”.

Situación hipotética. Se construyó un escenario con el fin de generar cierta cercanía entre el participante y la persona de la historia, esto debido a que en investigaciones realizadas en *Schadenfreude*, como se mencionó, se ha encontrado que a mayor cercanía con la persona se generaría más competencia y por lo tanto mayor envidia. Por esta razón, en el primer apartado la idea era suscitar envidia a través de algunos temas de interés común entre los adolescentes de hoy en día. La historia era la misma tanto para hombres como para mujeres con el único cambio del nombre del personaje, quien para los hombres se llamaba Jim y para las mujeres Jane. La razón de que fueran estos nombres es que se buscaba que en el contexto donde se aplicara no hubiera mayores referencias de estos nombres a los cuales pudieran hacer ya atribuciones los participantes. A continuación, el primer fragmento:

En tu grado llega una/un niña/o: Jane/Jim, quien rápidamente se hace muy popular, le cae bien a todo el mundo, es la más linda de todas/el más pinta de todos, le gusta a la mayoría de tus amigos/as y hombres/niñas del colegio, es chistosa/o, baila bien, le gusta el deporte y le va bien en el colegio; hace muchas de las cosas que te gustan mejor que tú, o eso has llegado a sentir. Sin embargo, a ti no te convence lo

"linda"/chimba que es pues crees que a veces es prepotente sobre lo que hace y has llegado a sentir que terminas compitiendo con ella/él pues ha hecho algunos comentarios sobre que es mejor que tú.

Después de leer la situación, se le hizo a cada participante una pregunta de comprensión de lectura y algunas preguntas acerca de las emociones que experimentó al leer el caso de Jim/Jane, las cuales debía responder a partir de una escala Likert de 5 opciones de respuesta las cuales iban de “Nada” a “Mucho”. Las emociones evaluadas fueron ira, alegría, tristeza, orgullo y culpa.

Por otra parte, en el segundo apartado, la intención era generar *Schadenfreude* a través de una situación en la cual la persona envidiada tuviera un infortunio, en esta además se evitó generar juicios de merecimiento.

Tiempo después, esta/este niña/man compite en una de esas cosas en las que es buena/o y por lo cual se ha hecho popular. A pesar de que a todos les encanta, pierde de forma justa, pero le va muy mal y hace el oso frente a tus compañeros, especialmente frente a esos que les solía decir que es mejor que tú.

Schadenfreude y empatía. (Ver anexo 3) Para medir el *Schadenfreude* y la empatía se utilizó el cuestionario de Van Dijk, Ouwerkerk, Van Koningsbruggen, & Wesseling (2012) el cual presenta los siguientes datos para *Schadenfreude*: $\alpha=0.85$; $M=4.48$, $SD=1.49$ y los siguientes datos para empatía: $\alpha=0.74$, $M=4.02$, $SD=1.69$. De este instrumento no se tiene una versión traducida, por ello los ítems del cuestionario fueron traducidos y adaptados por un miembro del equipo investigador quien domina los idiomas inglés y español y sometida a contra-traducción por parte de un psicólogo también bilingüe – no hubo desacuerdos en las traducciones. Los ítems que debían ser puntuados tipo Likert de totalmente en desacuerdo a totalmente de acuerdo, fueron:

- Yo disfruto lo que le sucedió a Jim/Jane,
- No pude resistir sonreír
- En realidad tuve que reír un poco
- Yo siento compasión por el sujeto sobre lo que le sucedió
- Me siento culpable por lo que le sucedió a Jim/Jane

- Siento empatía hacia Jim/Jane

RRT de actitudes implícitas frente al Schadenfreude. Para evaluar las actitudes implícitas frente al *Schadenfreude* en los participantes se realizó un RRT con el software provisto por la Universidad de Gante y disponible de forma gratuita y libre (<http://www.liplab.ugent.be/ldownloads.html>). Antes de usar el software hay que introducir los estímulos que se emplearán, y para este estudio el software se configuró de la siguiente forma:

- Para las frases pequeñas de arriba y según las cuales se categoriza cada frase, se utilizaron frases del estilo “me alegra”, “disfruto”, “me gusta”, “me enoja”, “me molesta”, “me fastidia”, “me irrita” en color blanco.
- Las frases cortas, que debían ser clasificadas en el primer bloque eran estas mismas, pero de color naranja; las frases largas hacían referencias a cosas buenas y malas que le pasaban a Jim/Jane y como se sentía él/ella frente a estos en color cian (ver figura 5).

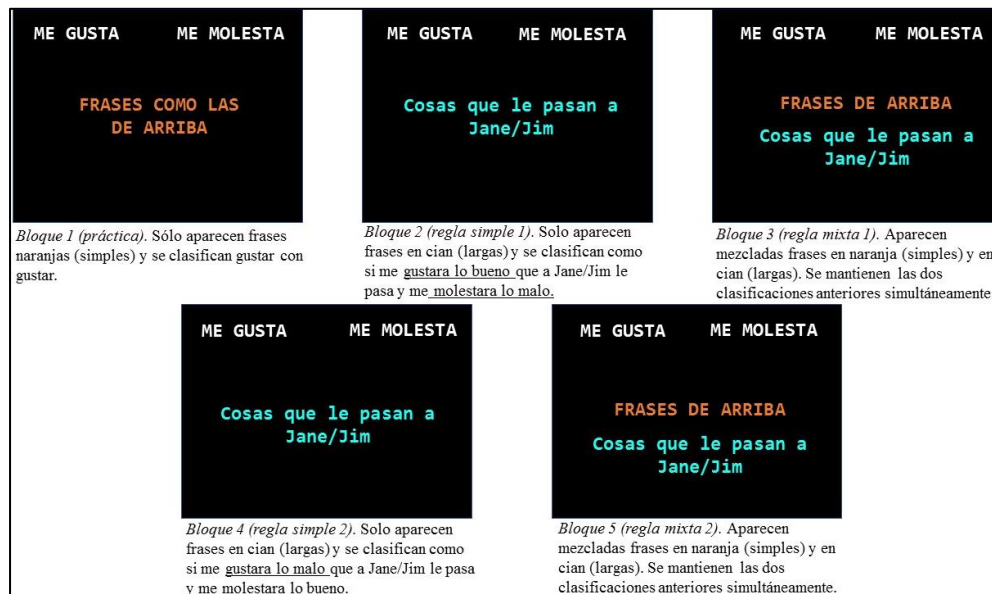


Figura 5. Forma en que fueron presentados los estímulos en pantalla para el RRT y la explicación del bloque correspondiente.

Esta configuración resulta en bloques y frases que se presentan en la tabla 7:

Tabla 7.

Estructura de la prueba RRT con instrucciones y algunos ejemplos de sus frases

Bloque	Regla	Instrucción	Tipos de frases
1	Práctica	“Debes señalar si las palabras tienen el sentido de DISFRUTAR o MOLESTAR, usando la tecla ‘Ctrl’ izquierdo o derecho dependiendo de donde está la palabra.”	“Me gusta” “Me fastidia”
2	Regla simple 1	“responde como si disfrutaras que a Jim le pasen cosas buenas y como si te molestara que le pasaran cosas malas.”	“Jim se alegra de levantar mucho.” “Jim se siente frustrado por no levantar.” “Jim no se alegra de levantar mucho.” “Jim no se siente frustrado por no levantar.”
3	Regla mixta 1	“Sigue respondiendo como si te alegrara que a Jim le pasen cosas buenas y no malas, y sigue respondiendo a las palabras en naranja según DISFRUTAR o MOLESTAR.”	“Disfruto” “Me molesta” “Jim se alegra de levantar mucho.” “Jim se siente frustrado por no levantar.” “Jim no se alegra de levantar mucho.” “Jim no se siente frustrado por no levantar.”
4	Regla simple 1	“Ahora debes responder COMO SI te molestara que a Jim le pasen cosas buenas y disfrutaras que le pasaran cosas malas.”	“Jim se alegra de levantar mucho.” “Jim se siente frustrado por no levantar.” “Jim no se alegra de levantar mucho.” “Jim no se siente frustrado por no levantar.”
5	Regla mixta 2	“Sigue respondiendo a las azules COMO SI disfrutaras que a Jim le pasen cosas malas y te molestara que le pasen cosas buenas, y a las palabras en naranja sigue respondiendo como DISFRUTAR o MOLESTAR.”	“Disfruto” “Me molesta” “Jim se alegra de levantar mucho.” “Jim se siente frustrado por no levantar.” “Jim no se alegra de levantar mucho.” “Jim no se siente frustrado por no levantar.”

Procedimiento. Para este estudio se enviaron cartas a dos instituciones privadas de la ciudad de Bogotá, explicando la intención del proyecto. Aunque en ambos colegios fue aceptado, solo

se realizó la aplicación en uno de ellos, la razón de esto fue que en la otra institución solamente se recogieron dos consentimientos informados firmados por los padres de familia, lo cual no se consideró como una muestra significativa de la población que ameritara llevar a cabo la aplicación.

Una vez aprobada la propuesta en el colegio, se realizó un primer encuentro con los padres de familia de los estudiantes, en ella se explicó el objetivo del trabajo y la forma en la que sus hijos podían participar, esto con el fin de que quienes estuvieran interesados dieran su consentimiento.

En la segunda sesión, se llamó a los estudiantes que tenían el permiso de sus representantes legales y a quienes quisieran participar voluntariamente se les dio el asentimiento con el fin de que conocieran de qué se trataría el proyecto y de que su participación sería completamente anónima. Después de esto, se invitó a aquellos estudiantes que quisieran participar a la sala destinada para la aplicación la cual tenía 10 computadores para realizar las tareas respectivas. Para preservar el anonimato a cada participante se le asignó aleatoriamente un código compuesto por una letra en mayúsculas de la A a la E y tres números aleatorios, el cual solo ellos conocerían y con el que participarían a lo largo de la hora. Después de esto se les daba las siguientes instrucciones:

La sesión se dividirá en dos partes, en la primera de ellas deberán llenar una serie de cuestionarios a través de la plataforma de Google Forms, en esta deben escribir sus datos demográficos, incluyendo el código que cogieron, y posteriormente puntuar una serie de afirmaciones de “totalmente en desacuerdo” a “totalmente de acuerdo”, siendo tres “ni de acuerdo, ni en desacuerdo/indiferente”. En esta parte se demorarán aproximadamente 15 minutos. Por favor lean atentamente las instrucciones de cada apartado porque en un momento tendrán que parar y avisarnos para poder continuar. Si tienen alguna duda pueden hacerla ahora o levantar la mano más adelante, no hay ninguna pregunta tonta. Cuando terminen les presentaremos una tarea, también a computador, de clasificación, la cual les explicaremos individualmente.

Cabe resaltar que, dependiendo del grupo del participante -asignado de manera aleatoria-, la aplicación tendría como variación realizar primero la prueba implícita o explícita como modo de balanceo.

Ya en la segunda parte se les dijo a los estudiantes que realizarían una prueba que era una especie de juego de clasificación en la cual debían categorizar una frase en “molestar” o “disfrutar” según correspondiera. En esta, se solicitaba solo el código y sexo del participante. Posterior a ello aparecían las instrucciones donde se les indicó que jugarían con las dos teclas control (‘ctrl’), que habría cuatro bloques y que sabrían que finalizaron uno porque volverían a aparecer unas instrucciones donde la regla de clasificación cambiaría y por lo cual era muy importante que estuvieran atentos a ella. Además, se les pidió que respondieran lo más rápido posible pero de forma correcta ya que la prueba tomaba el tiempo y si se distraían o demoraban mucho en alguna era posible que esta se anulara. Se les comentó que si se sentían cansados por la tarea, una vez llegaran al siguiente bloque (les aparecieran nuevas instrucciones) podían pararse, tomar aire, salir un momento o lo que necesitaran, pero que mientras estuviesen clasificando se concentraran en hacerlo lo mejor posible.

A continuación, se les pedía que leyeran las indicaciones y una vez comprendieran la regla oprimieran la tecla ‘ctrl’ para comenzar. Se hacían algunos ejemplos de frases como “me gusta”, “me irrita” con el fin de corroborar que estuviera clara la tarea y posteriormente se les dejaba que la realizaran.

Posteriormente, para el análisis de este estudio se descargó de la plataforma de Google Forms la tabla de resultados de los participantes que incluía los datos de la escala de actitudes frente a la agresión escolar, la escala de envidia disposicional, las respuestas de verificación de lectura y de las emociones experimentadas frente a la situación hipotética y el cuestionario de *Schadenfreude* y empatía; no obstante, para poder tabular estos datos las respuestas fueron pasadas a escala numérica es decir, “totalmente en desacuerdo” correspondió a “1” y “totalmente de acuerdo” correspondió a “5”. Por otra parte, los resultados de la prueba implícita fueron registrados automáticamente por el programa de computador en un archivo de texto plano que contiene datos sobre el tiempo de reacción frente a cada estímulo, así como y la cantidad de aciertos y errores de cada intento de los participantes. De cada archivo se obtiene un valor único en forma de una *d* de Cohen (valor *dRRT*) que expresa la dirección y fuerza de la historia.

Después de esto, se unieron los resultados del Google Forms y de la prueba implícita, de cada participante por código. Estos fueron tabulados en una hoja de Excel de forma general y por género (ver tabla 8), luego fueron analizados utilizando el programa JASP (<http://www.jasp-stats.org>) con el cual se abstrajeron los promedios, desviaciones estándar y rangos de cada una de

las pruebas aplicadas. A continuación, se presenta el resumen de los resultados obtenidos en cada una de las pruebas.

Resultados. En primer lugar, se presentan los resultados descriptivos de la muestra (ver tabla 8, siguiente página).

Tabla 8.

Resumen de resultados generales de los instrumentos.

Grupo	Datos	Mediciones										
		AAE	EED	EMP	SCH	CSE	Ira	Culpa	Alegría	Orgullo	Tristeza	RRT
Mujeres	M	75	17.37	9.143	8.061	16.92	1.02	0.224	1.143	1.02	0.735	-0.057
	DE	13.05	5.21	2.021	2.831	3.62	0.946	0.587	1	1.051	1.016	0.416
	Máximo	109	28	14	14	26	3	3	3	3	3	0.946
	Mínimo	43	8	4	3	10	0	0	0	0	0	-0.982
Hombres	M	79.64	16.56	8.11	9.33	19.22	0.972	0.333	0.944	1.111	0.694	0.167
	DE	15.86	5.31	1.97	2.56	2.88	0.736	0.676	0.893	1.09	0.92	0.527
	Máximo	116	29	12	15	22	2	2	3	3	3	1.665
	Mínimo	47	8	4	5	14	0	0	0	0	0	-0.8241
General	M	76.86	17.02	8.71	8.6	17.89	1	0.2706	1.059	1.059	0.7176	7.329
	DE	14.33	5.204	2.04	2.76	3.478	0.8591	0.6247	0.9556	1.106	0.9712	0.4744
	Máximo	116	29	14	13	26	3	3	3	3	3	1.665
	Mínimo	43	8	4	3	10	0	0	0	0	0	-0.9815

Abreviaturas: AAE: Actitudes frente a la agresión escolar, EED: Escala de envidia disposicional, EMP: Empatía, SCH: *Schandenfreude*, CSH: Cuestionario Schadenfreude y empatía y RRT: Prueba implícita de respuesta relacional. El Cuestionario *Schandenfreude* y empatía comprende la suma de Schadenfreude y empatía invirtiendo el puntaje en los ítems correspondientes a esta última.

A su vez, teniendo en cuenta que el cuestionario de agresión escolar está compuesto de cuatro factores, se muestran los datos descriptivos para cada uno de ellos (ver tabla 9).

Tabla 9

Descriptivos de las puntuaciones obtenidas en el cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar dividido por factores

Grupo	Factor	M	DE	Max	Min	N
Mujeres	RA	27.10	5,85	42	14	49
	AS	23.29	4,78	32	13	49
	AV	12.35	3,50	21	5	49
	AF	12.08	2,48	18	7	49
Hombres	RA	29,31	6,68	40	14	36

	AS	24,94	6,19	40	14	36
	AV	12,22	2,72	19	9	36
	AF	13,17	3	19	9	36
General	RA	28.04	6.272	42	14	85
	AS	23.99	5.448	40	13	85
	AV	12.29	3.177	21	5	85
	AF	12.54	2.750	7	19	85

Abreviaturas: RA: Rasgos antisociales, AS: Agresión social, AV: Agresión verbal y AF: Agresión física.

Posterior a esto, se obtuvo el alfa de Cronbach y el omega de McDonald de cada uno de los cuestionarios aplicados (ver tabla 10) y de los factores de la escala de agresión (ver tabla 11). Con los resultados de los instrumentos se realizaron inicialmente pruebas de Shapiro-Wilk (ver tabla 10) tanto a los resultados generales como por división de dos grupos según el sexo. Se encontró que la mayoría de las pruebas presentan una distribución normal a excepción de escala de envidia disposicional como grupo general ($W=0.968$, $p=0.03$) y la sub-escala de empatía correspondiente al cuestionario de *Schadenfreude* y empatía, tanto en el grupo de mujeres como en el grupo general (respectivamente, $W=0.943$, $p=.019$ y $W=0.954$, $p=0.004$). La medición de todas las emociones (ira, alegría, tristeza, orgullo y culpa) no presentó, en ninguno de los casos, una distribución normal (respectivamente, $W=0.847$, $W=0.494$, $W=0.846$, $W=0.804$ y $W=0.726$, todas con $p < 0.001$). Se realizó también la prueba de Levene para mediar la homogeneidad de las varianzas en los grupos (hombre, mujer, general) donde se evidenció que todas las variables cumplían este requisito (ver tabla 10). Además, se aplicó estas mismas dos pruebas a las puntuaciones obtenidas en cada uno de los factores del cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar y se encontró que en todos hay una distribución normal y en los grupos generales homogeneidad en la varianza (ver tabla 11).

Tabla 10.

Alfa de Cronbach, prueba de Shapiro-Wilk y Levene en los instrumentos utilizados para la investigación.

Instrumento	Alfa	Omega	Grupo	Shapiro-Wilk		Levene	
				W	p	F	p
AAE	0.866	0.880	H	0.99	0.978		

			M	0.984	0.75		
			G	0.993	0.948	2.999	0.087
EED	0.785	0.795	H	0.949	0.098		
			M	0.974	0.351		
			G	0.968	0.033	0.214	0.645
SCH	0.785	0.805	H	0.965	0.315		
			M	0.966	0.162		
			G	0.977	0.138	0.148	0.702
EMP	0.653	0.710	H	0.955	0.149		
			M	0.943	0.019		
			G	0.954	0.004	0.37	0.545
CSE	0.606	0.647	H	0.961	0.238		
			M	0.96	0.096		
			G	0.978	0.151	1.13	0.291
RRT	-	-	H	0.961	0.261		
			M	0.989	0.925		
			G	0.977	0.156	0.876	0.352

Todas las pruebas con $\alpha < 0.05$. Los grupos hacen referencia a H: Hombres, M: Mujeres, G: General.

Tabla 11.

Resultados de la prueba Shapiro-Wilk y Levene a las puntuaciones de cada uno de los factores

Factor	Alfa	Omega	Grupo	Shapiro-Wilk		Levene	
				W	P	F	P
RA	0.793	0.800	H	0.967	0.353		
			M	0.975	0.392		
			G	0.984	0.402	2.051	0.157
AS	0.720	0.747	H	0.969	0.388		
			M	0.980	0.547		
			G	0.983	0.335	1.304	0.257
AV	0.622	0.638	H	0.945	0.074		

			M	0.981	0.607		
			G	0.980	0.203	1.772	0.187
AF	0.165	0.462	H	0.969	0.411		
			M	0.971	0.268		
			G	0.974	0.088	1.821	0.181

Abreviaturas: RA: Rasgos antisociales, AS: Agresión social, AV: Agresión verbal y AF: Agresión física.

A continuación, se hicieron correlaciones bivariadas de Pearson y Spearman (ver tabla 12) - según la distribución y homogeneidad de las variables- entre los puntajes totales. La razón de que se incluyeran ambos tipos de correlación es que la escala de envidia disposicional, la sub-escala de empatía y las puntuaciones en las emociones no presentaban una distribución normal ni varianza homogénea como se mencionó pero de igual forma, al buscarse correlacionarse con las otras variables, era necesario tener las dos formas de correlación entre ellas.

Tabla 12.

Correlaciones de Pearson entre los instrumentos.

		C	A	O	T	AAE	EED	SCH	EMP	CES	RA	AS	AV	AF	RRT
I	r	-0.044	-0.131	0.426***	0.228*	0.111	0.244*	0.329**	0.162	0.166	0.13	0.076	-0.070	0.212	-0.034
	rho	0.008	-0.144	0.414***	0.267*	0.11	0.264*	0.302**	0.189	0.135	0.096	0.125	-0.113	0.232*	0.021
C	r	—	0.292**	0.321**	0.206	-0.017	0.18	-0.074	-0.039	-0.036	0.01	0.011	0.019	-0.156	0.138
	rho	—	0.293**	0.329**	0.319**	-0.032	0.153	-0.018	-0.037	0.004	-0.007	0.01	0.023	-0.119	0.192
A	r	—	—	0.154	-0.046	-0.161	-0.069	-0.009	0.155	-0.098	-0.147	-0.098	0.018	-0.334**	-0.037
	rho	—	—	0.145	-0.069	-0.172	-0.042	0.011	0.158	-0.101	-0.144	-0.065	-0.011	-0.314**	-0.043
O	r	—	—	—	0.06	0.118	0.133	0.279**	0.013	0.214*	0.091	0.152	-0.002	0.111	-0.056
	rho	—	—	—	0.092	0.127	0.124	0.239*	0.047	0.162	0.066	0.179	-0.003	0.098	-0.074
T	r	—	—	—	—	-0.011	0.161	-0.064	0.059	-0.086	0.035	0.002	-0.150	0.031	0.098
	rho	—	—	—	—	0.02	0.148	-0.062	0.06	-0.073	0.03	0.039	-0.085	0.107	0.094
AAE	r	—	—	—	—	—	0.126	0.255*	-0.244*	0.345**	0.917***	0.856***	0.770***	0.569***	0.124
	rho	—	—	—	—	—	0.128	0.229*	-0.283**	0.344**	0.891***	0.847***	0.762***	0.543***	0.139
EED	r	—	—	—	—	—	—	0.176	0.129	0.064	0.065	0.123	0.117	0.136	-0.050
	rho	—	—	—	—	—	—	0.152	0.065	0.043	0.021	0.138	0.166	0.16	-0.040
SCH	r	—	—	—	—	—	—	—	-0.027	0.81	0.243*	0.221*	0.161	0.161	0.117
	rho	—	—	—	—	—	—	—	-0.041	0.793	0.253*	0.225*	0.148	0.149	0.12
EMP	r	—	—	—	—	—	—	—	—	-0.608	-0.193	-0.199	-0.193	-0.218*	-0.134
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	-0.605	-0.225*	-0.242*	-0.228*	-0.229*	-0.042
CSE	r	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.306**	0.292**	0.241*	0.256*	0.169
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.318**	0.344**	0.231*	0.232*	0.118
RA	r	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.663***	0.657***	0.454***	0.231*
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.640***	0.632***	0.409***	0.240*
AS	r	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.572***	0.333**	0.06
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.560***	0.328**	0.151
AV	r	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.249*	-0.055
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.243*	-0.015
AF	r	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.069
	rho	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	—	0.096

Siendo * $p < 0.05$, ** $p < 0.01$, *** $p < 0.001$. Abreviaturas: I: Ira, A: Alegría, C: Culpa, O: Orgullo, T: Tristeza, AAE: Cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar, F: Factor, RA: Rasgos antisociales, AS: Agresión social, AV: Agresión verbal, AF: Agresión física, EED: Escala de envidia disposicional. EMP: sub-escala de empatía, SCH: sub-escala de *Schadenfreude*, CSE: Cuestionario de *Schadenfreude* y empatía, y, RRT: *Relacional responding test* (prueba de actitudes implícitas).

Con relación a las emociones, el reporte de ira correlacionó con el de orgullo ($rho = 0.414$, $p < 0.001$) y tristeza ($rho = 0.267$, $p < 0.05$) así como con la escala de envidia disposicional ($rho = 0.0263$, $p < 0.01$), la subescala de *Schadenfreude* ($rho = 0.302$, $p < 0.01$) y el factor de agresión física ($rho = 0.232$, $p < 0.05$). La culpa reportada correlacionó con alegría ($rho=0.293$, $p<0.01$), orgullo ($rho=0.329$, $p < 0.01$) y tristeza ($rho = 0.319$, $p < 0.01$). Los reportes de alegría por su parte, únicamente correlacionaron -además de con la culpa- inversamente proporcional con el factor de agresión física ($rho = -0.314$. $p < 0.01$), es decir que a menores puntajes en alegría mayor aceptabilidad de la agresión física. Finalmente, el orgullo mostró correlación con la subescala de *Schadenfreude* ($rho = 0.239$, $p < 0.01$).

Ya como parte del Cuestionario *Schadenfreude* y empatía, la medición de empatía en la misma correlacionó negativamente con la aceptabilidad de la agresión ($rho = -0.283$, $p < 0.01$) y el *Schadenfreude* correlacionó positivamente con la aceptabilidad de la agresión ($r = 0.255$, $p <$

0.05). Por lo mismo, sumando estas dos partes que conforman el cuestionario *Schadenfreude* y empatía, y teniendo en cuenta que para ella se invertían los valores de la parte de empatía, esta muestra también una correlación positiva con la aceptabilidad de la agresión escolar ($r = 0.345$, $p < 0.01$), que indica una asociación moderada entre la misma y la experimentación y reconocimiento de *Schadenfreude*. Además, se evidencia una correlación alta entre los cuatro factores que componen el cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar y con el total de este lo que es esperable ya que hacen parte del mismo cuestionario.

En adición a lo anterior, destacan las correlaciones entre los factores que componen el cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar y las otras mediciones. El factor de rasgos antisociales muestra correlaciones positivas con la subescala de *Schadenfreude* ($r=0.243$, $p < 0.005$), y el cuestionario *Schadenfreude* y empatía ($r=0.306$, $p < 0.00$) lo que indica que a mayores puntuaciones en rasgos antisociales se reportan mayores puntajes de disfrute en el infortunio de otro (*Schadenfreude*). Asimismo, y en relación con esto, se evidencia una correlación negativamente proporcional entre este factor y la subescala de empatía ($\rho = -0.225$, $p < 0.05$) que indica una relación inversa entre los puntajes en empatía y en la puntuación en rasgos antisociales, es decir que a mayor puntuación en estos últimos menor puntuación en la medición de empatía. A su vez, se evidencia una correlación positiva entre el RRT y este factor ($\rho = 0.240$, $p < 0.05$) lo que muestra que personas con puntuaciones altas en rasgos antisociales para este cuestionario se relacionan con un sesgo “pro *Schadenfreude*” desde la medición de sus actitudes implícitas.

El segundo factor, agresión social, correlaciona también positivamente con la subescala de *Schadenfreude* ($r = 0.221$, $p < 0.05$), con el cuestionario *Schadenfreude* y empatía ($r = 0.292$, $p < 0.01$) y negativamente con la subescala de empatía ($\rho = 0.242$, $p < 0.05$). Con esto se evidencia que hay una relación directa entre la aceptación de la agresión social y el experimental *Schadenfreude* e inversa entre la aceptación de este mismo tipo de agresión y puntuaciones en la medición de la empatía.

El tercer factor por su parte, agresión verbal, mostró una correlación inversa con las puntuaciones en la subescala de empatía ($\rho=0.228$, $p=0.036$) y una positiva con el cuestionario *Schadenfreude* y empatía ($r=0.241$, $p=0.027$).

El último y cuarto factor evidenció también relación con estas mismas dos mediciones (subescala de empatía: $\rho = 0.229$, $p < 0.05$; cuestionario *Schadenfreude* y empatía $r = 0.256$, p

< 0.058). Es de recordar que en el cuestionario de empatía y *Schadenfreude* los puntajes en empatía fueron invertidos mientras los del *Schadenfreude* no. Se resalta la ausencia de correlación entre las pruebas implícita y explícita – este resultado no es infrecuente en la literatura y será abordado en la discusión.

Por otra parte, se realizó una prueba *t* de Welch de muestras independientes con el RRT como variable dependiente y sexo como independiente para discriminar si había diferencias en ella. Se evidenció que sí las hay pues la diferencia media es de 0.223 ($t = 2.052$, $gl = 60.77$, $p < 0.05$, $d = 0.480$) lo que implica un efecto moderado. Los datos analizados mostraban, en resumen, la diferencia de tiempos en los cuatro bloques del experimento lo cual evidenciaba, por un lado si el resultado era positivo que a la persona le había costado menos (respondía con menor latencia y mayor precisión) responder al bloque mixto 2, donde se le pedía que respondiera “como si” le alegrara que a Jane/Jim le pasaría algo malo; por otro lado, negativo si a la persona le había costado más (respondía con mayor latencia y menor precisión) responder ese mismo bloque mixto 2, donde se le indicaba que respondiera “como si” le molestara que a Jane/Jim le hubiera pasado algo malo. Para esta comparación, se extrajo la media de estos datos en la que se evidencia una clara diferencia entre hombres ($N=34$, $M=0.166$, $DE=0.525$ y $SE=0.090$) y mujeres ($N=47$, $M=-0.057$, $DE=0.416$ y $SE=0.061$) donde los primeros parecen mostrar un sesgo que llamaremos “pro *Schadenfreude*” y las mujeres un sesgo que llamaremos “anti *Schadenfreude*”. Esta diferencia puede observarse gráficamente en la figura 6.

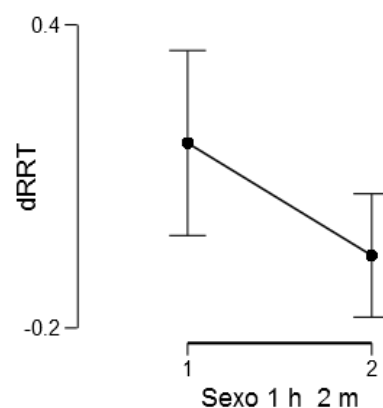


Figura 6. Representación gráfica de la diferencia entre la media en los tiempos del RRT entre hombres (1) y mujeres (2).

Teniendo en cuenta la importante diferencia hallada en la prueba implícita, se realizó el mismo análisis para la prueba explícita que era el cuestionario *Schadenfreude* y empatía. Para ello se divide la muestra de esta en dos (hombres y mujeres) y se hace también un t-Welch para muestras independientes lo cual sugiere que, al igual que con el RRT, hay un contraste entre los datos donde hay una diferencia de medias de 2.304 ($t = 3.267$, $gl = 82.42$, $p < 0.05$, $d = 0.693$) lo que implica un efecto fuerte. Se evidencia una diferencia entre el grupo 1 (hombres) y el grupo 2 (mujeres) y se observa un mayor puntaje de esta en los hombres ($N=36$, $M=19.22$, $DE=2.880$ y $SE=0.480$) respecto a las mujeres ($N=49$, $M=16.92$, $DE=3.616$ y $SE=0.517$). Lo anterior se ve representado en la figura 7.

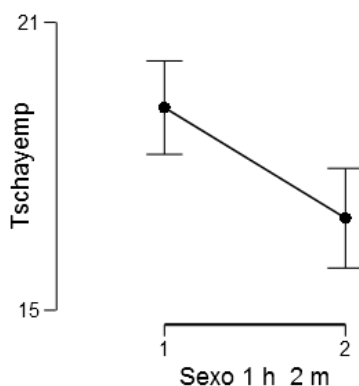


Figura 7. Representación gráfica de la diferencia entre la media en los puntajes del cuestionario *Schadenfreude* y empatía entre hombres (1) y mujeres (2).

Debido a estos hallazgos, se realizó un ANOVA con sexo como factor de comparación; sin embargo, no se encontró ninguna otra diferencia estadísticamente significativa en ninguna de las otras mediciones (todas las $p > 0.05$). Además, se realizó un ANOVA comparando todas las variables en función del contrabalanceo (hacer el RRT antes o después de la prueba explícita) y no se obtuvo ningún resultado significativo lo que implica que no se presentan diferencias en las variables al cambiar el orden de aplicación de la prueba implícita o explícita.

Ahora, teniendo en cuenta estos resultados puede pasarse a hacer el análisis de los mismos y su discusión de acuerdo a la teoría investigada previamente, a los resultados que podrían haberse esperado, a los que no y las posibles razones de esto.

Discusión. Dado que el objetivo de este trabajo era indagar la posible relación entre las actitudes frente a la agresión escolar y la experimentación de Schadenfreude en adolescentes de la ciudad de Bogotá, el siguiente análisis muestra los resultados obtenidos que apoyan una asociación entre estas variables.

El primero de ellos fue el análisis hecho a una de las relaciones más relevantes para este estudio, la del cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar y el cuestionario de *Schadenfreude* y empatía. De estos cuestionarios dio como resultado una correlación inversamente proporcional entre la empatía y las actitudes frente a la agresión escolar, es decir que a mayor puntuación en la escala de actitudes frente a la agresión escolar menor puntuación en la de empatía y por ende, a mayor aceptabilidad de la agresión escolar menor empatía. A su vez, se evidenció una correlación directamente proporcional entre las actitudes favorables frente a la agresión escolar y el *Schadenfreude*.

Con respecto a la primera de ellas, este resultado coincide con la literatura pues autores como Moya (2011) y Tur-Porcar et al., (2016), entre otros, desde hace algunos años han planteado que las personas que experimentan menor empatía es más probable que presenten una mayor cantidad de conductas agresivas o violentas, especialmente cuando esto está relacionado con la dimensión disposicional de la empatía (Tur-Porcar et al., 2016).

No obstante, este tipo de conductas no se desarrollan de forma aislada y, salvo algunos casos mínimos, puede ser explicado a partir del principio de modelamiento donde si una persona tiene actitudes más favorables hacia cierto tipo de conductas, en este caso las de agresión, seguramente estas -sus actitudes- habrán sido configuradas a través del aprendizaje vicario o por observación de su contexto, generando así una normalización de la conducta (Bandura et al., 1963). Autores como Moya (2011) señalan que menores que han sufrido de maltrato durante la infancia es más probable que tengan normalizado conductas que incluyan actos de violencia y agresión en los cuales no está mal dañar al otro y en ocasiones hasta es visto como método de corrección.

Este tipo de experiencias previas actúan como factores determinantes a través del aprendizaje vicario y pueden llegar a generar un ciclo de violencia, en este caso de la agresión. Además de esto, los menores que han sufrido malos tratos, especialmente durante los primeros años de vida por parte de sus cuidadores primarios, en su adolescencia y adultez muestran menos conductas menos empáticas, de cooperación y prosociales en las cuales se busque ayudar al otro y, por el contrario, perpetúan el ciclo de la violencia a través de amenazas, agresión física y psicológica hacia otros, promoviendo lo mismo que ellos vivieron y manteniendo el ciclo (Chaux, 2003; Moya, 2011).

Si bien la influencia a nivel familiar cumple un papel fundamental para el desarrollo de la empatía no es exclusiva de esta y, por el contrario, incluye a las personas cercanas, colegios,

medios de comunicación y a la sociedad. Como se evidenció, en Colombia las cifras de violencia a lo largo de la historia han sido alarmantes, un país que ha estado marcado como “violento” y que se ha mostrado así a través de canciones, películas, novelas en las cuales estos comportamientos no solo son normalizados sino promovidos. Cabe resaltar que con esto no se está justificando la agresión y su aceptabilidad en una sociedad, pero sí da indicios de formas en cómo esto puede llegar a generalizarse e incluso normalizarse.

Por otra parte, en los resultados se evidenció que la asociación entre las actitudes frente a la agresión escolar y la expresión de *Schadenfreude* fue directamente proporcional que significa que para las personas que aceptan más la agresión es más factible que se lleguen a alegrar por la desgracia de otro. Esta afirmación no ha sido abordada de forma exhaustiva desde la literatura, razón por la cual se parte del supuesto en que las personas que experimentan actitudes más favorables frente a la agresión -tal como se mencionó anteriormente- son menos empáticas y por lo tanto el malestar que siente ese otro cuando le sucede algo malo no es respondido a mediante conductas prosociales con este sino que se presenta un placer por su infortunio –*Schadenfreude*- lo cual puede llevar a otras conductas donde se perpetre ese sufrimiento en un futuro por modelaje (Chaux, 2003) o simplemente no se haga nada. En esta medida, el experimentar *Schadenfreude* podría estar muy relacionado con la agresión de tipo instrumental ya que aunque en teoría la persona que lo experimenta entiende lo que al otro le está pasando (dimensión cognitiva de la empatía), no actúa en pro de esta (dimensión disposicional de la empatía) sino en pro de sí misma y de la situación, pudiendo obtener algo de dicha desgracia, que si bien puede no ser evocada por esta en un futuro podría serlo (Chaux, 2003).

Desde otra perspectiva, se evidenció también una correlación entre los puntajes en el reporte de ira hacia el personaje y los puntajes en la escala de envidia disposicional y el factor de agresión física. Esto es concordante con la literatura debido a que parte de la ira presenta resentimiento el cual es también un factor de la envidia (Mola et. al., 2015). A su vez, la ira puede llevar a la hostilidad lo cual explicaría una mayor aceptabilidad de la agresión física (Sanz, Magán, & García-Vera, 2006)

Por otro lado, dentro de los resultados obtenidos por género se evidenció que existe diferencia entre las medias de las pruebas de hombres y mujeres. La media de los hombres sugiere que estos puntuaron más alto en la escala de actitudes frente a la agresión escolar y a la su-escala de

Schadenfreude, mientras que las mujeres puntuaron más alto en las escalas de envidia disposicional y en la subescala de empatía.

Con estos resultados cabe señalar que en el primer caso los hombres socialmente han sido reforzados frente al uso de la agresión en general, aunque especialmente aquella que es reactiva o instrumental como método de solución de problemas y de “ser más hombre”. Estas ideas mediadas por la sociedad, si bien no son del todo explícitas, se sugieren a partir de frases como “debes ser fuerte como un hombre”, “si se meten con usted, no se deje”, entre otras.

En el segundo caso, las mujeres, quienes tuvieron puntuaciones más altas en la escala de la envidia disposicional, también hicieron parte de un resultado esperable pues tal como lo afirma DelPriore, Hill, y Buss (2012) en este género emociones como la envidia son más frecuentes. Esto puede ser atribuido a que la sociedad ejerce presión sobre los estereotipos con los cuales las personas, especialmente las mujeres, deben cumplir para ser aceptadas generando de esta manera mayor comparación entre esta población y por lo tanto mayor envidia hacia quien posee aquello que se desea tener y que la sociedad indica que debe tenerse (DelPriore et al., 2012). Este resultado fue interesante a su vez dado que múltiples autores (Cikara & Fiske, 2012; Dvash et al., 2010; Shamay-Tsoory et al., 2007) señalan a la envidia como un precursor del *Schadenfreude*; sin embargo, en este trabajo esa hipótesis no pudo ser comprobada, si bien puede llegar a tener una fuerte relación hace falta abordarla de forma más exhaustiva en futuras investigaciones.

Por otra parte, el hecho de que las mujeres no hayan puntuado significativamente más alto que los hombres puede deberse a una inclinación del cuestionario hacia las actitudes de la agresión especialmente reactiva, la que se ha comprobado que no es el tipo que ejercen las mujeres; por el contrario, estas suelen estar orientadas a una agresión de carácter social, por ende pueden puntuar más alto en preguntas en las cuales la agresión social situada hacia la exclusión del otro (Chaux, 2012; Navarro Olivas et al., 2003) No obstante, este resultado también puede deberse a que las mujeres sean más empáticas (Garaigordobil & Maganto, 2011) y por ende se les ha enseñado y se les ha atribuido también desde teorías del desarrollo moral conductas hacia el cuidado (Medina-Vicent, 2016), de allí que puedan puntuar menos en la aceptabilidad de la agresión (Garaigordobil & Maganto, 2011).

Por otro lado, y en contra de lo esperado, el RRT –la prueba implícita- no arrojó resultados concluyentes que pudieran dar cuenta de la experimentación de *Schadenfreude*, lo cual puede ser atribuido a varios factores. El primero de ellos es que la tarea pudo no ser lo suficientemente

clara y por lo tanto no se entendió en qué consistía ni cómo debía ser respondida; segundo, es la primera vez, por lo menos dentro de lo que se ha encontrado, que se hace uso de frases para categorización tales como “me alegra” y “me molesta” en vez de “cierto” y “falso”, sino que implican un reconocimiento emocional y no solo racional por más que hubiera una regla dada. Tercero, existen pocos estudios con estudiantes de colegios, lo cual deja abierta la posibilidad de que el nivel educativo de los participantes influya en la comprensión de la tarea tanto por la parte lógica de la misma en el seguimiento de instrucciones como por la implicación emocional de la misma pues el participante debía pensar en cómo se sentía Jane/Jim para identificar cómo debía sentirse él según la regla y a partir de allí responder. Debido a que no se tuvo otro colegio con el cual contrastar esta hipótesis valdría la pena profundizar tanto en el uso del RRT de esta forma como en la influencia de la variable educativa para este tipo de investigaciones.

Lo anterior no significa que el RRT no sea un método útil, sino que, precisamente, por la novedad en su uso para este tipo de categorizaciones “emocionales”, debe seguirse investigando, probando y adaptando la forma adecuada de hacerlo ya que mantiene sus ventajas en relación a la deseabilidad social como medida más objetiva para medir este tipo de fenómenos y otros autores lo han también utilizado de formas distintas para el abordaje del *Schadenfreude* (Gao et al., 2014)

Finalmente, fue interesante que los resultados más altos hubieran sido los puntuados a través de la prueba explícita -donde igualmente nunca hubo un 5- pues tal como se había mencionado en el marco teórico, este tipo de pruebas tienden a tener una deseabilidad social muy alta, por lo que las personas podrían llegar a sentirse “intimidadas” y no responder de forma completamente honesta. De igual forma, se tiene como hipótesis que si las personas tienen actitudes favorables frente al maltrato lo más seguro es que no sea necesario “disimular” que se siente grado de placer o satisfacción cuando a otro le pasa algo malo debido a que pueden haber generalizado este como algo normal dependiendo de su contexto.

Discusión general

Iniciaremos esta discusión presentando algunas fortalezas que queremos destacar de este trabajo. La primera de ellas es haber realizado un cuestionario para evaluar específicamente las actitudes de estudiantes de bachillerato frente a la agresión escolar y aún más, que este fuera desarrollado con base en las características propias de nuestro país.

Además, el haberse interesado por llevar a cabo este proyecto con estudiantes de colegios, tiene una importancia disciplinar ya que muchos estudios de psicología, por ejemplo los realizados para estudiar la envidia y el *Schadenfreude*, son realizados con población universitaria - especialmente con estudiantes de esta misma carrera (psicología)- y que tiene ciertas limitaciones en tanto estos pueden conocer ya más del tema, pensar qué se les puede estar evaluando y de qué forma. A su vez, dado que son emociones sociales y estas se evidencian desde mucho antes, es interesante su estudio en una etapa como la adolescencia, donde justamente la envidia puede ser más común en tanto tiende a haber muchas comparaciones entre pares en la búsqueda de una identidad. De este modo, el estudio con esta población, que si bien requirió de un esfuerzo adicional debido a los permisos en las instituciones educativas y a los padres de quienes quisieran participar voluntariamente, permite abordar el fenómeno de este tipo de emociones desde otras poblaciones disminuyendo las limitaciones en la generalización de resultados frente a esta temática.

Desde otra perspectiva, el hecho de haber profundizado en temas poco ahondados en nuestro contexto, como el *Schadenfreude*, puede ser destacado como un logro en términos de investigación pues además de lo novedoso que es su estudio en Colombia, este trabajo aborda una aproximación metodológica a través de pruebas poco utilizadas las cuales con mayor investigación podrían llegar a ser una fuente lo suficientemente sólida para su estudio.

A pesar de las dificultades que se tuvo con el RRT en tanto puede que no midiera lo mismo que la prueba explícita como se mencionó previamente, se logró dar respuesta a la pregunta original aun a través de la prueba explícita. Se logró comprobar la hipótesis sobre la posible relación entre las actitudes favorables hacia la agresión escolar y el *Schadenfreude* y, el haber encontrado ese tipo de relación entre variables (directamente proporcional), las cuales habían sido ahondadas a nivel teórico ayuda a dar mayor robustez al fenómeno en relación a las conclusiones que se han obtenido anteriormente en la literatura.

Ahora, a pesar de lo anterior, este estudio, como casi todos, presenta ciertas limitaciones. Como primera medida, se encuentra la falta de resultados estadísticamente significativos en el RRT debido a que este era uno de los puntos en los que más se quería indagar. A su vez, debido a que posiblemente la dificultad de la tarea influyó en sus resultados ya que no se tuvo en cuenta variables como el nivel educativo donde se pudieran comparar instituciones por la falta de

permisos y tiempo, esta pudo ser una de esas variables que influyó en dichos resultados y que vale la pena seguir investigando tal como se abordará más adelante.

Además -aunque no es extraño- se encontró una falta de correlación entre el RRT y la prueba explícita. Esto se ha hallado previamente en la literatura y puede deberse a diversos factores (De Houwer, Teige-Mocigemba, Spruyt, & Moors, 2009), entre ellos los pocos ítems que componen el cuestionario *Schadenfreude* y empatía ya que esto limita la evaluación de la complejidad del constructo pues aunque este instrumento ya ha sido aplicado previamente en otros países, el hecho de que cuente con 6 ítems, 3 de cada sub-escala puede generar una falsa impresión de confiabilidad (Oviedo Celina & Campo-Arias, 2005); no obstante, presentaba también ventajas a la hora de su aplicación teniendo en cuenta la atención de los estudiantes para responder adecuadamente ya que había otras pruebas. Por ejemplo, como se mencionó en el marco teórico, la empatía -dependiendo de la teoría desde la que se aborde- contempla varias dimensiones las cuales no son todas factibles de evaluar en un cuestionario de apenas seis ítems donde solo tres de ellos hacían referencia a la empatía; no obstante, pareciera haber una relación inversa entre estos que fue confirmada y por ende la medición del *Schadenfreude* en la misma escala también aportaría datos sobre la “falta” de empatía en la misma persona.

Otro factor pudo ser que el RRT no medía el *Schadenfreude* desde las mismas características que lo hacía el cuestionario *Schadenfreude* y empatía. Como se sabe, cuando se ha de realizar una investigación debe operacionalizarse el constructo a evaluar; no obstante, en emociones y especialmente emociones sociales que además han sido poco indagadas como esta, pueden tomarse diversas aproximaciones del mismo. Por ejemplo, Gao et al. (2014) tomaron como aproximación al *Schadenfreude* utilizando medidas implícitas el autoestima; Feather (citado por Ouwerkerk & Van Dijk, 2014) por su parte comprende esta misma emoción desde la percepción de justicia. Si se tiene esto en cuenta, cabe la posibilidad, y teniendo en cuenta que es la primera vez que se utiliza el RRT de esta forma, de que sean distintas características de la misma emoción y que, sumado a otras dificultades como la falta de comparación de grupos, un grupo control o el tamaño de la muestra, estas relaciones no se hayan hecho evidentes.

Una de las últimas limitaciones es esto entonces y consiste en la falta de grupos de comparación que permitan confirmar la influencia de la situación hipotética sobre la experimentación de envidia y *Schadenfreude* ya que no se tuvo oportunidad de aplicar en otros colegios para comparar los datos. A su vez, no se tuvo un grupo control debido a la dificultad de

establecer una situación hipotética que genuinamente pudiera considerarse “neutra” ya que la historia de la vida de cada persona es diferente y por lo mismo, aspectos que las investigadoras u otras personas podrían considerar “sin importancia” otros podrían darle mayor relevancia. Sumado a esto, es posible que el RRT no contuviera frases que permitieran una cercanía del participante con Jane/Jim a pesar de la historia debido a que estas debían ser cortas. Teniendo en cuenta que para experimentarse envidia -que se buscaba como un factor predisponente del *Schadenfreude*, pero no se halló- se necesitan características como la cercanía con la otra persona y el pensar que se es capaz de lo mismo, este pudo ser un factor influyente. Asimismo, no se encontró una correlación entre las emociones que generaba la historia (ira, culpa, orgullo, alegría y tristeza) y la envidia predisposicional o el *Schadenfreude* por lo cual no pudo confirmarse la hipótesis de que la envidia realmente predispone al *Schadenfreude* en este estudio, razón por la cual se hizo la situación hipotética.

Sumado a lo anterior, algunos los computadores prestados por el colegio no cumplían con la velocidad de procesamiento necesario para utilizar bien el internet o el RRT lo que dificultó algunas pruebas con algunos estudiantes.

Finalmente, con base en estas fortalezas y limitaciones para próximas investigaciones, en cuanto al cuestionario de actitudes frente a la agresión escolar, se debería hacer otro estudio de validación en el cual se cuente con una distribución homogénea en relación con el género de los participantes. A su vez, buscar llevar a cabo ya no un análisis exploratorio sino confirmatorio del cuestionario con el fin de dar mayor fuerza a los resultados obtenidos y refinar sus indicadores psicométricos. Además, sería interesante examinar estos mismos resultados desde pruebas Bayesianas donde haya ya no un análisis de los mismos desde lo absoluto como ese hace desde esta estadística frecuentista sino desde lo relativo, algo que permite esta estadística.

De igual manera, para futuras aproximaciones a la agresión escolar, sería interesante explorar otras dimensiones que pudieran influir en las actitudes favorables frente a esta, por ejemplo las características de la personalidad por medio de otras pruebas que den cuenta de si esto correlaciona positivamente con las actitudes presentadas. Esto debido a que uno de sus factores incluyó, además de los tipos de agresión, rasgos antisociales, un factor interesante a explorar en relación además con el *Schadenfreude*, dado que éste implica el disfrute del infortunio del otro y características de los rasgos antisociales de la personalidad - como la falta de culpa o empatía, pueden influir la experimentación de esta emoción.

En cuanto a la investigación realizada sobre *Schadenfreude*, se propone realizar un mayor control, por ejemplo con más grupos de comparación, que permitan identificar si existen diferencias significativas frente a la presentación de estímulos influyentes en la experimentación de emociones sociales de comparación y donde se pueda controlar un mayor número de variables para poder dar más objetividad al estudio

Finalmente, frente a la investigación de las emociones sociales de comparación, se sugiere que esta sea realizada con una muestra mayor y que incluya participantes pertenecientes a instituciones de diferentes estratos socioeconómicos dado que la influencia de la variable educativa pudo haber sido decisiva para un mayor entendimiento de la tarea. A su vez, debido a que son contextos distintos, valdría la pena evaluar qué tipos de agresión son más o menos aceptadas y cómo eso influye en la experimentación de emociones como la envidia o el *Schadenfreude*.

Referencias

- Ainsworth, M. D. S. (1991). Attachment and other affectional bonds accros the life cycle. In *Attachment across the life cycle*. New York.
- Álvarez, L., Álvarez, D., González-Castro, P., Núñez, J. C., & González-Pienda, J. (2006). Evaluación de los comportamientos violentos en los centros educativos. *Psicothema*, *18*(4), 686–695.
- American Psychological Association. (2002). Glossary of Psychological Terms. Retrieved April 3, 2017, from <http://www.apa.org/research/action/glossary.aspx?tab=5>
- Arias, M. C. (2011). Editorial: Importancia del aprendizaje de las neurociencias en la formación del psicologo. *International Journal of Psychological Research*, *4*(1), 5–6.
- Arce, R., Velasco, J., Novo, M., & Fariña, F. (2014). Elaboración y validación de una escala para la evaluación del acoso escolar. *Revista Iberoamericana de Psicología Y Salud*, *1*(5), 71–104.
- Armony, J. L., Trejo Martínez, D., & Hernández, D. (2012). Resonancia Magnética Funcional (RMf): Principios y aplicaciones en Neuropsicología y Neurociencias Cognitivas. *Revista Neuropsicología Latinoamericana*, *4*(2), 36–50. <http://doi.org/10.5579/rnl.2012.010>
- Bandura, A., Ross, D., & Ross, S. A. (1963). Imitation of film-mediated aggressive models. *Journal of Abnormal and Social Psychology*, *66*, 3–11.
- Barnes-Holmes, Y., Hayes, S. C., Barnes-Holmes, D., & Roche, B. (2002). *Relational frame theory: A post-skinnerian account of human language and cognition*. *Advances in Child*

- Development and Behavior* (Vol. 28). [http://doi.org/10.1016/S0065-2407\(02\)80063-5](http://doi.org/10.1016/S0065-2407(02)80063-5)
- Boecker, L., Likowski, K. U., Pauli, P., & Weyers, P. (2014). The face of schadenfreude: Differentiation of joy and schadenfreude by electromyography. *Cognition & Emotion, 0*(0), 1–9. <http://doi.org/10.1080/02699931.2014.966063>
- Bowlby, J. (1969). *Attachment and loss*. Now York.
- Brendgen, M., Vitaro, R., Tremblay, R. E., Lavoie, F., Vitaro, F., Tremblay, R. E., & Lavoie, F. (2001). Reactive and Proactive Aggression: Predictions to Physical Violence in Different Contexts and Moderating Effects of Parental Monitoring and Caregiving Behavior. *Journal of Abnormal Child Psychology, 29*(4), 293–304. <http://doi.org/10.1023/A:1010305828208>
- Briñol, P., Horcajo, J., Becerra, A., Falces, C., & Sierra, B. (2002). Cambio de actitudes implícitas. *Psicothema, 14*(4), 771–775.
- Bushman, B. J., & Anderson, C. A. (2001). Is it Time to Pull the Plug on the Hostile Versus Instrumental Aggression Dichotomy? *Psychological Review, 108*(1), 273–279. <http://doi.org/10.1037/0033-295X.108.1.273>
- Cajigas de Segredo, N., Khan, E., Luzaedo, M., Najson, S., & Zalmalvide, G. (2004). Escala de agresión entre pares para adolescentes y principales resultados. *Psicología, 3*(3), 173–186.
- Camodeca, M., Goossens, F. A., Schuengel, C., & Terwogt, M. M. (2003). Links between Social Information Processing in Middle Childhood and Involvement in Bullying. *Aggressive Behavior, 29*(2), 116–127. <http://doi.org/10.1002/ab.10043>
- Caprariello, P. A., Cuddy, A. J. C., & Fiske, S. T. (2013). Social Structure Shapes Cultural Stereotypes and Emotions: A Causal Test of the Stereotype Content Model. *Group Process Intergroup Relat, 12*(2), 1–12. <http://doi.org/10.1177/1368430208101053>. Social
- Card, N., Stucky, B. D., Sawalani, G. M., & Little, T. D. (2008). Direct and Indirect Aggression During childhood and Adolescents: A meta Analytic Review of Gender Differences, Intercorrelations, and Relations to Maladjustments. *Child Development, 79*(5), 1185–1229. <http://doi.org/10.1111/j.1467-8624.2008.01184.x>
- Carlo, G., Hausmann, A., Christiansen, S., & Randall, B. A. (2003). Sociocognitive and Behavioral Correlates of a Measure of Prosocial Tendencies for Adolescents. *Journal of Early Adolescence, 23*(1), 107–134. <http://doi.org/10.1177/0272431602239132>
- Carrasco, M., & González, J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica, 4*(2), 7–38.

- Cepeda, E., Pacheco, P., García, L., & Piraquive, C. (2008). Acoso Escolar a Estudiantes de Educación Básica y Media. *Revista de Salud Pública*, 10(4), 517–528. <http://doi.org/10.1590/S0124-00642008000400002>
- Chambliss, C., Cattai, A., Benton, P., Elghawy, A., Fan, M., Thompson, K., ... Tanenbaum, J. (2012). FREUDENFREUDE AND SCHADENFREUDE TEST (FAST) SCORES OF DEPRESSED AND NON-DEPRESSED UNDERGRADUATES^{1,2}. *Psychological Reports*, 111(1), 115–116. <http://doi.org/10.2466/02.07.21.PR0.111.4.115-116>
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, ISSN-E 0123-885X, N°. 15, 2003, Págs. 47-58, (15), 47–58. <http://doi.org/ISSN-e 0123-885X>
- Chaux, E. (2012). *Educación, convivencia y agresión escolar* (1st ed.). Bogotá: Ediciones Uniandes.
- Chester, D. S., Powell, C. A., Smith, R. H., Joseph, J. E., Kedia, G., Combs, D. J., & DeWall, C. N. (2013). Justice for the average Joe: the role of envy and the mentalizing network in the deservingness of others' misfortunes. *Soc Neurosci*, 8(6), 640–649. <http://doi.org/10.1080/17470919.2013.846278>
- Cikara, M. (2015). Intergroup Schadenfreude: Motivating participation in collective violence. *Current Opinion in Behavioral Sciences*, 3(June), 12–17. <http://doi.org/10.1016/j.cobeha.2014.12.007>
- Cikara, M., Bruneau, E., Van Bavel, J. J., & Saxe, R. (2014). Their pain gives us pleasure: How intergroup dynamics shape empathic failures and counter-empathic responses. *Journal of Experimental Social Psychology*, 55, 110–125. <http://doi.org/10.1016/j.jesp.2014.06.007>
- Cikara, M., & Fiske, S. T. (2012). Stereotypes and schadenfreude. *Social Psychological and Personality Science*, (March 2017), 151–169. <http://doi.org/10.1007/9781139084246.013>
- Cikara, M., & Fiske, S. T. (2013). Their pain, our pleasure: stereotype content and schadenfreude. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1299, 52–59. <http://doi.org/10.1111/nyas.12179>
- Cobo-Reyes, R., & Jiménez, N. (2012). The dark side of friendship: “envy.” *Experimental Economics*, 15(4), 547–570. <http://doi.org/10.1007/s10683-012-9313-0>
- Colby, A., Kohlberg, L., Speicher, B., Hower, A., Candee, D., Gibbs, J., & Power, C. (1987). *The Measurement of Moral Judgement* (Vol. 2). New York: Cambridge University.

- Dalakas, V., & Melancon, J. P. (2012). Fan identification, <IT>Schadenfreude</IT> toward hated rivals, and the mediating effects of Importance of Winning Index (IWIN). *Journal of Services Marketing*, 26(1), 51–59. <http://doi.org/10.1108/08876041211199724>
- de Hooge, I. E., Nelissen, R. M. a, Breugelmans, S. M., & Zeelenberg, M. (2011). What is moral about guilt? Acting “prosocially” at the disadvantage of others. *Journal of Personality and Social Psychology*, 100(3), 462–73. <http://doi.org/10.1037/a0021459>
- De Houwer, J., Teige-Mocigemba, S., Spruyt, A., & Moors, A. (2009). Implicit measures: A normative analysis and review. *Psychological Bulletin*, 135(3), 347–368. <http://doi.org/10.1037/a0014211>
- DelPriore, D., Hill, S., & Buss, D. (2012). Envy: Functional specificity and sex-differentiated design features. *Personality and Individual Differences*, 53(3), 317–322. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2012.03.029>
- Dodge, K. A. (1991). The structure and function of reactive and proactive aggression. In *The development and treatment of childhood aggression* (pp. 201–218).
- Dovidio, J. F., & Fazio, R. H. (1992). New technologies for the direct and indirect assessment of attitudes. In *Questions About Questions: Inquiries into the Cognitive Bases of Surveys* (pp. 204–237). New York: Russell Sage Foundatio.
- Drummond, M. F., Sculpher, M. J., Claxton, K., Stoddart, G. L., & Torrance, G. W. (2015). *Methods for the Economic Evaluation of Health Care Programmes* (4th ed.). Oxford: Oxford University Press.
- Dunn, T. J., Baguley, T., & Brunsdon, V. (2014). From alpha to omega: A practical solution to the pervasive problem of internal consistency estimation. *British Journal of Psychology*, 105(3), 399–412. <http://doi.org/10.1111/bjop.12046>takahashi
- Dvash, J., Gilam, G., Ben-Ze’ev, A., Hendler, T., & Shamay-Tsoory, S. G. (2010). The envious brain: The neural basis of social comparison. *Human Brain Mapping*, 31(11), 1741–1750. <http://doi.org/10.1002/hbm.20972>
- El Tiempo. (2007, June). Niña que fue atacada por otra con un lápiz en el pecho permanece en delicado estado. Bogotá.
- El Tiempo. (2010, May 21). Un herido tras enfrentamientos entre estudiantes de dos colegios en el sur de Bogotá. Bogotá. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/archivo/documento/CMS-7719223>

- El Tiempo. (2017, January 16). Dos de cada 10 alumnos en el mundo sufren acoso y violencia escolar. Bogotá. Retrieved from <http://www.eltiempo.com/vida/educacion/acoso-y-violencia-escolar-en-el-mundo-37516>
- Falcon, R. G. (2015). Is Envy Categorical or Dimensional? An Empirical Investigation Using Taxometric Analysis. *Emotion, 15*(6), 694–698. <http://doi.org/10.1037/emo0000102>
- Fazio, R. H., Sanbonmatsu, D. M., Powell, M. C., & Kardes, F. R. (1986). On the automatic activation of attitudes. *Journal of Personality and Social Psychology, 50*(2), 229–38. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/3701576>
- Fernández, I., López, B., & Márquez, M. (2008). Empatía : Medidas , teorías y aplicaciones en revisión, *24*(1987), 284–298.
- Gao, H., Cao, H., Zhou, Y., Xu, Y., Feng, Y., Wang, F., & Chen, Y. (2014). Taking pleasure at another's misfortune: The implicit Schadenfreude of disaster spectators. *Psychological Reports, 114*(2), 439–460. <http://doi.org/10.2466/17.21.PR0.114k19w4>
- Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2011). Empatía y resolución de conflictos durante la infancia y la adolescencia. *Revista Latinoamericana de Psicología, 2*(43), 255–266.
- Geen, R. G. (1998). Aggression and antisocial behaviour. In *The handbook of social psychology* (pp. 317–356). New York: McGrawHill.
- Greenwald, A., Nosek, B., & Banaji, M. (2003). Understanding and using the Implicit Association Test: An improved scoring algorithm. *Journal Pers Soc Psychol., 85*(2), 197–216. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.85.2.197>
- Greitemeyer, T., Osswald, S., & Brauer, M. (2010). Playing prosocial video games increases empathy and decreases schadenfreude. *Emotion (Washington, D.C.), 10*(6), 796–802. <http://doi.org/10.1037/a0020194>
- Grygolec, J., Coricelli, G., & Rustichini, A. (2012). Positive interaction of social comparison and personal responsibility for outcomes. *Frontiers in Psychology, 3*(FEB), 1–13. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2012.00025>
- Gummerum, M., Hanoch, Y., Keller, M., Parsons, K., & Hummel, A. (2010). Preschoolers' allocations in the dictator game: The role of moral emotions. *Journal of Economic Psychology, 31*(1), 25–34. <http://doi.org/10.1016/j.joep.2009.09.002>
- James, S., Kavanagh, P. S., Jonason, P. K., Chonody, J. M., & Scrutton, H. E. (2014). The Dark Triad, schadenfreude, and sensational interests: Dark personalities, dark emotions, and dark

- behaviors. *Personality and Individual Differences*, 68(June), 211–216.
<http://doi.org/10.1016/j.paid.2014.04.020>
- Jankowski, K. F., & Takahashi, H. (2014). Cognitive neuroscience of social emotions and implications for psychopathology: Examining embarrassment, guilt, envy, and schadenfreude. *Psychiatry and Clinical Neurosciences*, 68(5), 319–336.
<http://doi.org/10.1111/pcn.12182>
- Jiménez, A. E., Castillo, V. D., & Cisternas, L. C. (2012). Validación de la escala de agresión entre pares , y subescala de agresión virtual en escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez Y Juventud*, 10(2), 825–840.
- Kim, E., & Glomb, T. M. (2014). Victimization of high performers: The roles of envy and work group identification. *Journal of Applied Psychology*, 99(4), 619–634.
<http://doi.org/10.1037/a0035789>
- Kolb, B., & Whishaw, I. Q. (2006). *Neuropsicología humana*. (Médica Panamericana, Ed.) (reimpresa).
- Krettenauer, T., Jia, F., & Mosleh, M. (2011). The role of emotion expectancies in adolescents' moral decision making. *Journal of Experimental Child Psychology*, 108(2), 358–370.
<http://doi.org/10.1016/j.jecp.2010.08.014>
- Krizan, Z., & Johar, O. (2012). Envy Divides the Two Faces of Narcissism. *Journal of Personality*, 80(5), 1415–1451. <http://doi.org/10.1111/j.1467-6494.2012.00767.x>
- Lange, J., & Crusius, J. (2015). The Tango of Two Deadly Sins: The Social-Functional Relation of Envy and Pride. *Journal of Personality and Social Psychology*, 109(3), 453–472.
<http://doi.org/10.1037/pspi0000026>
- Lin, R., & Utz, S. (2015). The emotional responses of browsing Facebook: Happiness, envy, and the role of tie strength. *Computers in Human Behavior*, 52(June), 29–38.
<http://doi.org/10.1016/j.chb.2015.04.064>
- Malott, R., Malott, M., & Trojan, E. (2003). *Principios elementales del comportamiento*. (J. C. P. Hernández, Ed.). México D.F: Pearson.
- McCabe, K. (2003). What is the Ultimatum Game? Retrieved from http://neuroeconomics.typepad.com/neuroeconomics/2003/09/what_is_the_ult.html
- Mcgrath, D. (2011). Workplace envy : The methodological challenges of capturing a denied or concealed emotion. *The International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(1), 81–

89. Retrieved from <http://www.scopus.com/inward/record.url?eid=2-s2.0-80855124702&partnerID=40&md5=bd409bdd5504d2fb1c4255e528128136>
- Medina-Vicent, M. (2016). La ética del cuidado y Carol Gilligan: una crítica a la teoría del desarrollo moral de Kohlberg para la definición de un nivel moral postconvencional contextualista. *Daimon*, 507(67), 83–98. <http://doi.org/10.6018/daimon/199701>
- Michl, P., Meindl, T., Meister, F., Born, C., Engel, R. R., Reiser, M., & Hennig-Fast, K. (2014). Neurobiological underpinnings of shame and guilt: A pilot fMRI study. *Social Cognitive and Affective Neuroscience*, 9(2), 150–157. <http://doi.org/10.1093/scan/nss114>
- Milfont, T. L., & Gouveia, V. V. (2009). A Capital Sin: Dispositional Envy and its Relations to Wellbeing. *Interamerican Journal of Psychology*, 43(3), 547–551.
- Ministerio de educación nacional. (2013). Decreto 1965 de 2013, 23.
- Mola, D., Reyna, C., & Godoy, J. C. (2015). El rol de la envidia benigna y maligna en la toma de decisiones estratégicas. *Suma Psicológica*, 22(1), 53–61. JOUR. <http://doi.org/10.1016/j.sumpsi.2015.05.007>
- Moll, J., de Oliveira-Souza, R., Moll, F. T., Ignácio, F. A., Bramati, I. E., Caparelli-Dáquer, E. M., & Eslinger, P. J. (2005). The moral affiliations of disgust: a functional MRI study. *Cognitive and Behavioral Neurology: Official Journal of the Society for Behavioral and Cognitive Neurology*, 18(1), 68–78. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/15761278>
- Morales, J. F., & Moya, M. (1994). Procesos interpersonales: agresión. In *Psicología Social* (pp. 467–491). Madrid: McGrawHill.
- Moya, L. (2011). La violencia: la otra cara de la empatía. *Mente Y Cerebro*, 47, 14–21.
- Navarro Olivas, R. (2010). *Factores psicosociales de la agresion escolar: La variable genero como factor diferencial*. *Dissertation Abstracts International, B: Sciences and Engineering* (Vol. 70).
- Navarro Olivas, R., López de Mesa-Melo, C., Carvajal-Castillo, C. A., Soto-Godoy, M. F., Urrea-Roa, P. N., García, M. P. P., ... Musitu, G. (2003a). Factores psicosociales de la agresion escolar: La variable genero como factor diferencial. *International Journal of Clinical and Health Psychology*, 10(1), 1005–1026. <http://doi.org/10.1174/02103700360536400>
- Noticias Caracol. (2017, January). Facebook Live: bullying y cyberbullying están entre causas de suicidio infantil.
- Noticias RCN. (2016, November 21). Crece preocupación por “bullying” a profesores en

- Colombia. Bogotá. Retrieved from <http://www.rcnradio.com/nacional/crece-preocupacion-bullying-profesores-colombia/>
- Ongley, S. F., Nola, M., & Malti, T. (2014). Children's giving: Moral reasoning and moral emotions in the development of donation behaviors. *Frontiers in Psychology*, 5(MAY), 1–8. <http://doi.org/10.3389/fpsyg.2014.00458>
- Organización Panamericana de la Salud. (2002). Informe mundial sobre la violencia y la salud. España. <http://doi.org/10.1590/S0036-46652003000300014>
- Ortega, R. (2010). *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar*. (A. Editorial, Ed.). Madrid.
- Ortiz, M., & Livia, J. (2016). Validez y fiabilidad de la escala de violencia escolar en una muestra de estudiantes de instituciones educativas públicas de Lima. *CÁTEDRA VILLARREAL PSICOLOGÍA*, 1(1), 21–31.
- Ouwerkerk, J. W., & van Dijk, W. W. (2014). *Schadenfreude Undertanding Pleasure at the Misfortune of others*.
- Oviedo Celina, H., & Campo-Arias, a. (2005). Aproximación al uso Coeficiente Alfa de Cronbach. *Revista Colombiana de Psiquiatría*, 34(4), 572–80. <http://doi.org/10.1590/S1135-57272002000200001>
- Parrot, P. J., & Giancola, P. R. (2007). Addressing “The criterion problem” in the assessment of aggressive behavior: Development of a new taxonomic system. *Aggression and Violent Behavior*, 12(3), 280–299. <http://doi.org/10.1016/j.avb.2006.08.002>
- Parrott, W. G., & Smith, R. H. (1993). Distinguishing the experiences of envy and jealousy. *Journal of Personality and Social Psychology*, 64(6), 906–920. <http://doi.org/10.1037/0022-3514.64.6.906>
- Pfister, H.-R., & Böhm, G. (2012). Responder Feelings in a Three-Player Three-Option Ultimatum Game: Affective Determinants of Rejection Behavior. *Games*, 3(1), 1–29. <http://doi.org/10.3390/g3010001>
- Pinel, J. (2005). *Biopsicología*. Pearson.
- Quintanilla, L., & Sarriá, E. (2009). Comprensión emocional en el contexto de la envidia en niños zapotecos y españoles de 3 a 5 años : un estudio exploratorio Emotional comprehension in an envy context in Zapotec and Spanish 3- to 5- year-old children : An exploratory study Abstract. *Infancia Y Aprendizaje*, 32(34), 499–516.

<http://doi.org/10.1174/021037009789610359>

- Raine, A., Dodge, K., Loeber, R., Gatzke-Kopp, L., Lynam, D., Reynolds, C., ... Liu, J. (2006). The Reactive–Proactive Aggression Questionnaire: Differential Correlates of Reactive and Proactive Aggression in Adolescent Boys. *Aggressive Behaviour*, 32(3), 159–171. <http://doi.org/10.1002/ab>
- Ronald, E. (2010). Orígenes y primeros estudios del bullying escolar. In *Agresividad injustificada, bullying y violencia escolar* (Alianza ed, pp. 33–53). Madrid.
- Salmivalli, C., & Helteenvuori, T. (2006). Reactive, but not proactive aggression predicts victimization among boys. *Aggressive Behaviour*, 32(3), 187–194. <http://doi.org/10.1002/ab>
- Salmivalli, C., & Nieminen, E. (2002). Proactive and Reactive Aggression among School Bullies, Victims, and Bully-Victims. *Aggressive Behavior*, 28(1), 30–44. <http://doi.org/10.1002/ab.90004>
- Sanmartín, J. (2000). *La violencia y sus claves*. Barcelona: Editorial Ariel S.A.
- Sanz, J., Magán, I., & García-Vera, M. (2006). Personalidad y el síndrome AHI (agresividad-hostilidad-ira): relación de los cinco grandes con la ira y hostilidad. *Psicopatología Clínica, Legal Y Forense*, 6, 153–176.
- Schumpe, B. M., & Lafrenière, M.-A. K. (2016). Malicious joy: Sadism moderates the relationship between schadenfreude and the severity of others' misfortune. *Personality and Individual Differences*, 94, 32–37. <http://doi.org/10.1016/j.paid.2016.01.005>
- Shamay-Tsoory, S. G., Tibi-Elhanany, Y., & Aharon-Peretz, J. (2007). The green-eyed monster and malicious joy: The neuroanatomical bases of envy and gloating (schadenfreude). *Brain*, 130(6), 1663–1678. <http://doi.org/10.1093/brain/awm093>
- Smith, R. H., Powell, C. a. J., Combs, D. J. Y., & Schurtz, D. R. (2009). Exploring the When and Why of Schadenfreude. *Social and Personality Psychology Compass*, 3(4), 530–546. <http://doi.org/10.1111/j.1751-9004.2009.00181.x>
- Smith, R., Parrott, G., Diener, E., Hoyle, R., & Kim, S. (1999). Dispositional Envy. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 25(8), 1007–1020. <http://doi.org/10.1177/01461672992511008>
- Tabachnick, B. G., & Fidell, L. S. (2007). *Using multivariate statistics* (5th ed.). Upper Saddle River, NJ: Pearson Allyn & Bacon.
- Takahashi, H., Kato, M., Matsuura, M., Mobbs, D., Suhara, T., & Okubo, Y. (2009). When Your

- Gain Is My Pain and Your Pain Is My Gain: Neural Correlates of Envy and Schadenfreude. *Science (New York, N.Y.)*, 323(5916), 937–939. <http://doi.org/10.1126/science.1165604>
- Turnes, P. B., De la Corte, L., & Becerra, A. (2001). *Qué es persuasión*. Madrid: Biblioteca Nueva.
- Tur-Porcar, A., Llorca, A., Malonda, E., Samper, P., & Mestre, M. (2016). Empatía en la adolescencia, relaciones con agresividad. *Acción Psicológica*, 13(2), 3–14.
- Underwood, M. K. (2004). Review of Social Aggression Among Girls. *Journal of Child and Adolescent Mental Health*, 16(1), 61–62. <http://doi.org/10.2989/17280580409486566>
- Van de Ven, N., Zeelenberg, M., & Pieters, R. (2011). Why envy outperforms admiration. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 37(6), 784–795. <http://doi.org/10.1177/0146167211400421>
- Van Dijk, W., Ouwerkerk, J., Van Koningsbruggen, G., & Wesseling, Y. (2012). “So You Wanna Be a Pop Star?”: Schadenfreude Following Another’s Misfortune on TV. *Basic and Applied Social Psychology*, 34(2), 168–174. <http://doi.org/10.1080/01973533.2012.656006>
- Van Dijk, W. W., Van Koningsbruggen, G. M., Ouwerkerk, J. W., & Wesseling, Y. M. (2011). Self-esteem, self-affirmation, and schadenfreude. *Emotion*, 11(6), 1445–1449. <http://doi.org/10.1037/a0026331>
- Vandello, J. A., Goldschmied, N. P., & Richards, D. A. R. (2007). The appeal of the underdog. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 33(12), 1603–1616. <http://doi.org/10.1177/0146167207307488>
- Villatte, M., Villatte, J., & Hayes, S. (2016). *Mastering the Clinical Conversation Language as Intervention*.
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Barker, E. D. (2006). Subtypes of aggressive behaviors: A developmental perspective. *International Journal of Behavioral Development*, 30(1), 12–19. <http://doi.org/10.1177/0165025406059968>
- Vitaro, F., Brendgen, M., & Tremblay, R. E. (2002). Reactively and proactively aggressive children: Antecedent and subsequent characteristics. *Journal of Child Psychology and Psychiatry and Allied Disciplines*, 43(4), 495–505. <http://doi.org/10.1111/1469-7610.00040>
- Wilson, T. D., Lindsey, S., & Schooler, T. Y. (2000). A model of dual attitudes. *Psychological Review*, 107(1), 101–26. Retrieved from <http://www.ncbi.nlm.nih.gov/pubmed/10687404>
- Yamada, M., & Takahashi, H. (2011). Happiness Is a Matter of Social Comparison. *Psychologia*, 54(4), 252–260. <http://doi.org/10.2117/psysoc.2011.252>

Anexos

Anexo 1. Cuestionario inicial de actitudes frente a la agresión escolar en adolescentes.

ACTITUDES DE ESTUDIANTES DE 9 A 11 GRADO FRENTE A LA AGRESIÓN
ESCOLAR

Sexo: F M

Edad: ____ Colegio: _____

Grado: _____

Instrucciones

Gracias por tu ayuda para contestar estas preguntas. Ellas tratan sobre lo que tú piensas, sientes y haces frente a la agresión escolar. Por favor lee con cuidado cada afirmación y marca al frente bajo la etiqueta que mejor represente tu punto de vista frente a la afirmación. Las opciones son:

Muy de acuerdo - De acuerdo – Indiferente - En desacuerdo - Muy en desacuerdo

Por favor no te detengas mucho tiempo en las afirmaciones - simplemente léelas y contesta lo que mejor sientas que representa tu acuerdo con ellas. Queremos recordarte que no hay respuestas buenas ni malas, y que tus respuestas están protegidas, de modo que nadie podrá saber qué contestaste específicamente tú. Los resultados de este cuestionario se usarán solamente para trabajos académicos y no será posible identificar a los participantes.

Si tienes dudas sobre cómo marcar, observa este ejemplo:

Ítem	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
Me incomoda que parejas de novios se insulten en el colegio	X				

La persona que respondió la afirmación en este caso está de acuerdo con lo allí planteado, como se puede observar. La respuesta escogida debe plasmarse tan solo en las casillas asignadas.

Si tienes dudas puedes ya mismo hacer preguntas al grupo investigador. Si no, espera su señal para comenzar.

No olvides marcar solamente una respuesta para cada afirmación, y no dejar afirmaciones sin marcar.

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
1. Es normal que un estudiante hable mal de otro cuando éste le cae mal					
2. Considero que ignorar a alguien cuando no hace lo que quiero está bien					
3. Es normal mandar a callar al otro si me está fastidiando lo que dice					
4. Es divertido meterse al Facebook de alguien para escribir comentarios burlones en su estado					
5. Creo que así me moleste algo que hacen mis compañeros con otros no debo meterme					
6. Me molesta que alguna compañera insulte a su novio					
7. Me entristece ver que compañeros son víctimas de bromas pesadas de otros					
8. Hacer equivocar a un compañero en clase a propósito es chistoso					
9. Cuando alguien me mira mal, suelo mirarlo mal también					
10. Creo que ser rechazado es una experiencia normal en algún punto de la vida en el colegio					
11. Creo que es válido golpear a un/a compañero/a si se mete con mi novia/o					
12. Si tengo que ser grosero con alguien para que me haga caso, lo hago					
13. Es normal que algunos compañeros amenacen a otros para molestarlos					
14. Me incomoda ver que compañeras se insulten					
15. Si un compañero me molesta la única forma de pararlo es golpeándolo					

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
16. Divulgar chismes de otros compañeros es divertido					
17. Es válido darle golpes a un compañero molestando					
18. Cuando alguien se demora mucho haciendo una tarea comienzo a molestarlo con lo lento que es					
19. Me agrada molestar a los profesores con mis compañeros					
20. Cuando alguien no es agradable para el grupo está bien aislarlo					
21. Está bien molestar a un compañero por ser el favorito de los profesores					
22. Insultar o amenazar en redes sociales es menos grave que hacerlo cara a cara					
23. Está bien molestar a un compañero por ser lento para entender las cosas					
24. Disfruto ver como se insultan mis compañeros					
25. He amenazado o insultado a alguien que ha intentado meterse con mis amigos					
26. Es divertido sabotear la clase de ciertos profesores hasta hacerlos sentir mal					
27. Es divertido molestar a alguien por su aspecto físico					
28. Me divierto cuando hay conflictos en el salón					
29. Me molesta que algún compañero insulte a su novia					
30. Me siento mal cuando veo que mis compañeros rechazan a otros					
31. En varias ocasiones le he pegado o dañado a mis compañeros porque me han sacado el mal genio					

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
32. Si un estudiante se porta mal en clase, es válido que el profesor haga un comentario ridiculizante sobre él					
33. Si un compañero me pega devolverle el golpe está bien					
34. Si no soy capaz de pelear mis amigos me creerán una "gallina"					
35. Muchas veces me dan ganas de pegarle a mis compañeros, pero no lo hago					
36. He detenido peleas de golpes entre compañeros					
37. Es válido responderle a alguien agresivamente cuando siento que me están atacando					
38. Molestar a otros hasta que se pongan de mal genio es divertido					
39. Me molesta que mis compañeros traten mal a otros					
40. Me enoja que los profesores sean groseros con los estudiantes por tener autoridad					
41. Me divierte que los profesores manden a callar a algún compañero cuando dice alguna bobada					
42. He usado los golpes para hacerme respetar en diversas situaciones					
43. Está bien remedar a alguien solo para reírse un rato					
44. Me parece correcto insultar a mi pareja cuando ha hecho algo que considero que me irrespeta					
45. Humillar a alguien en público es una forma de darle una lección					
46. Si alguien en un grupo de internet no me cae bien, estaría bien sacarlo					

Afirmación	Muy en desacuerdo	En desacuerdo	Indiferente	De acuerdo	Muy de acuerdo
47. Si alguien no me cae bien le digo a mis amigos que no le hablen					
48. Es normal que unos grupos de amigos critiquen o insulten a otros					
49. Está bien solucionar los conflictos por medio de los golpes cuando las palabras no dieron resultado					
50. Si alguien hace el ridículo vale la pena grabarlo para subirlo a internet.					
51. Me divierte ver cómo pelean dos compañeros por algo bobo					
52. Es normal resolver un conflicto planeando una pelea fuera del colegio					
53. Es normal tener compañeros que envíen mensajes groseros a otros para divertirse					
54. Me parece normal que mis compañeros se insulten					
55. Si alguien hiciera un oso sería chévere grabarlo para después burlarse					
56. Si estoy bravo y me molestan, les responderé golpeándolos					
57. Es normal que los profesores se burlen de lo que dicen sus estudiantes					
58. Está bien que alguien se vengue de quien lo molesta					
59. Me agrada cuando compañeros resuelven sus conflictos hablando					
60. Es normal que ciertos profesores insulten a algunos alumnos					

Anexo 2. Versión en español de la escala de envidia disposicional

Escala de Envidia Disposicional

1. Siento envidia todos los días.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

2. La amarga verdad es que generalmente me siento inferior a otros
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

3. Me atormentan constantemente sentimientos de envidia
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

4. Es muy frustrante ver que otras personas tienen éxito tan fácilmente.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

5. No importa lo que haga, la envidia siempre me invade.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)

- d. De acuerdo
- e. Totalmente de acuerdo

6. Me perturban sentimientos de incapacidad.

- a. Totalmente en desacuerdo
- b. En desacuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
- d. De acuerdo
- e. Totalmente de acuerdo

7. De alguna forma, no me parece justo que algunas personas parezcan tener todos los talentos.

- a. Totalmente en desacuerdo
- b. En desacuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
- d. De acuerdo
- e. Totalmente de acuerdo

8. Francamente, me molesta el éxito de mis vecinos.

- a. Totalmente en desacuerdo
- b. En desacuerdo
- c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
- d. De acuerdo
- e. Totalmente de acuerdo

Anexo 3. Versión en español del cuestionario de *Schadenfreude* y empatía.

Cuestionario de *Schadenfreude* y empatía.

Schadenfreude

1. Yo disfruto lo que le sucedió a Jim/Jane.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

2. No pude resistir sonreír.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

3. En realidad tuve que reír un poco.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo

Empatía

4. Siento empatía por el sujeto sobre lo que le sucedió.
 - a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo

- e. Totalmente de acuerdo
5. Me siento mal/ por lo que le sucedió a Jim/Jane.
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo
6. Siento empatía hacia Jim/Jane.
- a. Totalmente en desacuerdo
 - b. En desacuerdo
 - c. Ni de acuerdo ni en desacuerdo (indiferente)
 - d. De acuerdo
 - e. Totalmente de acuerdo