



Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Efectos emocionales de viñeta sobre ostracismo y su relación con los rasgos de agresividad en adolescentes

Tesista: Verónica Elizabeth Elvedz

Tutor: Dra. Alba Elisabeth Mustaca

Co-tutor: Paul Franco

Título por obtener: Licenciatura en Psicología

Año: 2021

Esta investigación es parte del proyecto financiado por la UAI (2019-2020) dirigido por Alba E. Mustaca denominado: Intolerancia a la frustración y efectos de relatos sobre exclusión social en adolescentes.

RESUMEN

Karmioli, Cuenya & Mustaca (2019) hallaron que es posible provocar en adultos lectores de relatos de exclusión social (ES) u ostracismo las mismas respuestas emocionales que en sujetos realmente excluidos. Esto se realizó mediante viñetas especialmente confeccionadas para dicho fin inspiradas en el paradigma del juego de pelota *Cyberball* (Williams et al., 2009, Williams & Jarvis, 2006). Se mostró que el relato de exclusión afectó las cuatro necesidades básicas fundamentales: sentido de pertenencia, autoestima, control, valoración de la existencia (NBF) de los adultos evaluados y que estos mostraron tener menor estado de ánimo positivo, mayor estado de ánimo negativo y frustración. El objetivo de esta tesis fue replicar los resultados anteriores en una población de 150 adolescente entre 14 y 18 años, así como también evaluar si las respuestas están influidas por sus rasgos agresivos. Se realizó un diseño cuasi-experimental, mixta intrasujeto y correlacional con una variable independiente activa con dos valores relativos a los relatos de inclusión - exclusión y una variable independiente asignada: agresividad. Como variables dependientes se tomó necesidades básicas fundamentales (NBF), estado de ánimo, frustración, empatía emocional. Para la variable agresividad se administró el Cuestionario de Agresión (AQ, Buss & Perry, 1992), versión española en castellano (Sierra & Gutiérrez, 2007). Los cuestionarios se tomaron de manera individual, presencial y on line. Los efectos emocionales de los adolescentes replicaron lo hallado en adultos en la ES vivida. Se hallaron correlaciones directas entre los puntajes del Cuestionario de Agresión y algunas de las variables dependientes. Esto muestra que los efectos de la lectura sobre exclusión social (ES) están parcialmente regulados por los rasgos de agresividad de los lectores.

Palabras clave: Ostracismo, agresividad, diferencias individuales, adolescentes.

ABSTRAC

Karmiöl, Cuenya & Mustaca (2019) found that it is possible to provoke the same emotional responses in adult readers of stories of social exclusion (SE) or ostracism as in really excluded subjects. This was done through vignettes specially made for this purpose inspired by the paradigm of the Cyberball ball game (Williams et al., 2009, Williams & Jarvis, 2006). It was shown that the account of exclusion affected the four fundamental basic needs: sense of belonging, self-esteem, control, assessment of the existence (NBF) of the adults evaluated and that they showed a lower positive mood, greater negative mood and frustration. The objective of this thesis was to replicate the previous results in a population of 150 adolescents between 14 and 18 years old, as well as to evaluate if the answers are influenced by their aggressive traits. An intra-subject and correlational quasi-experimental design was carried out with an active independent variable with two values relative to the inclusion - exclusion reports and an assigned independent variable: aggressiveness. As dependent variables fundamental basic needs (NBF), mood, frustration, emotional empathy were taken. For the aggressiveness variable, the Aggression Questionnaire (AQ, Buss & Perry, 1992), Spanish version in Castilian (Sierra & Gutiérrez, 2007) was administered. The questionnaires were taken individually, in person and online. The emotional effects of adolescents replicated what was found in adults in the SS experienced. Direct correlations were found between the scores of the Aggression Questionnaire and some of the dependent variables. This shows that the effects of reading on social exclusion (SE) are partially regulated by the aggressiveness of the readers.

Keywords: Ostracism, aggressiveness, individual differences, adolescents.

INDICE GENERAL

Resumen.....	2
Abstract.....	3
Índice.....	4
Capítulo I.....	6
1. Introducción.....	7
1.1. Planteamiento del problema.....	7
1.2. Justificación y relevancia.....	9
Capitulo II.....	11
2. Marco teórico.....	12
2.1 Adolescencia.....	12
2.2 Exclusión social.....	14
2.3 Paradigmas de investigación de ostracismo.....	16
2.4 Efectos de ostracismo.....	20
2.5 Modelo teórico del ostracismo.....	22
2.6 Antecedentes sobre efectos de ostracismo.....	24
2.7 Agresividad.....	27
2.8 Descripción de diversos modelos teóricos de agresividad.....	28
2.9 Antecedentes sobre agresividad y adolescencia.....	36
2.10 Resumen del capítulo.....	39
Capitulo III.....	41
3. Metodología.....	42
3.1. Objetivo general.....	42
3.2. Objetivos específicos.....	42
3.3. Hipótesis general.....	42
3.4. Hipótesis específicas.....	43
3.5. Tipo de Investigación.....	44
3.6. Muestra.....	45
3.7. Instrumentos.....	46
3.8. Procedimiento.....	50
3.9. Análisis de resultado.....	51
Capitulo IV.....	52
4 Resultados.....	53
4.1 Efectos del orden en presentación de las viñeta.....	53
4.2 Análisis descriptivo de las VI en función del tipo de viñetas.....	58
4.3 Análisis inferencial.....	60
4.4 Correlaciones entre VD y el cuestionario de agresividad.....	63
4.4.1 Viñetas de exclusión.....	63

4.4.2 Viñetas de inclusión.....	64
Capítulo V.....	69
5. Resumen y conclusiones.....	70
6. Referencias bibliográficas.....	74
7. Anexos.....	82

CAPÍTULO I

1. INTRODUCCION

1.1 Planteamiento del problema

La pertenencia es un requisito fundamental para la seguridad, el éxito reproductivo y la salud mental (Baumeister y Leary 1995, Smith y col. 1999). En los últimos tiempos surgió el interés de investigar qué es lo que sucede cuando la persona no siente que pertenece a un grupo social, sea por ostracismo, exclusión social y rechazo. Una de las necesidades principales del ser humano es la de relacionarse con sus iguales, está presente durante todo el ciclo vital; consiste en experimentar la sensación de seguridad, de protección, de saberse acompañado, con alguien disponible y capaz de responder ante demandas de orden biológico y psicológico (Delgado, 2004). Las relaciones interpersonales son de gran importancia para los seres humanos ya que nos ayudan a mantener el equilibrio emocional, el bienestar, etc., porque somos seres sociales (Baumeister & Leary, 1995; Sanjuan, 2011 y Williams, 2009, 2010). Se ha encontrado que percibir que otras personas están interesadas, nos aprueban y nos aceptan evoca respuestas mucho más positivas que creer que los demás nos rechazan (Leary & Baumeister, 2001). Así como las respuestas positivas de los demás hacia nosotros aumentan el bienestar físico y psicológico, el estar expuesto al rechazo provoca malestar emocional y estrés. Se mostró que la exclusión trae como respuesta inmediata y casi automática efectos cognitivos, emocionales, conductuales, fisiológicos y neurales que son análogos al dolor sensorial, al miedo y al estrés (San Juan, 2011). El ostracismo puede llevar a otras decisiones y comportamientos desadaptativos precisamente debido a la necesidad de pertenecer (Baumeister y Leary 1995) y ser aceptado por otros.

Se halló que algunos sujetos excluidos se vuelven más sensibles socialmente (por ejemplo, Pickett, Gardner & Knowle, 2004) y se comportan de una manera más socialmente

aceptable (Lange, 2005; Williams & Sommer, 1997) tal vez intentando fortalecer la pertenencia o la autoestima. Sin embargo, otras investigaciones mostraron un patrón inquietantemente similar a los eventos trágicos donde los excluidos pueden volverse agresivos hacia otros y menos solidarios u hostiles (Twenge, Baumeister, Tice & Stucke, 2001), posiblemente para fortalecer un sentido de control y existencia significativa (Warburton & Williams, 2004). Estos comportamientos aparentemente contradictorios son similares a los hallados en los efectos de la frustración en general que dieron lugar a la teoría que la frustración causa agresividad (Dollard, 1939, Amsel, 1958, Williams, 2009). Si bien la primera reacción a la exclusión es incondicionada y potente, recientes estudios mostraron que está modulada, aunque muy débilmente por algunas características individuales (Wesselmann, Wirth, Mroczek & Williams, 2012). Por esto se cree que el comportamiento agresivo podría ser parte de una segunda etapa más reflexiva y variar en función, en parte, de las diferencias individuales que se pueden detectar en una primera etapa, más automática (Williams, 2007, 2009).

Karmiol, Cuenya & Mustaca (2019) hallaron que es posible provocar en adultos lectores de relatos de exclusión social las mismas respuestas que en sujetos realmente excluidos. Se realizó mediante viñetas especialmente confeccionadas para dicho fin inspiradas en el paradigma del juego de pelota *Cyberball* (Williams et al., 2009, Williams & Jarvis, 2006). La persona evaluada lee un relato donde un niño es excluido y otro en el que un niño es incluido simulando una situación de exclusión- inclusión tal como lo hace el juego de pelota. Cuando se les preguntaba cómo cree que se sintió el niño excluido se mostró que el relato de exclusión afectó las cuatro necesidades básicas fundamentales (NBF): sentido de pertenencia, autoestima, control y valoración de la existencia, provocando una disminución en

estas en contrario a los lectores que leían el relato del niño incluido. A su vez, se encontró que los lectores evaluados mostraron tener menor estado de ánimo positivo, mayor estado de ánimo negativo y frustración que con la lectura del relato de inclusión. Por lo tanto, los resultados están en consonancia con las teorías de la exclusión social (Williams, 2007, 2009) y de frustración (Amsel, 1958) que indican la presencia de un sistema de detección rápida e innata o incondicionada de las respuestas ante la pérdida o disminución de incentivos sociales que se extiende y se experimenta no solamente de modo directo en la persona, sino también a través de un simple relato descriptivo de situaciones de inclusión-exclusión. Otra investigación realizada por Bilhalva Álvarez (2019) mostró que los efectos de la lectura sobre exclusión social están modulados parcialmente por rasgos de agresividad de los lectores.

La mayoría de las investigaciones realizadas sobre la lectura de relatos sobre exclusión social se realizaron en poblaciones adultas. Esta tesis tiene como propósito generalizar estos resultados a una población de adolescentes. En trabajos previos sobre exclusión social vivida se hallaron en los adolescentes resultados similares en adultos. Aunque se puede conjeturar que los adolescentes responderán del mismo modo que los adultos, es necesario confirmarlo con investigaciones. A partir de estos antecedentes las principales preguntas que intenta contestar esta tesis son:

1. ¿Las viñetas sobre exclusión social provocarán en los adolescentes respuestas emocionales similares a los que la vivencian realmente?
2. ¿Esas respuestas variarán según sus rasgos individuales de agresividad?

1.2 Justificación y Relevancia

Esta tesis tiene un objetivo teórico ya que pretende generalizar los resultados encontrados sobre las viñetas de exclusión social –inclusión social a una población adolescentes y confirmar si son similares a las halladas en poblaciones adultas.

También se podrían generar políticas educativas y de salud que divulguen y desarrollen proyectos para promover planes prevención para lograr reducir las consecuencias negativas que se suscitan en la sociedad por la exclusión.

Generar políticas de inclusión en todos los ámbitos en que los adolescentes se desarrollen para que la exclusión no sea un desencadenante de potenciación de aquellas conductas agresivas.

CAPÍTULO II

2. MARCO TEORICO

2.1 Adolescencia.

La adolescencia constituye una etapa crítica para el desarrollo madurativo y es considerada como una transición ecológica de vital importancia para comprender la adaptación del individuo al medio social (Bronfenbrenner, 2009). Se debe entender la etapa de la adolescencia como la fase de la vida humana en tanto una transformación tan radical que hay necesidad de caracterizarla como una verdadera etapa de nacimiento o de renacimiento (Dolto, 1995). Es una etapa de crecimiento y desarrollo somático dando inicio a los cambios puberales y a los caracteres sexuales secundarios. Entre los cambios más generales podemos encontrar: el crecimiento corporal dado por el aumento de peso, de estatura, cambios de la forma y dimensiones corporales, es el mayor momento de aceleración de la velocidad de crecimiento en esta etapa llamado estirón puberal. Se produce aumento de la masa muscular y de la fuerza muscular, este incremento de la velocidad de crecimiento no siempre ocurre de manera armónica por lo que es común que presenten torpeza motora, incoordinación, fatiga, trastornos del sueño, que pueden generar alteraciones emocionales y conductuales de manera transitoria. Dentro del desarrollo sexual está caracterizado por la maduración de los órganos sexuales, la aparición de los caracteres sexuales secundarios y el inicio de la capacidad reproductiva y en los aspectos psicosociales podemos encontrar una serie de características y comportamientos que en mayor o menor grado están presentes durante esta etapa como lo puede ser la búsqueda de sí mismos, de su identidad, necesidad de independencia.

En la adolescencia suele aparecer las relaciones conflictivas con los padres que oscilan entre la dependencia y la necesidad de separación de los mismos. Entendiendo a la familia como un nexo entre generaciones que dan estabilidad cultural y un contexto de contención a las

funciones biológicas, psicológicas y sociales que se dan durante el proceso de la humanidad. Durante estos últimos tiempos las características familiares han sufrido cambios importantes que están dados esencialmente por la pérdida de la organización patriarcal y un mayor papel de la mujer como centro, así también como la disminución del número de sus miembros y menor duración de los matrimonios e incremento de las familias monoparentales, pero esto no significa la disolución de la familia. Así como los ciclos están caracterizados por dinamismo y estaticismo en la familia los ciclos vitales están en presencia de las crisis transitorias o evolutivas que conllevan cambios en los roles y en la dinámica familiar como puede ser el nacimiento de los hijos, la muerte de uno de sus miembros, el matrimonio, la separación de los hijos, no quedando afuera la llegada de los hijos a la etapa de la adolescencia. El apoyo de la familia aún en situaciones donde no se compartan todos los puntos de vista de los hijos, es fundamental en esta etapa del desarrollo. Es importante reafirmar la responsabilidad formativa que tiene la familia como agente de socialización. Su función está centrada en mostrar, ejemplificar, inculcar y demandar modelos de conducta que respondan al esquema de valores dominante de nuestra sociedad.

En estudios realizados por Steinberg & Morris (2001) las dificultades que más ocurren en la población adolescentes son los comportamentales, la adopción de comportamientos prosociales y disruptivos en las relaciones dentro del grupo de iguales y en los efectos de los vínculos paterno-filiales en la salud y en la adaptación psicológica. La adolescencia es considerada una etapa en la que se pueden producir altos niveles de estrés debido al desempeño de nuevos roles psicosociales, a la toma de decisiones acerca del proyecto de vida y al enfrentamiento de los acontecimientos vitales tales como los cambios físicos, interpersonales, afectivos y cognitivos que vive el adolescente (Jessor, 1991; Wray-Lake, Syvertsen & Flanagan,

2016). Al mismo tiempo durante la adolescencia el grupo de iguales tiende a suplantar de forma progresiva al círculo familiar como contexto primario de socialización, situación que en ocasiones puede llegar a producir un alto nivel de estrés en los adolescentes (Ramos-Vidal, 2016). Salotti (2006) dice que se deben tener en cuenta dos factores fundamentales: los acontecimientos vitales (cambios físicos, interpersonales, afectivos y cognitivos) que se pueden identificar como estresores; y las características psicológicas (cognitivas, afectivas y comportamentales) que definen la adolescencia como tal y que constituyen las variables individuales que determinan la valoración que el sujeto hace de los acontecimientos.

2.2 Exclusión social

El ostracismo o la exclusión social (ES) es un término que define el estado de una persona cuando es puesta en situación de soledad negándole el contacto social ya sea ignorándolo, rechazándolo de manera explícita o implícita, o agrediendo como en el acoso. Hay muchos estudios de investigación sobre la ES, pero Williams (2007), es el investigador que más se ha sumergido en el tema. El rechazo suele operacionalizarse como una declaración de un individuo o grupo de que no quieren (o ya no quieren) interactuar o estar en compañía del individuo, Leary y col (2005). El ostracismo se define típicamente como ser ignorado y excluido, y a menudo ocurre sin una explicación excesiva o una atención negativa explícita. El ostracismo a menudo se operacionaliza como un proceso que se caracteriza como una secuencia en desarrollo de respuestas soportadas mientras son ignoradas y excluidas. La investigación de laboratorio sobre el ostracismo examina las consecuencias de ser ignorado y excluido durante varios minutos; pero los estudios de campo, diarios y entrevistas examinan el ostracismo durante días, semanas y años (Williams y col. 2000, 2001). La exclusión social parece definirse como estar excluido, solo o aislado, a veces con declaraciones explícitas de desagrado, pero otras veces

no (Twenge y col. 2001). Sin embargo, los conceptos de ostracismo, rechazo y exclusión social, aunque tienen diferencias mínimas se utilizarán de manera intercambiable, ya que miden el mismo constructo psicológico y activan mecanismos conductuales, fisiológicos y neurales similares.

En todas las sociedades se ha utilizado el ostracismo como un castigo, utilizándose como control social. La misma palabra ostracismo proviene de Grecia. Alrededor del año 500 a.c los ateneos emitían sus votos sobre fragmentos de arcilla, ostraca, que deriva del griego óstrakon, que literalmente significa teja o trozo de vasija para determinar si un miembro de la comunidad debía ser desterrado por un periodo de 10 años, aunque no perdía propiedades. En los relatos antropológicos de las distintas tribus que conforman el mundo, en instituciones gubernamentales, religiosas, educativas, en los patios de las escuelas, en las relaciones cercanas y no tan cercanas, en niños, niñas, adolescentes y adultos la acción de excluir es frecuente (Gruter y Masters 1986, Williams 1997,2009). El ostracismo también se puede observar en las diferentes especies sociales, como primates, leones.

Desde una perspectiva evolutiva se han realizado investigaciones sobre el ostracismo utilizando como modelos a los animales sociales para comprender los efectos fisiológicos y psicológicos que el estrés crónico produce a causa del ostracismo. Los ratones de campo de la pradera son un modelo animal útil porque forman vínculos de pareja socialmente monógamos, participan en el cuidado biparental de la descendencia y regulan las funciones cardíacas de manera similar a los humanos (Grippe, 2009). Hallaron que a los ratones que aislaron por cuatro semanas tienen más probabilidades de mostrar reacciones fisiológicas y psicológicas adversas que aquellos ratones que tuvieron interacciones sociales regulares. Estas reacciones son mayor agresión (Grippe, Wu, Hassan y Carter, 2008), funcionamiento cardíaco desadaptativo

(Grippo, Lamb, Carter y Porges, 2007), aumento de los niveles de hormonas del estrés (Ruscio, Sweeny, Hazelton, Suppatkul y Carter , 2007), anhedonia (Grippo, Cushing y Carter, 2007) y desamparo aprendido (Grippo et al., 2008); cada uno de estos es un resultado informado en la investigación correlacional sobre el ostracismo crónico o el aislamiento en humanos (Cacioppo y Patrick, 2008; Williams 2001; 2009).

Si bien la exclusión social estaba siendo estudiada desde hace muchos años, fue en la década del 90 en que empezaron a aumentar los estudios sobre dicho tema, probablemente influido por Baumeister (1995), quien publicó una revisión en el cual evaluó la necesidad hipotética de formar y mantener relaciones interpersonales fuertes y estables. A través de los diferentes trabajos de diversos autores (ej. Baumeister, et al., 1995, Sanjuan, 2011, Williams, 2009, 2010) la necesidad de pertenecer es una motivación poderosa, fundamental y extremadamente penetrante.

La Psicología Social comenzó a investigar los efectos que produce la exclusión social a través de una serie de paradigmas experimentales de investigación. Estos estudios han permitido analizar cuáles son las variables psicológicamente relevantes que se ven mermadas al evocar rechazo en los participantes. Se presentarán algunos de ellos.

2.3 Paradigmas de investigación

Grupos de discusión.

Nezlek et al. (1997) idearon otro paradigma para inducir el sentimiento de exclusión en sus participantes de una forma alternativa, pero igualmente efectiva, a la propuesta por (Williams & Baumeister, 2001). En este caso, los autores reunían a sus participantes en pequeños grupos para hablar sobre ciertos temas. La idea era generar una especie de club de debate donde los participantes tenían libertad total para discutir diversos temas que variaban tanto en su complejidad como en la polémica que suscitaban. Antes de entrar en materia se les pedía de

forma individual que eligieran a la persona o personas con quienes más les gustaría trabajar para formar grupos de discusión (ya que posteriormente los grupos se enfrentarían entre sí en el debate). En la condición de exclusión, se les decía a los participantes que ninguna de las personas que habían seleccionado para trabajar con él lo había elegido. Por el contrario, en la condición de inclusión se le indicaba que las personas seleccionadas querían trabajar con él de forma gustosa.

Familiarizarse.

Este paradigma, implica el uso de un pequeño grupo de participantes reales involucrados en una discusión para familiarizarse. Se les dan ejemplos de temas para discutir (por ejemplo, películas favoritas, especialización en la universidad) y se turnan para hablar dentro del entorno del grupo. Después de esta discusión, se les separa y se les pide que identifiquen a la persona del grupo con la que más les gustaría trabajar. Unos minutos más tarde, reciben uno de los dos tipos de comentarios sobre cómo votaron los demás, que todos querían trabajar con ellos (inclusión) o que nadie quería trabajar con ellos (rechazo). (Nezlek y col, 1997).

Video.

Bushman et al. (2003) utilizan otro procedimiento para estudiar la exclusión. Estos autores decían a sus participantes que antes de realizar una tarea en la que tendrían que interactuar cara a cara con un compañero debían enviarse vídeos para presentarse entre ellos. Se les pedía que en primer lugar vieran el vídeo del compañero (se trataba de actores) ya que supuestamente ellos habían completado esta primera parte de la tarea con anterioridad. El contenido del vídeo, de unos 3 minutos aproximados de duración, consistía en una persona (con el mismo género que el participante) hablando de sus planes de futuro, así como de sus hobbies. Una vez visto el vídeo el participante rodaba un vídeo similar pero esta vez siendo él el protagonista y una vez finalizada esta parte de la tarea el investigador recogía el vídeo para darlo

supuestamente al futuro compañero. Poco después el experimentador regresaba diciendo que la otra persona se había marchado y que por lo tanto no sería posible realizar la interacción cara a cara. En la condición de exclusión se les decía a los participantes que la persona se había marchado porque le había desagradado el vídeo que acababa de ver, mientras que en la condición control se les indicaba que la otra persona se había tenido que marchar por otras causas: una cita a la que debía acudir.

Vivir solo.

Twenge y col. (2001) y Baumeister y col. (2002) desarrolló una prueba de personalidad, el paradigma de pronóstico de vida sola, en el que los participantes responden a un cuestionario de personalidad, reciben retroalimentación precisa de introversión / extraversión y son asignados aleatoriamente a una de tres formas adicionales de retroalimentación. En la condición aceptada / de alta pertenencia, a los participantes se les dice que son del tipo que tiene relaciones gratificantes a lo largo de la vida; que tendrán un matrimonio largo y estable y que tendrán amistades de por vida con personas que se preocupan por ellos. En la condición de rechazo / pertenencia baja, se les dice que son del tipo que terminarán solos más adelante en la vida; que aunque ahora tienen amigos y relaciones, cuando tengan veintitantos años, la mayoría desaparecerá. Pueden tener varios matrimonios, pero ninguno de ellos durará y terminarán estando solos más adelante en la vida.

Ensayo.

Desarrollada por Gardner, (2000), este paradigma manipula el ostracismo a través de un procedimiento de carácter más cognitivo. Gardner plantea una situación experimental muy sencilla consistente en pedir a los participantes que traten de recordar diversas experiencias de discriminación o rechazo que hayan vivido a lo largo de los años. Así, en la condición de

exclusión se pedía a los participantes que escribieran un texto sobre los cuáles habían sido sus experiencias de rechazo (por ejemplo, cuando su pareja les había dejado o les habían echado del trabajo). Por el contrario, a las personas del grupo de inclusión se les pedía que anotaran en una hoja cuales habían sido las experiencias de aceptación más agradables que recordasen (por ejemplo, el día de su boda o el día de su graduación) En este paradigma también se incluye un grupo control en el que se pedía los participantes que escribiesen sobre lo que habían hecho la mañana en la que se desarrollaba la investigación. Es necesario mencionar que en todos estos paradigmas, y después de terminar el experimento, se realiza un intenso debriefing con todos los participantes, para dejar claro a los participantes que lo sucedido durante el experimento no es real y que solo se persiguen objetivos de investigación.

Juego de la pelota (ball tossing).

Williams (1997) desarrolló una situación experimental donde se conseguía que los participantes se sintiesen ignorados y excluidos de un juego en el que se debían pasar una pelota. En la situación experimental se pedía a los participantes (2 cómplices del experimentador y 1 participante real) que tenían que esperar a que llegase el investigador para que comenzase el estudio. En la espera uno de los participantes aliados del experimentador comenzaba a jugar con una pelota. En la condición de ostracismo los tres participantes comenzaban a jugar, pero al cabo de unos segundos, los dos falsos participantes se pasaban la bola entre ellos no permitiendo al evaluado poder jugar, evitando en todo momento dirigirse a él verbalmente o siquiera mirarle durante aproximadamente 4 minutos. En la condición de inclusión los participantes recibían la bola un tercio de las veces.

Luego se creó la versión electrónica del paradigma del juego de la pelota (Williams et al., 2000; Williams & Jarvis, 2006). Es más eficiente al no requerir la presencia de compinches y

menos traumático para los participantes. En este caso se decía a los participantes que el objetivo del estudio era analizar la capacidad de visualización mental de las personas para lo cual se realizaba una tarea asistida por ordenador. Para tal propósito se utilizaba un juego, denominado *Cyberball*, en el que los participantes demostraban, supuestamente, sus habilidades de visualización. Los participantes, sólo en teoría, jugaban con otras 2 o 3 personas conectadas por Internet (que en realidad no existían), recalcando en todo momento que carecía de importancia quien cogía o devolvía la pelota virtual para medir la variable relevante del estudio (que según se decía a los participantes era la visualización espacial). En la condición de ostracismo los participantes recibían la bola en los primeros pases y luego se les negaba como en el paradigma tradicional, durando el experimento unos 30 o 50 lanzamientos. Por el contrario, en la condición de inclusión, a los participantes se les hacía partícipes del juego electrónico. En esta tesis se presentarán viñetas relacionadas con este paradigma.

Uso de viñetas para evaluar sus efectos sobre lectores

Karmiol & col. (2019) desarrollaron viñetas relacionadas con el juego de pelota sobre ES donde se encontró que los lectores adultos tuvieron respuestas emocionales similares a aquellos que son excluidos directamente.

2.4 Efectos del ostracismo

A través de estos paradigmas de investigación se evidenció que la exclusión social trae como consecuencia efectos cognitivos, emocionales, conductuales, fisiológicos y neurales.

Efectos cognitivos

Cuando se manipulan los sentimientos de rechazo las personas que forman parte del grupo socialmente aislado tienen déficits cognitivos serios comparados con el grupo control. Estos efectos hacen referencia principalmente al comportamiento inteligente y a la

autorregulación de las personas (Baumeister, Twenge & Nuss, 2002). Se comprobó que la manipulación de la exclusión afectaba principalmente a la velocidad de los participantes y a su fiabilidad y este efecto estaba mediado por el estado de ánimo (medido a través del PANAS Watson et al., 1988) (San Juan, 2011). Posteriormente Baumeister et al. (2006) demostraron experimentalmente que la exclusión y el rechazo social también reducen la autorregulación de las personas.

Efectos emocionales

Leary et al. (1995) mostró el punto de unión negativo entre la autoestima y la exclusión social, los sentimientos de los participantes variaban en función de la percepción que tenían del rechazo que ciertas conductas podrían llegar a ocasionarles a nivel social. La exclusión social produce déficit significativos en la autoestima, en el sentido de pertenencia, en la percepción de sentido y, generando un efecto de aplanamiento emocional.

Efectos conductuales.

Las personas que fueron rechazadas ayudan menos a los demás, son más agresivos y hostiles, realizan comportamientos para aumentar sus redes sociales y se embarcan en comportamientos que ponen en peligro su propia salud (Twenge, Catanese, & Baumeister, 2002). También San Juan (2011) han demostrado a través de estudios que las personas que han sido socialmente rechazadas tienen menos conductas prosociales y por ende tienen menos capacidad de desarrollar empatía. Twenge et al., (2001) han demostrado, mediante el paradigma del test de personalidad, que la exclusión incrementaba las respuestas antisociales y agresivas de los sujetos que la padecían. Pero por otro lado, Maner, DeWall, Baumeister y Schaller, (2007) han encontrado que la gente socialmente excluida se embarca en comportamientos que les permiten la oportunidad de establecer contactos con otras personas para tener nuevas oportunidades

sociales de lograr la inclusión por otros medios. Aún se están estudiando los factores que influyen en estos efectos contradictorios sobre la conducta social.

Efectos fisiológicos y neuronales.

La exclusión produce un efecto físico muy similar al que produce el dolor. Se trata en este caso de estudios que han utilizado técnicas de neuroimagen para demostrar las bases neurológicas que tiene el rechazo social. Además, el rechazo también altera el ritmo cardiaco de las personas socialmente excluidas (San Juan, 2011).

2.5 Modelo teórico del ostracismo.

En base a los resultados obtenidos en el laboratorio, Williams (2001, 2007) desarrolló un modelo teórico que tuvo en cuenta respuestas específicas sobre ES. En principio considera que en los animales sociales evolutivamente se seleccionó un sistema de detección casi inmediata de las situaciones de rechazo, que les permite realizar rápidas respuestas de compensación adaptativas. En su teoría considera que hay tres etapas sucesivas en la ES: refleja, reflexiva y de resignación.

Williams (2009) ha realizado un estudio en donde mostró que el ostracismo se detecta en cuestión de segundos. Fue siguiendo con un aparato medidor los sentimientos que los evaluados experimentaban mientras jugaban al *Cyberball*. Previamente se entrenaba a los participantes para que pudieran ir marcando sus sentimientos. Esto se realizaba mediante una tarea en la que debían visualizar fotografías que inducen al desmayo. Una vez entrenados, comenzaban a jugar al juego de pases de pelota y se demostró que dentro de los 20 segundos en los que la persona no recibía la pelota, su estado de ánimo comenzaba a decaer precipitadamente. En esta primera etapa se presenta como un reflejo casi inmediato la respuesta a la exclusión, resultando esta como dolorosa, amenazante y perceptible. Donde la persona al percibir el rechazo provocaría un dolor

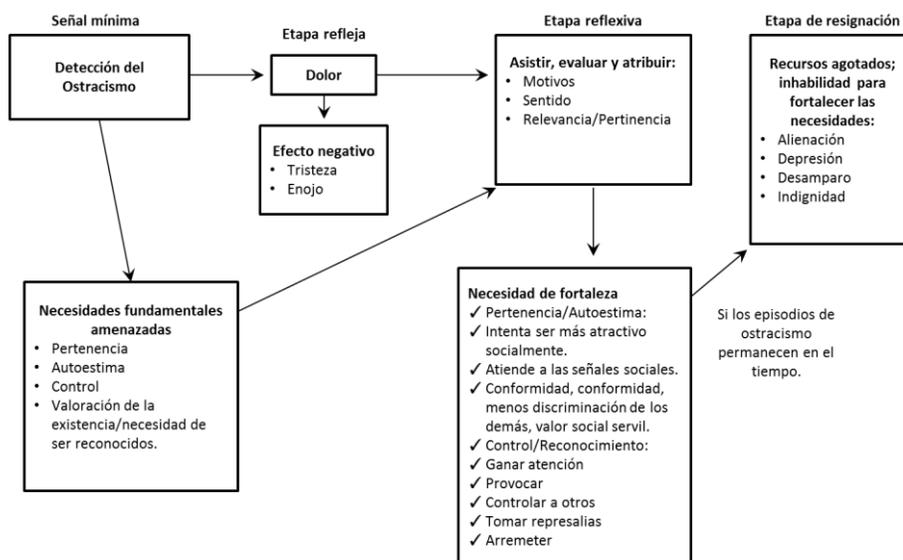
análogo al dolor sensorial, desencadenando en una respuesta inmediata para su posterior evaluación, indicando al individuo si la situación es importante o no, de manera que se activen otros factores para responder de manera apropiada. Según Williams (2009), las necesidades básicas afectadas son las de pertenencia, autoestima, control y valoración de la existencia, que son medidas por la Escala NBF. Las reacciones a esta primera etapa, al ser prácticamente refleja, están escasamente influidas por factores individuales (Williams, 2009). Se demostró que el ostracismo se detecta en cuestión de segundos.

La segunda etapa, reflexiva o de retardo, está sujeta a un pensamiento más racional en la que ya se puede hacer frente a las amenazas (Williams 2009). En esta etapa se evalúa la situación, se le atribuye un significado y se le da una cierta importancia. Se reconstruye el hecho en términos de velocidad de recuperación emocionales, cognitivos y de comportamiento, para luego poder afrontar la situación. De acuerdo a las diferencias individuales y el contexto en el que se desarrolló, y las atribuciones que el sujeto le dará a estas jugaran un papel importante en la velocidad de la recuperación psicológica y en las opciones de comportamiento utilizadas para hacer frente a las necesidades amenazadas. De manera diferente y hasta contradictorias pueden ser las respuestas de las personas ante la exclusión. Los individuos excluidos pueden ser más serviciales, positivos y cooperativos, pero también más mezquinos y agresivos. A su vez, pueden pelear, paralizarse o huir de la situación si esta opción está disponible (Williams, 2007).

En la tercera etapa, la resignación se produce cuando la persona experimenta largos períodos de exclusión causando un estado de dolor profundo y de amenaza. Si la persona no logra sobreponerse a la exclusión experimentará sentimientos de aceptación o desamparo, alienación, depresión y deshonor (Williams, 2007).

La respuesta a la primera etapa, siendo refleja, en general no está mediatizada por características de la persona; en cambio, la segunda etapa de recuperación está regulada por factores personales (ej. Autoestima, técnicas de afrontamiento, etc., Williams et al., 2000, Williams, 2007, 2009). No hay investigaciones sobre la tercera etapa porque no se considera ético exponer a las personas a la exclusión social sobre tiempos prolongados. La figura 1 presenta un esquema del modelo teórico sobre el ostracismo.

Modelo teórico de Williams (2007) sobre el ostracismo



Nota: Extraído de Karmiol (2017, pág. 280)

2.6 Antecedentes sobre los efectos del ostracismo en adolescentes.

Los adolescentes y los adultos jóvenes corren más riesgos que cualquier otro grupo de edad (Steinberg, 2008). Blakemore, Burnett y Dahl, (2010, ver Blakemore, 2012 para revisión) han encontrado a través de imágenes por resonancia magnética (MRI) y resonancia magnética funcional (fMRI) explicaciones para el comportamiento arriesgado de los adolescentes. Primero, durante el período de la adolescencia, hay un mayor interés en las relaciones entre pares (Larson

y Richards, 1991) y la susceptibilidad a la influencia entre pares aumenta durante los primeros años de la adolescencia y alcanza su punto máximo alrededor de los 14 años (Berndt, 1979). En segundo lugar, los adolescentes están más angustiados que los adultos cuando son excluidos por sus compañeros. Una región del cerebro conocida como la corteza prefrontal (PFC) ventrolateral derecha podría ser importante para ayudar a las personas a hacer frente a la evaluación negativa de sus compañeros al reducir la angustia (Mounts, 2008) La investigación muestra que esta región del cerebro es utilizada con mayor intensidad por los adultos al ser socialmente excluidos que por los adolescentes (Sebastian, Tan, Roiser, Viding, Dumontheil, y Blakemore 2011).

Cuando los adolescentes usan esta área del cerebro durante la exclusión de compañeros, informan niveles más bajos de angustia (Masten, Eisenberger, Borofsky, Pfeifer, McNealy, Mazziotta, & Dapretto, 2009).

En el estudio de respuestas prosociales de los adolescentes al Ostracismo: un estudio experimental de los autores Coyne, S., Gunderson, Nelson, & Stockdale (2011) hallaron que el ostracismo puede conducir a respuestas conductuales, como disminución del comportamiento pro social. Participaron 40 adolescentes de la investigación en la cual la mitad fueron asignados al ostracismo experimentalmente utilizando el paradigma Cyberball, y la otra mitad al grupo incluido. Al final de la experiencia se les aplicó una prueba de conducta pro social y de personalidad con el cuestionario de los 5 factores, IPIP. Los resultados revelaron que, en comparación con los controles, los adolescentes marginados mostraron un comportamiento menos pro social, y esto fue moderado en aquello que puntuaron rasgos de apertura en la personalidad.

Gabiaddini y Riva (2017) sobre la disposición de los adolescentes a jugar videos juegos violentos y si la exclusión social puede predecir una mayor agresividad después de un juego de

video violento. Realizaron dos investigaciones en la cual predijeron que la exclusión social podría aumentar las preferencias de los adolescentes por los videos juegos violentos e interactuar con aquellos juegos que fomentan las inclinaciones agresivas de los adolescentes. La muestra en el estudio 1 fue 121 adolescentes entre 10 y 18 años a los cual se les asigno aleatoriamente a una manipulación de exclusión. Luego, evaluaron el contenido de nueve videojuegos diferentes (violentos, no violentos, prosociales) e informaron su voluntad de jugar cada uno de los video juegos. El resultado mostró que los participantes excluidos expresaron una mayor disposición a jugar juegos violentos, no encontrando tal efecto en los participantes incluidos. En el estudio 2 la muestra fue de 113 adolescentes entre 11 y 16 años se les asigno una manipulación de inclusión y aleatoriamente un video juego violento y no violento. Los participantes que jugaron un juego violento mostraron el nivel más alto de agresividad de agresividad. En general la investigación sugiere que la exclusión aumenta las preferencias por los juegos violentos.

Espasa Ribot (2020) examinó las diferencias de los grupos de edad en respuesta ante el ostracismo. Para ello, evaluaron los efectos del ostracismo mediante un juego virtual de lanzamiento de pelota Cyberball. Los resultados mostraron que los adultos mayores obtuvieron un mayor efecto de pertenencia, autoestima y estado anímico positivo y una menor puntuación en estado anímico negativo respecto a los adultos jóvenes. Además, todos los participantes se sintieron más incluidos en la condición de inclusión que en exclusión, probando así la efectividad el paradigma. Los resultados encontrados en esta investigación, concuerdan con investigaciones previas que indican que los miembros más mayores de nuestra sociedad se desensibilizaron ante las señales de exclusión y, por lo tanto, tienen un impacto emocional menor (Hawley, Williams, & Cacioppo, 2011). Estos hallazgos, van en línea con el sesgo de positividad, el cual exhibe que a medida que aumenta la edad se muestra una disminución en el

impacto de información social con valencia negativa, es decir, en la exclusión social probablemente por aprendizaje. Además, se encontró que a medida que aumentaba el rechazo social, también lo hacían los niveles de ansiedad. La muestra del estudio estuvo compuesta por 70 sujetos, donde la edad mínima es de 18 años y la máxima 79 años, se les administró Mini-Mental State Examination (MMSE), Cyberball, Cyberball Questionnaire, Cuestionario sobre ansiedad social para adultos (CASO-A30).

No se hallaron estudios sobre los efectos de lectura de viñetas sobre ES en adolescentes.

2.7 Agresividad

La palabra agresividad etimológicamente deriva del latín *aggredior*, que significa ir o cometer contra otro, implicando una provocación o ataque. Barkowitz (1996) la define como faltar al respeto, ofender o provocar a los demás, es decir, el comportamiento que se realiza sobre la víctima. Desde esta definición podemos observar que hay diferentes maneras de agresividad entre las cuales podremos encontrar que se pueden definir de acuerdo a su naturaleza (físicas, verbales, social), a la relación interpersonal (agresión directa e indirecta), de acuerdo a la motivación (hostil, instrumental, emocional) entre otros diferentes tipos de clasificación. Desde el modelo holístico del ser humano, se observa cómo la psicología posee en la actualidad un vastísimo campo de acción para la comprensión del desarrollo de las personas en sus diferentes dimensiones: biológica, afectiva, cognitiva, comunicacional, valorativa, actitudinal, social y espiritual (Carmona, 2005).

Tomando como base el modelo holístico es necesario investigar distintos enfoques para poder tener una mayor comprensión sobre el comportamiento agresivo de un individuo en un contexto determinado. Es indudable entonces que cuando se habla del comportamiento agresivo, se hace referencia a una multicausalidad ya que tal comportamiento está influenciado por

diferentes factores: social, cultural y biológico, tanto a nivel familiar como individual, justificándose así el abordaje desde diversos enfoques teóricos (Castrillón, Ortiz y Vieco, 2004).

2.8 Descripción de diversos modelos teóricos de agresividad.

Modelo biológico.

Las neuronas que sintetizan serotonina regulan la actividad de las neuronas corticales y subcorticales de diversas maneras activando diferentes subtipos de receptores: algunos excitadores, inhibidores y con ambas funciones (Gil Verona, Pastor, De Paz, Barbosa, Macías, Maniega; Rami González, Boget & Picornell, 2002) , por eso se relaciona a la serotonina con diferentes receptores de manera que puede influir sobre la regulación de los estados de ánimos la depresión, la ansiedad, la ingesta de alimentos y la violencia impulsiva. De manera que se ha asociado a la conducta agresiva a una disminución de la actividad de las neuronas serotoninérgicas. Lo interesante de este estudio es que se ha demostrado que la interacción de factores genéticos y sociales puede modificar la conducta del hombre. Se ha estudiado que los animales en su mayoría, incluyendo al ser humano, ante la percepción de una amenaza, se vuelven agresivos. Se ha determinado a la actividad de la serotonina como un factor biológico importante, para determinar el umbral de violencia, al igual que al aumento de la actividad dopaminérgica. Se considera que una serie de factores sociales estresantes, como por ejemplo el maltrato social o sexual en la niñez, disminuyen los umbrales biológicos de la violencia el nivel de serotonina del cerebro y aumenta la actividad dopaminérgica. El sistema serotoninérgico tiene un efecto inhibitorio sobre el dopaminérgico, así una reducción de la serotonina de causa genética produciría un incremento de la función dopaminérgica lo que explicaría la coexistencia de ambas alteraciones de neurotransmisores. Además de con la Serotonina y la Dopamina, la agresividad se ha asociado al efecto de la Adrenalina, que la mediatizaría, el GABA, que la

inhibiría y de la Acetilcolina, que parece incrementar tanto la agresión predatoria como la afectiva (Carrasco & González, 2006).

Modelo endocrinológico.

La agresión se ha relacionado con el efecto de las hormonas esteroideas, especialmente la testosterona, la cual juega un papel crítico en la agresión intraespecífica entre machos de diversas especies (Carrasco Ortiz & González Calderón, 2006). Los niveles de andrógenos en los niños son bajos y relativamente estables, alrededor de los 7 años, se produce un incremento gradual de andrógenos en los niños. Aunque la mayoría de los estudios sobre los efectos de los andrógenos en la conducta se han centrado en la testosterona, no hay que olvidar que existen otros de gran importancia como la dehidroepiandrosterona, su forma sulfatada y la androstenodiona, los dos primeros son sintetizados endógenamente en el cerebro (Robel y Baulieu, 1995), de ahí que se les denomine neuroesteroides (Van Goozen, Matthys, Cohen-Ketenis, Thijsen, y Van Engeland, 1998), y que tienen efectos directos sobre el ácido gamma-aminobutírico (GABA) y el glutamato. Los niños son generalmente más agresivos que las niñas (Gil Verona et al., 2002). Diversos autores han descrito relaciones positivas entre niveles altos de testosterona y conductas violentas (Brain y Kamis, 1985, Orengo, Kunik, Ghushn y Yudofsky, 1996; Virkkunen, Goldman y Linnoila, 1996; Finkelstein, Susman, Chinchilli, Kunselman, D'Arcangelo, Schwab, Demers, Liben, Lookingbill y Kulin, 1997). Simon, Cologer-Clifford, Lu, McKenna y Hu (1998) han identificado vías hormonales específicas que facilitan las conductas agresivas.

Modelo neurobiológicos

Las conductas agresivas sociales, pueden ser provocadas por la estimulación eléctrica de ciertas zonas cerebrales, por los núcleos hipotalámicos mediales y mesencefálicos: sustancia gris periacueductal (Gregg y Siegel, 2001). Las conductas agresivas depredadoras pueden ser

provocadas por estimulación eléctrica del hipotálamo lateral y de diversas zonas del lóbulo temporal (Gregg y Siegel, 2001). La amígdala es la entrada de todas las modalidades sensoriales, sus proyecciones hacia el hipotálamo es en donde se asocian los estímulos sensoriales con conductas agresivas, la estimulación de este núcleo provoca respuestas agresivas descontroladas ante estímulos que provocan miedo (Siegel y Flynn, 1968). La estimulación del núcleo caudado y del lóbulo prefrontal inhiben las respuestas agresivas.

Modelo Psicoanalítico.

En el psicoanálisis Freud define a la agresividad en referencia al dinamismo pulsional, llegando a postular que está presente en los orígenes del inconsciente —en todos los individuos— una tendencia natural a matar (Freud, 1913) y que se manifiesta de manera temprana en el sujeto otorgándole una base pulsional, conceptualizándola como pulsión de muerte (Laplanche y Pontalis, 1981). Freud introduce el término de pulsión de muerte, ligada a la compulsión a la repetición. La noción de agresividad se fue ampliando donde no solo se considera a las relaciones objetales o consigo mismo, sino que se incluyen a las relaciones entre las diferentes instancias psíquicas, conflicto entre el yo y el superyó. Para Klein (1927), las pulsiones agresivas actúan precozmente en el psiquismo, principalmente en las etapas sádico-oral y sádico-anal. Donald Winnicott (1991), sostuvo que lo que enfrenta el sujeto para desenvolverse a nivel interpersonal tienen su origen en el momento en que el infante internaliza la imagen proyectada por la madre. Esto se debe a que el niño incorpora el estado actual de su madre como parte de su propia estructura del self (Fonagy y Target, 1995), por lo que, cuando se ve confrontado con un cuidador asustado o atemorizante, incluye como parte de sí mismo el sentimiento de ira, odio o miedo de aquel y consecuentemente una imagen de sí mismo como atemorizante o inmanejable (Fonagy, 2000).

Jacques Lacan en su tesis sobre el Estadio del Espejo (Lacan, 1966), afirma que la agresividad surge en el intento por parte del sujeto de diferenciarse de la imagen que le viene del otro, esa pregnancia o alienación entre la imagen propia y la del semejante que, en definitiva, remite a de la especie humana. Estos modelos nunca fueron puesta a prueba con investigaciones empíricas.

Modelo del vínculo afectivo

John Bowlby estudió la importancia del primer vínculo de proximidad establecido desde temprana edad entre el niño y su cuidador para el posterior desarrollo de la competencia social. (Aisworth & Bowlby, 1991), observaron el comportamiento de los niños cuando sus madres regresaban, estableciendo que el infante puede establecer distintos tipos de apego: seguro, evitativo ansioso. El niño con apego seguro llora ante la partida de la madre, pero se calma cuando ella vuelve. El niño con apego evitativo es menos tendiente a llorar frente a la separación de la madre, y cuando esta regresa no la saluda y hasta la ignora. Los niños ambivalentes suelen llorar al momento de la separación de la madre y continúan llorando cuando ella regresa. Tanto el apego evitativo como el ansioso son apegos inseguros. Los autores vincularon los modos de apego con las relaciones interpersonales posteriores: el niño que ha desarrollado un apego seguro es aquel que se muestra más competente para establecer relaciones estrechas, en cambio aquel que ha desarrollado un apego evitativo o ansioso puede ser un factor de riesgo y determinante en el desarrollo de un comportamiento disocial durante la infancia y la adolescencia.

Modelo de la frustración - agresión

Dollard y Miller (1939) la frustración se ha descrito como la manera en que nos sentimos cuando algo o alguien nos impiden obtener lo que queremos o deseamos obtener en una situación. Estos autores sostienen que cuando una persona no consigue lo que desea la respuesta

más habitual ante esa frustración es la conducta agresiva, y que a cuanto mayor grado de frustración mayor tendencia a reaccionar agresivamente. En la hipótesis original de esta teoría los autores sostienen que la frustración siempre conduce a alguna forma de agresión, proviniendo esta siempre de la frustración. Posteriormente a este planteamiento inicial, Miller (1941) sostuvo que los individuos no tienen por qué reaccionar ante la frustración con conductas agresivas, contando con un repertorio de conductas alternativas como puede ser escapar de la situación, alcanzar metas alternativas o superar los obstáculos. Algunos aspectos de la hipótesis de la frustración-agresión han recibido apoyo en investigaciones recientes (Marcus-Newhall et al., 2000), quienes plantean que la agresión dirigida hacia una fuente de ira puede ser desplazada hacia otros blancos inocentes. Estaríamos hablando de la agresión desplazada. Berkowitz (1965) consideró que la frustración sólo origina una disposición para que los actos agresivos se manifiesten (hostilidad, ira) que se verán influenciadas por factores negativos que aumentarían la probabilidad de una acción agresiva. La teoría cognitiva neosociacionista propuesta por Berkowitz (1989, 1990) explica la relación entre los sentimientos negativos producidos por una situación aversiva y la respuesta agresiva, utilizando el modelo de red (network model) para poner de manifiesto que existe una asociación entre un afecto negativo o sentimiento desagradable y pensamientos, recuerdos y reacciones motoras que llevan a la persona a dos situaciones: una que puede ser la huida de la situación desagradable o la lucha agresiva. Este modelo incluye tanto las emociones negativas asociadas a eventos aversivos, como las cogniciones que intervienen en la respuesta agresiva. Frustraciones, situaciones aversivas, olores desagradables, entre otros, estimularían automáticamente ideas, recuerdos, reacciones motoras expresivas y respuestas fisiológicas asociadas a luchar; activándose emociones primitivas como

ira o miedo. Creando asociaciones en la memoria de manera que cualquier estímulo puede disparar toda la respuesta. Es un modelo especialmente útil para explicar la agresión hostil

Modelo ecológico de Bronfenbrenner

Urie Bronfenbrenner (1978) psicólogo estadounidense sentó las bases para una perspectiva ecológica, una mirada multidimensional, entendiendo que el comportamiento del sujeto surge en función del intercambio y la reciprocidad mutua entre el individuo y el medio. Señalando un nivel individual y cuatro sistemas más: microsistema, mesosistema, exosistema y macrosistema. El nivel individual supone cuatro dimensiones fundamentales: dimensión psicodinámica, dimensión cognitiva, dimensión conductual y dimensión interaccional. El microsistema, está formado por aquellas instituciones con las cuales el niño mantiene contactos día a día, como lo es la familia y la escuela. El mesosistema está constituido por las interrelaciones entre los entornos en los que participa el sujeto, el trabajo de los padres, la vida social. El exosistema son las estructuras sociales que influyen sobre el individuo pero no contienen al sujeto por ejemplo sistema político, medios de comunicación aquellos que brindan pautas y normas de comportamiento. El macrosistema es la cultura y la subcultura en la que se desenvuelve el sujeto, y comprende esquemas y valores culturales. Desde este enfoque multidimensional se entiende que la agresividad en adolescentes incluye factores biológicos, psicológicas sociales e históricos, el análisis del comportamiento desde esta perspectiva va más allá de lo singular e individual, abordando las relaciones con la familia, la escuela, el sistema de valores, normas, creencias, y comportamientos históricos y culturales que facilitan o inhiben el comportamiento agresivo.

Teoría del aprendizaje social de Bandura.

Bandura, realizó investigaciones sobre el papel de la imitación, el aprendizaje por observación, las pautas de refuerzo en la adquisición de comportamientos socialmente aceptables, o no, y sobre la autorregulación y la autoeficacia, para poder explicar la adquisición de nuevos comportamientos sociales.

Bandura cita a Miller y Dollard (1941) como estudiosos del papel de la imitación en el aprendizaje, añadiendo que existen pruebas acerca de que el aprendizaje puede ocurrir por observación del comportamiento de otro, aun cuando el observador no reproduzca el modelo de comportamiento durante el periodo de adquisición. Admite al igual que Skinner, que gran parte del aprendizaje ocurre por reforzamiento, pero este se puede adquirir igual sin reforzamiento, solo por la observación, llamando reforzamiento vicario, cuando el sujeto observa el comportamiento de otro y las consecuencias que implica esa conducta. El aprendizaje por observación es un proceso en el cual están implicados diversos mecanismos: atención, retención, producción y motivación. La atención: sin esta el aprendizaje por observación no sucede, la percepción debe ser precisa porque de lo contrario el sujeto no aprehenderá la información necesaria; la retención: es necesaria para poder recordar el comportamiento del modelo y así poder repetirlo; la producción, llevar a cabo los datos almacenados, imágenes, símbolos verbales en un comportamiento manifiesto y la motivación: los incentivos inciden en estos procesos de atención y retención, sin esta no hay aprendizaje posible.

Hay dos conceptos importantes para poder entender la teoría de Bandura: autorreforzamiento y autoeficacia. El autorreforzamiento puede definirse como administrarse uno mismo recompensas o castigos por cumplir, superar o incumplir las expectativas o normas personales (Schultz y Schultz, 2010, p. 408). Sostiene que el sujeto tiene la función de

anticipación y de autoevaluación de los reguladores proactivos de sus motivaciones y acciones (Bandura y Locke, 2003; Bandura, 2001). Tanto el reforzamiento ejercidos por otro como el autorreforzamiento son importantes y necesarios de manera que terminan incidiendo en su autoeficacia. Para Bandura, la autoeficacia está compuesta por los sentimientos de adecuación, eficiencia y competencia para asumir las situaciones que la vida plantea. Y a medida que el sujeto vaya logrando aquellas cosas que desea, necesita la autoeficacia, ira aumentando. En cambio, la incapacidad de autocontrol afecta al sujeto generando apatía, desaliento. La baja autoeficacia determina que el sujeto se sienta incapaz de afrontar un hecho ante una dificultad, concluirá que es mejor abandonar el propósito porque no lo podrá lograr.

La experiencia directa del sujeto determinara ciertas consecuencias en su ambiente, recompensas y castigos, que lo puede llevar a instaurar ciertas conductas. Como también las influencias familiares y sociales que muestren conductas agresivas con una connotación positiva serán los responsables de que la agresión se moldee y propague sin dejar de mencionar los medios de comunicaciones, las redes sociales. Todo aquello que para el adolescente sea reconocido como persona o medio significativo serán modelo. Tanto la experiencia directa como la observación actúan de manera conjunta; aprendiendo primeramente por observación y luego imitando la acción.

Modelo integrador de Anderson y Bushman (GAM)

Este modelo intenta explicar de manera global el comportamiento agresivo. La versión más reciente explica la agresividad en función tanto de motivos instrumentales como emocionales, además de permitir guiar las intervenciones en aquellas personas que son crónicamente agresivas (Anderson y Bushman, 2002), centrándose en el desarrollo y uso de estructuras de conocimiento que son utilizadas para guiar las interpretaciones y respuestas de las

personas en una situación social. Estas estructuras de conocimiento pueden clasificarse en tres subtipos: a) en esquemas perceptuales: usados para interpretar tanto objetos simples (mesas, sillas) como puede ser situaciones sociales complejos (peleas, insultos), b) en esquemas personales hace referencia a las creencias sobre un individuo particular o un grupo de personas, c) y a los guiones conductuales, comportamientos. Este modelo pone su mirada en el episodio, a la persona en situación, con tres focos principales; inputs situacionales y personales; rutas cognitivas, afectivas y de activación a través de las cuales esas entradas tienen su impacto, y resultados después de la evaluación y procesos de decisión.

Los inputs que pueden ser factores biológicos, psicológicos, sociales y/o ambientales son considerados el primer elemento de la conducta agresiva, que puede incluir las características de la persona como el de una situación: provocaciones, dolores, frustraciones, drogas, alcohol y en segundo lugar rasgos de personalidad, edad, sexo, creencias, actitudes, valores y los objetivos a largo plazo que la persona trae a la situación correspondiente.

Los inputs o entradas anteriores influyen en los resultados ya que provocan un estado interno que afecta tanto a la excitación, cognición y afecto de las personas, provocando distintas rutas de procesamiento (Anderson y Bushman, 2002).

Los resultados se producen después de distintos procesamientos de información tanto automáticos como más complejos. La evaluación inmediata es espontánea no requiere esfuerzo y ocurre de manera inconsciente, siendo el estado interno actual (determinado por las mencionadas características de la situación o las características de la persona en la situación) el que determina si esta evaluación inmediata se produce o no. A raíz de esta evaluación inmediata si la persona tiene suficientes recursos y si el resultado de la evaluación inicial es al mismo tiempo importante

e insatisfactorio entonces la persona realizará una reevaluación que requiere más esfuerzo ya que incluye una búsqueda de una alternativa para la situación (Anderson y Bushmann 2002).

2.9 Antecedentes sobre agresividad y adolescencia

En España Inglés, Torregrosa, García, Fernández, Martínez, Monteagudo, Estévez y Delgado (2014) analizaron la relación entre conducta agresiva e inteligencia emocional en una población adolescentes entre 12 y 17 años. Los resultados indicaron que los adolescentes con altas puntuaciones en conducta agresiva física, verbal, hostilidad e ira presentaron puntuaciones significativamente más bajas en inteligencia emocional. Fue administrado El Trait Emotional Intelligence Questionnaire Adolescents Short Form (TEIQueASF) y el Aggression Questionnaire Shortversion (AQS) en una muestra de 314 adolescentes.

En el año 2016 Calvalcanti & Pimentel (2016) estudiaron los efectos directos de los cinco principales factores de personalidad sobre la agresión física y las emociones agresivas (Anderson & Bushman, 2002) así como los efectos indirectos sobre la agresión física, según el modelo de mediación basado en GAM (Bartlett y Anderson, 2012). Al considerar las correlaciones entre los cinco factores de personalidad y agresión encontrados en este estudio, hubo relaciones positivas significativas entre el neuroticismo y el factor Agresión física y emociones agresivas. Así, las personas que obtuvieron puntuaciones altas en neuroticismo tienen más probabilidades de presentar emociones agresivas y comportamiento agresivo. Se encontró una asociación negativa entre amabilidad y agresión física; es decir, cuanto mayor sea la puntuación de amabilidad, menor será la puntuación de agresión. Este estudio se realizó con una población estudiantes de secundaria y pregrado de la ciudad de João Pessoa, Brasil, los instrumentos utilizados para la recolección de datos fueron los siguientes: Cuestionario de

Agresión, Inventario de los Cinco Grandes Factores de Personalidad y Cuestionario

Sociodemográfico. Cambie la redacción del estudio

López Barreto y Lugo Paucar (2020) obtuvieron como resultado que los estilos de afrontamiento poseen una correlación negativa con efecto medio y significativa y que los estilos de afrontamiento guardan una correlación con efecto medio con las dimensiones de hostilidad y la ira, sin embargo, se correlacionan de efecto pequeño con la agresividad física y de efecto trivial con la agresividad verbal; en cuanto a la agresividad mantiene una correlación positivamente con efecto medio con el afrontamiento no productivo, por otra parte mantienen una correlación de efecto pequeño con resolver el problema y con referencia a otros. Dicha investigación tuvo como objetivo principal determinar la relación entre los estilos de afrontamiento y agresividad en estudiantes de la ciudad de Huaraz, se utilizó un diseño no experimental de tipo correlacional, la muestra aplicada fue de 101 adolescentes que corresponden a la edad de 13 entre 17 años. Para la recolección de datos se utilizó la Escala de afrontamiento para adolescentes (ACS) de Fyndenberg y Lewis en 1933, el cual fue adaptado por Canessa en el año 2002 y el Cuestionario de agresión (AQ) de Buss y Perry en 1992 y fue adaptado por Matalinares, Yaringaño, Uceda, Fernández, Huari, Campos y Villavicencio en el año 2012.

En ese mismo año Rojas Delgado halló una relación significativa y de intensidad media entre la adicción a las redes sociales y la agresividad, relación significativa entre la adicción a las redes sociales y las dimensiones de agresividad física y verbal, una relación significativa entre agresividad y las dimensiones de falta de control personal y uso excesivo de las redes sociales. Por otro lado, se halló que no existen diferencias significativas según sexo y edad para ambas variables. El objetivo de ese trabajo fue determinar la relación, a modo de correlación, entre la

adicción a las redes sociales y la agresividad en adolescentes de tres instituciones educativas públicas del distrito de Independencia, Lima 2020. Determinar la relación entre adicción a las redes sociales con las dimensiones de agresividad y la relación entre agresividad con las dimensiones de adicción a las redes sociales. Identificar los niveles de adicción a las redes sociales, así como identificar los niveles de agresividad. Y comparar la adicción a las redes sociales según sexo y edad; así como comparar la agresividad según sexo y edad. El estudio se desarrolló bajo un enfoque cuantitativo, de tipo descriptivo correlacional y con un diseño transversal en 230 adolescentes cuyas edades oscilan entre 15 a 17 años. Los instrumentos aplicados fueron el Cuestionario de adicción a las redes sociales (ARS) de y el Cuestionario de agresividad (AQ).

Respecto del uso de viñetas sobre ES, Bilhalva Álvarez (2019) halló correlaciones significativas directas entre los puntajes del cuestionario de agresión y algunas de las variables que midieron los efectos emocionales de los lectores. Este estudio indicó que los efectos de la lectura sobre exclusión social (ES) están parcialmente regulados por los rasgos de agresividad de los lectores, ya que siguen provocando diferencias significativas entre los grupos en función del tipo de viñeta leída.

2.10 Resumen del capítulo

La adolescencia constituye una etapa crítica para el desarrollo madurativo y es considerada como una transición ecológica de vital importancia para comprender la adaptación del individuo al medio social (Bronfenbrenner, 2009). A través de trabajos experimentales se ha mostrado repetidamente que el hecho de ser excluido u ostralizado tiene un efecto inmediato muy aversivo sobre las personas y escasamente influido por diferencias individuales (Williams & Wesselmann, 2011). Cuando hacemos referencia a las diferencias individuales, hablamos de

aquellas características como inteligencia, motivación, estilos de aprendizajes, cognición, entre otras que forman parte de la personalidad del sujeto, sabiendo que la personalidad persiste en el comportamiento de las personas y es congruente a través del tiempo, aún en distintas situaciones, otorgando unicidad a cada individuo, lo cual lo caracteriza como independiente y diferente con respecto a los demás (Ren, Wesselmann & Williams, 2010).

Durante el período de la adolescencia, hay un mayor interés en las relaciones entre pares (Larson y Richards, 1991) y la susceptibilidad a la influencia entre pares aumenta durante los primeros años de la adolescencia y alcanza su punto máximo alrededor de los 14 años (Berndt, 1979), esto de cierta manera ayuda a entender porque los adolescentes se angustian más que los adultos cuando son excluidos por sus compañeros. Parte de esta tesis investiga sobre la relación de la agresión con el ostracismo o el ser excluido; a veces los individuos excluidos reaccionan con agresión, mientras que otras veces reaccionan con un comportamiento prosocial, y quién es más probable que responda agresivamente cuando se excluye (Ren, Wesselmann & Williams, 2010).

Es indudable entonces que cuando se habla del comportamiento agresivo, se hace referencia a una multicausalidad ya que tal comportamiento está influenciado por diferentes factores: social, cultural y biológico, tanto a nivel familiar como individual, justificándose así el abordaje desde diversos enfoques teóricos (Castrillón, Ortiz y Vieco, 2004). Y poder comprender la relación entre ostracismo y agresividad en adolescencia ayudará a poder crear programas de intervención para que más allá de reducir la agresividad desatada por el ostracismo, los adolescentes que pasen por situación de exclusión puedan ser trabajadores de comportamientos sociales donde todos puedan ser incluidos y de esta manera reducir el porcentaje de personas que solo quieren lastimar a otras.

CAPÍTULO III

3. METODOLOGÍA

3.1 Objetivos generales

1. Replicar los resultados obtenidos en la tesis de Karmioli (2017), en una población adolescente.
2. Evaluar si los efectos emocionales de la exclusión social están modulados por la agresividad en adolescentes.

3.2 Objetivos Específicos

1- Evaluar si los adolescentes que leen relatos en condición de inclusión o exclusión social basados en el *Cyberball* (Williams et al., 2000) pueden ponerse en el lugar del niño y responder del mismo modo como si fueran ellos mismos incluidos-excluidos, mediante la Escala NBF (pertenencia, autoestima, valoración de la existencia y control, Williams, 2009) Además, evaluar si estas respuestas están relacionadas con sus rasgos de agresividad.

2- Evaluar si los adolescentes que leen relatos en condición de inclusión o exclusión social basados en el *Cyberball* (Williams et al., 2000) pueden experimentar respuestas emocionales relacionadas con los relatos cuando se le pregunta cómo se sintió durante la lectura, mediante la Escala NBF (pertenencia, autoestima, valoración de la existencia y control, Williams, 2009). Además, evaluar si estas respuestas están relacionadas con sus rasgos de agresividad.

3.3 Hipótesis Generales

H1- Los lectores adolescentes de los relatos de exclusión social tendrán respuestas emocionales similares a los que fueron excluidos realmente.

H2- Las respuestas de la H1 estarán moduladas por las diferencias individuales de los lectores.

3.4 Hipótesis Específicas

H1- Se espera que los adolescentes que lean relatos en condición de exclusión social basados en el juego de pelota *Cyberball* (Williams et al., 2000) puedan ponerse en el lugar del niño excluido y responder del mismo modo como si fueran ellos mismos excluidos. Es decir que al preguntarles “cómo cree que se sintió el niño excluido” obtendrán puntajes menores en la *Escala de NBF* (pertenencia, autoestima, valoración de la existencia y control, Williams, 2009), menor estado de ánimo positivo y mayor estado de ánimo negativo al responder los ítems del *PANAS* (Watson, et al., 1988) y mayor frustración respecto de la lectura de un relato con un niño incluido.

H2- Se espera que las respuestas brindadas por los lectores adolescentes en la H1 estén correlacionadas significativamente con los puntajes del Cuestionario de Agresión (AQ, Buss y Perry, 1992), versión española en castellano, validación en El Salvador de la versión española del cuestionario (Sierra & Gutiérrez, 2007).

H3- Los adolescentes que lean relatos de exclusión social basados en el juego *Cyberball* (Williams et al., 2000) al preguntarles ¿cómo se sintieron ellos al leerlos?, obtendrán menores puntajes en estado de ánimo positivo y mayor estado de ánimo negativo al responder los ítems del *PANAS* (Watson, et al., 1988), y mayor empatía emocional comparado con la lectura del relato con un niño incluido.

H4- Las respuestas de los adolescentes en la H3 estarán correlacionadas por los puntajes en sus rasgos de agresividad.

3.5 Tipo de Investigación

Se realizó una investigación cuasi experimental mixta y correlacional con una variable independiente activa y otra asignada. Se utilizó una metodología cuantitativa, de corte transversal.

Variable independiente activa: contenido de los relatos con dos valores:

1. Viñeta de un juego de pelota donde un niño es excluido (EXC)
2. Viñeta de un juego de pelota donde un niño es incluido (INC).
3. Variable independiente asignada: Las características de agresividad de los adolescentes (cuestionario de agresividad).

Variabes dependientes

Respuestas a cómo cree que se sintió el niño (excluido- incluido):

- Necesidades básicas fundamentales (NBF); pertenencia, autoestima, sentido de la existencia, estado de ánimo y control
- Estado de ánimo positivo y negativo.
- Frustración.

Respuestas a cómo se sintió el lector

- Estado de ánimo negativo y positivo
- Empatía Emocional

Variabes extrañas

Como el diseño fue mixto, en el intrasujetos, se realizó un contrabalanceo para controlar los posibles efectos del orden de presentación de las viñetas.

3.6 Muestra

Se tomó una muestra no aleatoria, a 150 participantes adolescentes, el 87.11% ($n = 130$) de la muestra reside en el conurbano bonaerense y el 12.44% ($n=20$) en C.A.B.A. Con respecto al sexo el porcentaje más alto lo tiene el femenino con el 69.3% ($n=104$) (Tabla 1). Con referencia al nivel de estudio se puede observar en la Tabla 2 que la mayoría tiene la secundaria incompleta el 64% ($n=96$). En cuanto a la edad, el 12% ($n = 18$) son adolescentes de 14 años, el 14.7% ($n = 22$) son adolescentes de 15 años, el 18% ($n =27$) adolescentes de 16 años, el 29.3% ($n = 44$) adolescentes de 17 años y el 26% ($n = 39$) adolescentes de 18 años. La muestra tiene una media de edad de 16,43 (DE= 1,38), con un mínimo de 14 y máximo de 18.

Tabla 1. Frecuencia según la variable sexo

	Frecuencia	Porcentaje
Mujer	104	69,3
Hombres	46	30,7
Total	150	100,0

Tabla 2. Frecuencia según la variable Nivel educativo

	Frecuencia	Porcentaje
Primario incompleto	2	1,3
Primario completo	3	2,0
Secundario incompleto	96	64,0
Secundario completo	40	26,7
Universitario incompleto	9	6,0
Total	150	100,0

3.7 Instrumentos

Relatos EX-IN: Se elaboraron textos inspirados en el video juego *Cyberball* que Williams et al. (2000) usaron en sus numerosas investigaciones sobre exclusión social, en el cual el participante creía que jugaba a la pelota con dos o más compañeros a través de la computadora. Un grupo podía jugar durante todo el juego porque le entregaban la pelota (Grupo incluido, IN), y el otro grupo recibía la pelota 3 o 4 veces y luego jugaban entre ellos (Grupo excluido, EX). En la presente investigación los textos fueron los siguientes:

Relato de exclusión: Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Pedro y Juan) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Antonio) que está sentado solo mirándolos desde lejos. De pronto Pedro con muchas ganas invita a Antonio a participar con

ellos en el juego y él acepta. Enseguida Pedro le tira la pelota y él la entrega a Juan y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Después que Antonio recibe unos 4-5 pases (unos 2 minutos de juego), Pedro y Juan se pasan la pelota solamente entre ellos, y nunca más a Antonio, ni lo miran. Antonio cambia de expresión. Aproximadamente a los 3 minutos Pedro y Juan se alejan juntos charlando sin considerar a Antonio.

Relato de inclusión: Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Matías y Lorenzo) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Pablo) que está sentado solo mirándolos desde lejos. De pronto Matías con muchas ganas invita a Pablo a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Matías le tira la pelota y él la entrega a Pablo y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Están así unos 5 minutos, hasta que Matías y Lorenzo le dicen a Pablo que se tienen que ir rápido y se saludan todos muy alegres por el momento que pasaron juntos.

Escala de satisfacción de las necesidades básicas fundamentales (NBF): Se utilizó el cuestionario realizado por Williams (2009), validado por Gerber et al. (2017). El mismo fue traducido del inglés al español por Karmioli y Mustaca (2017). Cuenta con 34 afirmaciones en las que el participante debe contestar “*cómo cree que se sintió el niño*” invitado a jugar durante el juego. La escala de tipo Likert contiene preguntas que operacionalizan las variables teóricas. Oscila entre el 1 “no me representa para nada” a 5 “me representa totalmente”. El cuestionario está dividido en 4 factores: *Pertenencia*, *Autoestima*, *Valoración de la existencia*, *Control*, las cuales se detallan a continuación.

Pertenencia (P): 5 ítems, P4 y P5, de carga directa; P1, P2 y P3 de carga inversa: la exclusión priva a las personas del sentido de la pertenencia y va más allá de no estar de acuerdo con la otra persona, es la forma activa de negar al otro. La persona excluida no es atendida, mirada ni considerada. La exclusión frustra la expectativa de pertenencia que tienen los animales sociales.

Autoestima (A): 5 ítems, A1, A2, A3 y A5 de carga directa; A4 de carga inversa: la exclusión social está asociada con el castigo, por ende, lleva consigo la acusación implícita que el excluido ha hecho algo mal. La retroalimentación negativa implícita, cuando no está vinculada a ningún comportamiento específico puede ser una amenaza al sentimiento de autoestima de las personas excluidas.

Valoración de la existencia (VE): 5 ítems, VE4 y VE5 de carga directa; VE1, VE2 y VE3 de carga inversa: la exclusión es una amenaza al sentido de existencia significativa de las personas y les recuerda qué tan frágiles son sus vidas. Ser ignorado y excluido es como ser invisible, como no existir, como estar muerto.

Control (C): 5 ítems, C1, C2 y C3 de carga directa; C4 y C5 de carga inversa: la exclusión social es una amenaza para el sentimiento de controlabilidad de las personas y hasta pueden sentirse influenciados y paralizados al momento de interactuar con ellos.

Estado de ánimo (EA): Toma algunos estados de ánimo del PANAS (Watson et al., 1988). Las personas excluidas experimentan malestar psicológico. Esto incluye modificaciones en su estado de ánimo, ansiedad, excitación fisiológica, etc. Para defenderse contra estas molestias, los individuos tratan de recuperar sus necesidades perdidas o amenazadas. Consta de 8 ítems, 4 de estado de ánimo positivos (EA+) y 4 negativos (EA-) y la persona debe responder de acuerdo con una escala Likert que oscila entre 1 “no me representa para nada” a 5 “me

representa totalmente”. A mayor puntaje mayor estado de ánimo positivo o negativo porque se miden por separado.

Frustración (F): 4 ítems: elaborado en base a la teoría de Amsel (1958). El reforzamiento social es uno de los estímulos más relevantes de los humanos y de todos los animales sociales. La exclusión social o ser ignorado es un evento aversivo semejante a la omisión o pérdida de reforzadores primarios y secundarios, activa respuestas fisiológicas, emocionales, neurales y comportamentales semejantes al dolor sensorial, al estrés y la ansiedad, por ejemplo, deseo de escapar de la situación, a veces bronca y agresividad, quedarse “congelado”, etc.

Comprobación (C): Son dos ítems (1. Fui ignorado, 2. Fui excluido) con la misma escala Likert que los cuestionarios anteriores donde se constata que el lector comprendió el texto.

Empatía emocional (EE): Los ítems de empatía emocional fueron elaborados en función de la adaptación argentina del test The Interpersonal Reactivity Index (IRI) de Davis (1980) realizada por Minzi (2008). Tiene un formato de respuesta tipo Likert con cinco opciones de respuesta, que van desde: 1 “no me representa para nada” a 5 “me representa totalmente”.

Para evaluar “cómo se sintió usted al terminar de leer el relato” se utilizaron los cuestionarios: *Empatía emocional (EE)* y *Estado de ánimo (EA)*.

La presente muestra que el total de los instrumentos presentan un alfa de Cronbach= .78.

Cuestionario de Agresividad (Aggression questionnaire, Buss and Perry, 1992), validación de la versión española en estudiantes salvadoreños (Sierra & Gutiérrez Quintanilla, 2007), validación argentina realizada por Medrano, Franco y Mustaca (en revisión). La versión original está compuesta por 29 ítems que hacen relación a conductas y sentimientos agresivos. Estos 29 ítems están codificados en una escala tipo Likert de cinco puntos (1: completamente

falso para mí; 2: bastante falso para mí; 3: ni verdadero ni falso para mí; 4: bastante verdadero para mí; 5: completamente verdadero para mí) y se estructuran en cuatro subescalas denominadas: agresividad física, compuesta por nueve ítems, agresividad verbal, compuesta por cinco ítems, ira, compuesta por siete ítems y, finalmente, hostilidad, compuesta por ocho ítems. Buss y Perry (1992) determinaron las cuatro subescalas a través de la técnica del análisis factorial exploratorio en una primera muestra de estudiantes, replicando dicha estructura factorial en una segunda muestra de sujetos a través del análisis factorial confirmatoria; lo que añadió mayor validez de constructo a la estructura tridimensional determinada en la primera muestra de estudio. El Cuestionario permite medir el constructo agresión y se ha podido demostrar que el instrumento en una muestra de estudiantes salvadoreños presenta características psicométricas con adecuada evidencia empírica que apoya la medición y sustento teóricos señalados por Buss y Perry (1992) para explorar los tipos de agresión (física y verbal), la hostilidad y la ira.

En la presente muestra los instrumentos presentan un alfa de Cronbach=. 0,89.

Cuestionario de variables sociodemográficas: preguntas sociodemográficas relativas a edad, sexo, ciudad de residencia, nivel de estudio (ver Anexo).

3.8 Procedimiento

Se administraron 150 cuestionarios en total. Se hizo de manera mixta, presencial(n=38) y online (n=112) en distintos lugares del Gran Buenos Aires y C.A.B.A. Se les informó que los datos aportados serán utilizados para la realización de un trabajo de tesis de grado con el fin de la obtención del título de Licenciatura en Psicología. Sucintamente se les informó en qué consistirá la investigación y que la misma era de carácter voluntario, anónimo e individual. Ambas maneras contaron con un consentimiento informado y se estima que duraron de 15 a 20 minutos en completarse. Para evaluar el efecto de orden de presentación de las viñetas, los cuestionarios

fueron presentados la mitad comenzando con los relatos de inclusión-exclusión y la otra mitad con exclusión-inclusión con el fin de hacer un contrabalanceo.

A una muestra (n=75, grupo inclusión-exclusión) se le dio primero la viñeta de inclusión. El examinado debía leer el texto; luego de la narración se le preguntaba “*cómo cree que se sintió el niño*” respondiendo con la Escala NBF, EA, Frustración y Comprobación. Luego contestaron el cuestionario de EE y de Frustración en el que debían responder a la consigna de “*cómo se sintieron ellos al leer el relato*”. La secuencia se repite, pero con el relato de exclusión. El otro grupo (n=75, grupo exclusión- inclusión) fue exactamente igual pero con el orden de los relatos invertidos. Al finalizar de contestar los cuestionarios referentes los relatos, en ambos grupos se les presentaron los cuestionarios sobre diferencias individuales: cuestionario de Agresividad, Personalidad y Necesidad de Pertenencia. En la presente tesis se evaluó la influencia de agresividad de los adolescentes en las variables dependientes.

3.9 Análisis de resultados

Para el análisis de los resultados se utilizó el SPSS, 20.0 en español. Como los datos no alcanzaron los criterios exigidos para el uso de medidas paramétricas, por lo que se utilizaron análisis inferenciales con medidas no paramétricas. Se estableció un criterio de significación un $p < 0.05$. El tamaño del efecto se calculó con la fórmula $r = Z / \text{raíz cuadrada de } N$.

CAPÍTULO IV

4. RESULTADOS

4.1 Efecto del orden en la presentación de las viñetas

Se utilizó la U-de Mann-Whitney para evaluar la significación del efecto de orden en la presentación de las viñetas. Para comenzar evaluamos las diferencias en las variables independientes asignadas. Se encontró que los sujetos que recibieron la viñeta de exclusión social en último término puntuaron más en agresividad ($z=-2,73$; $p=,006$, $r=,31$) y sus dimensiones, Agresión Física ($z=-3,43$; $p=,001$, $r=,39$), Agresión Ira ($z=-2,18$; $p=,029$, $r=,25$) y Agresión Hostilidad ($z=-3,17$; $p=,002$, $r=,36$), con excepción de la Agresión Verbal. Se realizaron correlaciones separando los grupos y se ha encontrado que en general, los resultados son los mismos en ambos grupos. Por este motivo, los estadísticos inferenciales se realizaron en la muestra completa, sin tener en cuenta el orden de presentación. Sin embargo, estas diferencias se tendrán en cuenta a la hora de realizar las conclusiones.

En cuanto a las variables dependientes, primeramente, podemos observar descriptivamente en las tablas 3 y 4 con sus respectivas figuras (tabla 3 figura; 1a, 1b y tabla 4. figura 2 a 2 b), una marcada tendencia a que los participantes que leyeron la viñeta de exclusión en último término, muestren un efecto emocional más intenso que el grupo que la leyó en primer lugar.

Tabla 3.*Efectos del orden en las variables dependientes. Viñeta de exclusión*

Estadísticos de grupo					
viñeta exclusión	Orden	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Cómo se sintió el niño</i>					
Pertenencia	Exc Inc	75	11,47	3,871	,447
	Inc Exc	75	9,57	3,821	,441
Autoestima	Exc Inc	75	10,9067	4,31582	,49835
	Inc Exc	75	9,0133	4,51272	,52108
Sentido de existencia	Exc Inc	73	11,6438	4,90852	,57450
	Inc Exc	75	9,6400	4,52811	,52286
Control	Exc Inc	73	14,2740	2,16833	,25378
	Inc Exc	75	14,2533	2,22452	,25686
NBF niño	Exc Inc	71	47,7183	11,19462	1,32856
	Inc Exc	75	42,4800	13,30247	1,53604
EA+	Exc Inc	73	9,9589	4,62313	,54110
	Inc Exc	75	8,3600	3,94777	,45585
EA-	Exc Inc	75	10,7067	4,77825	,55175
	Inc Exc	75	13,4400	3,29307	,38025
Frustración	Exc Inc	75	13,8667	5,45828	,63027
	Inc Exc	75	16,0000	3,84848	,44438
Comprobación	Exc Inc	75	8,2400	2,84196	,32816
	Inc Exc	75	8,8667	2,27996	,26327
<i>Cómo se sintió el lector</i>					
EE	Exc Inc	73	18,1644	5,39293	,63119
	Inc Exc	75	20,0400	3,32249	,38365
EA+	Exc Inc	73	8,4521	4,47537	,52380
	Inc Exc	75	7,4667	3,90541	,45096
EA-	Exc Inc	75	11,0000	4,32779	,49973
	Inc Exc	75	13,8000	3,61304	,41720

Nota: EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. EE: Empatía emocional. NBF: necesidades básicas fundamentales.

Figura 1 a - Medias de cómo cree que se sintió el niño a partir de la viñeta exclusión

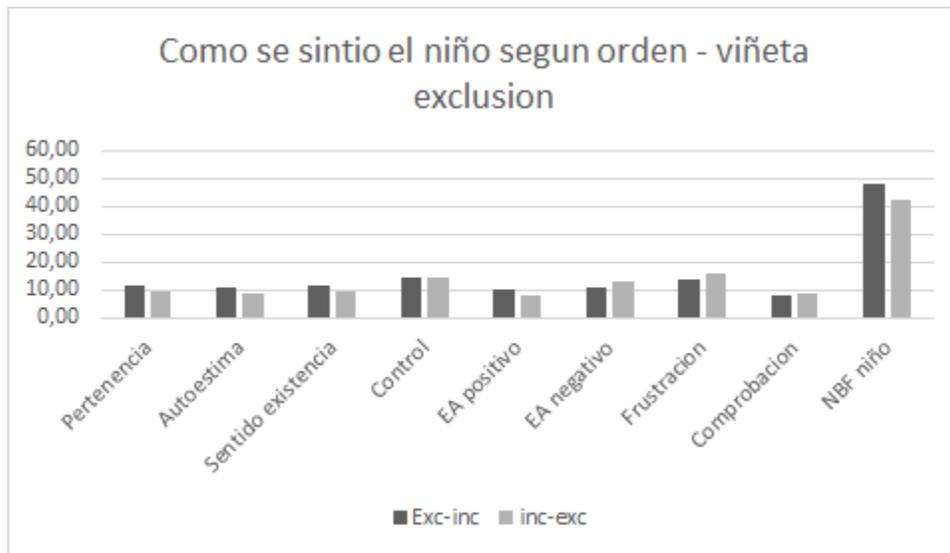


Figura 1 b - Medias de cómo se sintió el lector a partir de la viñeta exclusión

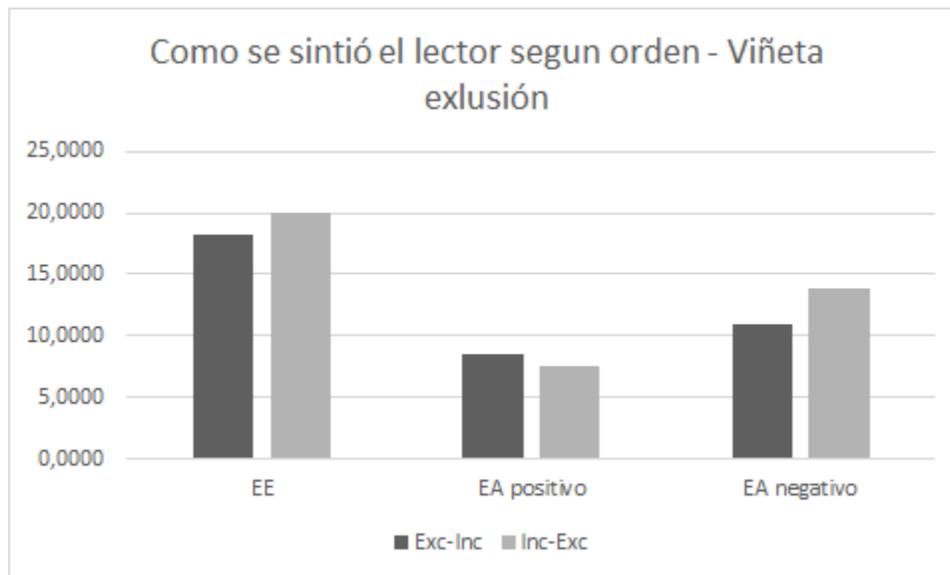


Tabla 4*Efectos del orden en las variables dependientes. Viñeta de inclusión*

Estadísticos de grupo					
viñeta inclusión	Orden	N	Media	Desviación típ.	Error típ. de la media
<i>Cómo se sintió el niño</i>					
Pertenencia	Exc Inc	75	21,6933	3,75598	,43370
	Inc Exc	75	19,6933	3,29608	,38060
Autoestima	Exc Inc	73	19,9452	5,43622	,63626
	Inc Exc	75	20,1067	3,67818	,42472
Sentido de existencia	Exc Inc	75	21,0267	3,86940	,44680
	Inc Exc	75	19,9733	3,80957	,43989
Control	Exc Inc	73	14,6986	2,43633	,28515
	Inc Exc	75	15,1200	2,38214	,27507
NBF del niño	Exc Inc	73	77,4932	12,86913	1,50622
	Inc Exc	75	74,8933	9,62060	1,11089
EA+	Exc Inc	71	16,7183	4,62658	,54907
	Inc Exc	74	17,2703	2,89684	,33675
EA-	Exc Inc	73	5,1096	2,15743	,25251
	Inc Exc	75	5,4267	2,41153	,27846
Frustración	Exc Inc	73	4,4384	1,84832	,21633
	Inc Exc	75	5,9333	3,10768	,35884
Comprobación	Exc Inc	75	2,5067	1,33936	,15466
	Inc Exc	75	2,9733	1,81565	,20965
<i>Cómo se sintió el lector</i>					
EE	Exc Inc	75	8,6933	4,11974	,47571
	Inc Exc	74	13,6892	3,86741	,44958
EA+	Exc Inc	75	15,3333	5,25391	,60667
	Inc Exc	75	15,5467	3,95000	,45611
EA-	Exc Inc	75	5,0933	2,38335	,27521
	Inc Exc	74	5,5405	2,20329	,25613

Nota: EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. EE: Empatía emocional. NBF: necesidades

básicas fundamentales

Figura 2 a- Medias de cómo cree que se sintió el niño a partir de la viñeta inclusión

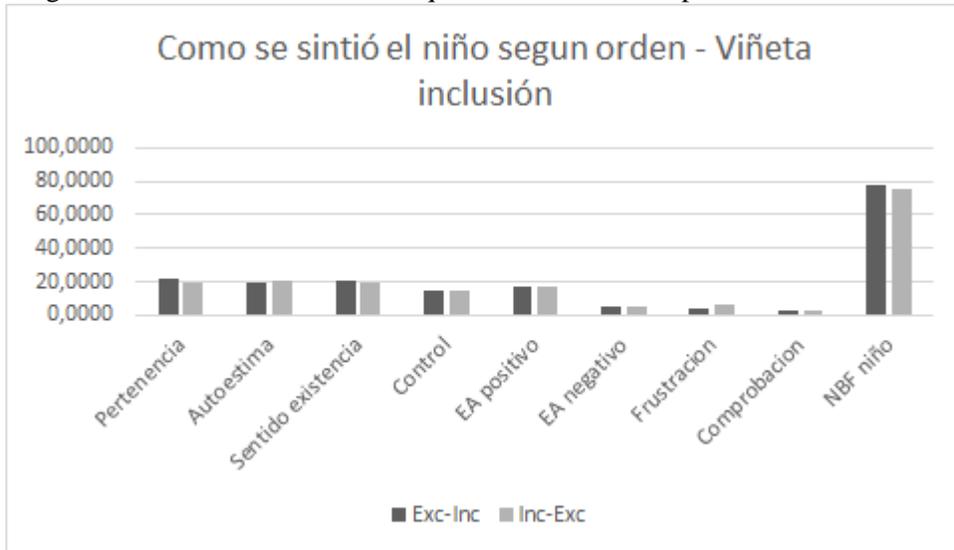
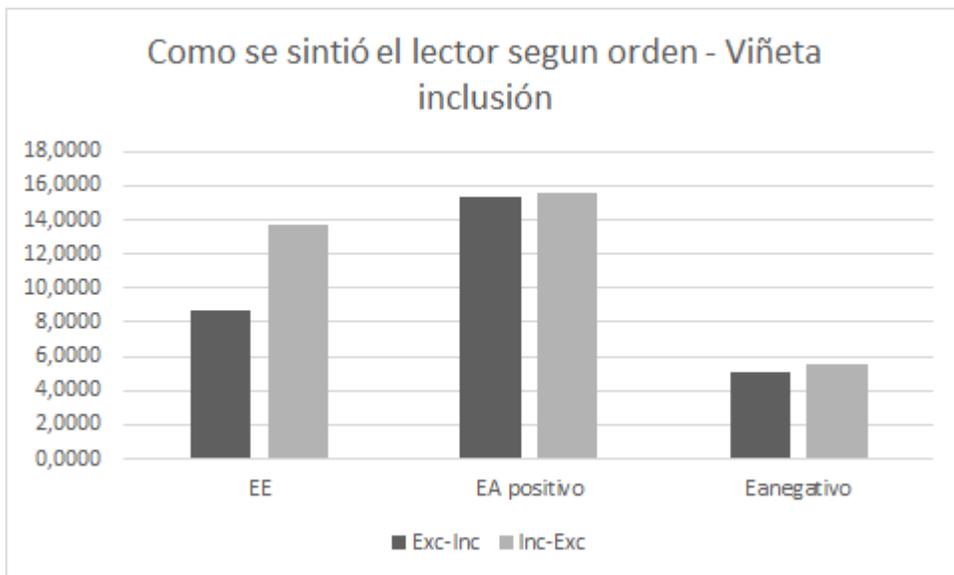


Figura 2 b. Medias de cómo se sintió el lector a partir de la viñeta inclusión



Esto se confirma cuando analizamos estadísticamente estas diferencias, ya que se hallaron diferencias significativas. Cuando se presentan el orden de exclusión-inclusión los sujetos presentan puntajes más altos en pertenencia en la viñeta de exclusión ($z=-3,49$; $p<,001$, $r= .28$) y de inclusión ($z=-3,97$; $p<,001$, $r= .32$), autoestima de exclusión ($z=-3,32$; $p=,001$ $r= .27$), sentido de la existencia de exclusión ($z=-2,73$; $p=,006$, $r=.22$) y de inclusión ($z=-2,01$; $p=,04$, $r= .16$), estado de ánimo positivo de exclusión ($z=-2,16$; $p=,03$, $r=.17$), necesidades básicas del niño de exclusión ($z=-3,42$; $p=,001$, $r= .28$) y de inclusión ($z=-2,4$; $p=,01$, $r=.19$) . En cambio cuando se presenta en el orden inclusión-exclusión, los sujetos presentan puntajes más altos en estado de ánimo negativo en la viñeta de exclusión ($z=-3,64$; $p<,001$ $r=.29$), frustración de exclusión ($z=-2,15$; $p=,031$, $r=.17$) y de inclusión ($z=-4,37$; $p<,001$, $r=.35$) y estado de ánimo negativo del lector de exclusión ($z=-4,03$; $p<,001$, $r=.32$) y de inclusión ($z=-2,46$; $p=,01$, $r=.20$), empatía emocional del lector de inclusión ($z=-6,8$; $p<,001$, $r= .55$). Sin embargo, al evaluar los efectos emocionales según el orden de presentación por separado y luego en la totalidad de la muestra se observaron resultados semejantes, con algunas diferencias mínimas en el tamaño del efecto. Es por ello que se presentarán los resultados de toda la muestra en conjunto.

4.2 Análisis descriptivos de las V. dependientes en función del tipo de viñetas

En la tabla 5 y 6 se muestra la media y el desvío estándar de cada una de las variables analizadas luego de la presentación de la viñeta de exclusión e inclusión respectivamente.

Tabla 5.*Descriptivos de las variables dependientes en base a la viñeta de exclusión*

<i>Cómo se sintió el niño V. Excl.</i>	<i>Media</i>		<i>Desv. Típ.</i>	<i>Varianza</i>
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Pertenencia	10,52	,322	3,949	15,594
Autoestima	9,9600	,36758	4,50187	20,267
Sentido	10,6284	,39535	4,80968	23,133
existencia				
EA +	9,1486	,35790	4,35400	18,957
EA -	12,0733	,35219	4,31339	18,605
Control	14,2635	,17998	2,18953	4,794
Frustración	14,9333	,39410	4,82675	23,298
Comprobación	8,5533	,21122	2,58685	6,692
NBF niño	45,0274	1,03933	12,55825	157,710
<i>Cómo se sintió el lector V. Excl.</i>				
EE	19,1149	,37387	4,54834	20,687
EA +	7,9527	,34614	4,21099	17,732
EA -	12,4000	,34408	4,21407	17,758

Nota: EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. EE: Empatía emocional. NBF: necesidades básicas fundamentales

En la tabla 6 se muestran las medias y desvíos estándar de cada una de las variables evaluadas luego de la presentación de la Viñeta de inclusión.

Tabla 6.*Descriptivos de las variables dependientes en base a la viñeta de exclusión.*

<i>Cómo se sintió el niño V. Incl.</i>	<i>Media</i>		<i>Desv. Típ.</i>	<i>Varianza</i>
	Estadístico	Error típico	Estadístico	Estadístico
Pertenencia	20,0270	,37929	4,61430	21,292
Autoestima	20,5000	,31541	3,86301	14,923
Sentido existencia	14,9122	,19811	2,41010	5,809
EA +	17,0000	,31879	3,83876	14,736
EA -	5,2703	,18803	2,28748	5,233
Control	5,1959	,21899	2,66409	7,097
Frustración	2,7400	,13122	1,60716	2,583
Comprobación	76,1757	,93509	11,37590	129,411
NBF niño	20,0270	,37929	4,61430	21,292
<i>Cómo se sintió el lector V. Incl.</i>				
EE	11,1745	,38552	4,70585	22,145
EA +	15,4400	,37833	4,63352	21,470
EA -	5,3154	,18833	2,29890	5,285

Nota: EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. EE: Empatía emocional. NBF: necesidades básicas fundamentales

4.3 Análisis interferenciales

Las Tablas 7 y 8 muestran los resultados inferenciales (Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon y el tamaño del efecto) de cómo cree que se sintió el niño y cómo el lector cómo se sintió el lector en función del tipo de viñeta. Las figuras 3a y 3b grafican los resultados obtenidos.

Tabla 7.*Prueba de los Rangos con signo de Wilcoxon a “cómo se sintió el niño”*

<i>¿Cómo se sintió el niño?</i>								
	P	A	SE	C	NBF	EA+	EA-	F
Z	-10,326	-9,988	-9,825	-2,624	-10,258	-9,307	-9,917	-9.999
P<	0	0	0	,009	0	0	0	0
r	.84	.81	.80	.21	.84	.80	.81	.82.

Nota: P: Pertenencia. A: Autoestima. SE: Sentido de existencia. EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. F: Frustración. EA+2: Estado de ánimo positivo. EA-2: Estado de ánimo negativo. EE: Empatía emocional. a. Basado en los rangos negativos. b. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

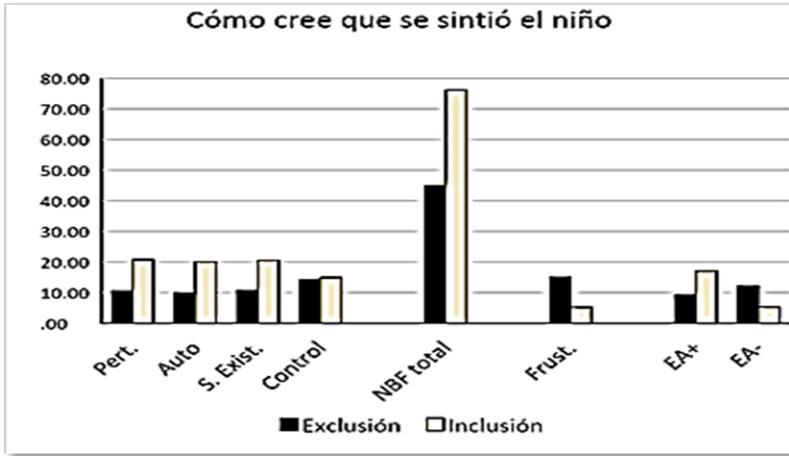
Tabla 8.*Prueba de los Rangos con signo de Wilcoxon a “cómo se sintió el lector”*

<i>¿Cómo se sintió el lector?</i>			
	EA+	EA-	EE
Z	-10,023	-9,775	-9.888
P<	.0	.0	.0
r	.83	.80	.81

Nota: EA+2: Estado de ánimo positivo. EA-2: Estado de ánimo negativo. EE: Empatía emocional.
 a. Basado en los rangos positivos.
 b. Basado en los rangos negativos.
 c. Prueba de los rangos con signo de Wilcoxon

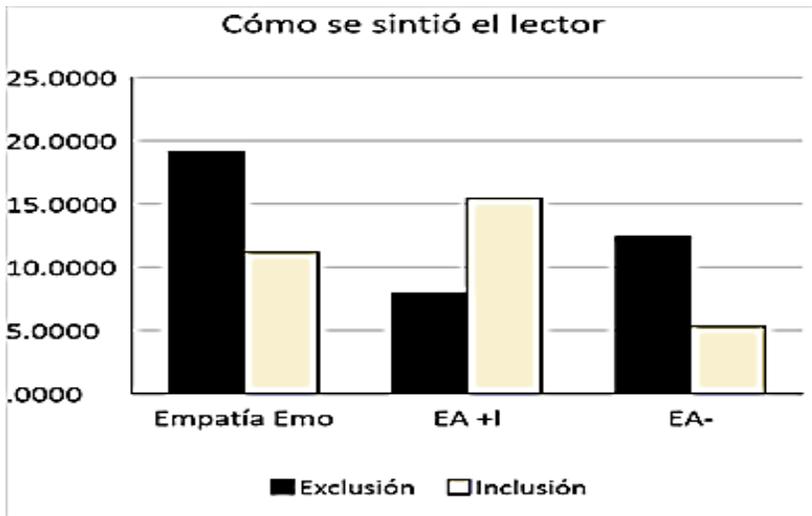
Figura 3 Efectos emocionales de la lectura de viñetas de exclusión e inclusión social en adolescentes.

a.



Nota: P: Pertenencia. A: Autoestima. SE: Sentido de existencia. EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. F: Frustración. EA+2: Estado de ánimo positivo. EA-2: Estado de ánimo negativo. EE: Empatía emocional.

b.



Nota: EA+2: Estado de ánimo positivo. EA-2: Estado de ánimo negativo. EE: Empatía emocional. IN: Inclusión. EX: Exclusión.

Los resultados muestran que existen diferencias significativas entre los grupos en todas las variables: Pertenencia ($z = -10,326$, $p < 0.001$, $r = .84$); Autoestima ($z = -9,988$, $p < 0.001$, $r = .81$); Sentido de la existencia ($z = -9,825$, $p < 0.001$, $r = .80$); Control ($z = -2,624$, $p < 0.009$, $r = .21$); NBF total ($z = -10,258$, $p < 0.001$, $r = .84$); Estado del Ánimo + ($z = -9,307$, $p < 0.001$, $r = .80$); Estado del Ánimo - ($z = -9,917$, $p < 0.001$, $r = .81$); Frustración ($z = -7,987$, $p < 0.001$, $r = .82$); Estado del Ánimo + del lector ($z = -7,692$, $p < 0.001$, $r = .83$); Estado del Ánimo - del lector ($z = -9,999$, $p < 0.001$, $r = .80$); Empatía Emocional ($z = -8,057$, $p < 0.001$, $r = .81$).

4.4 Correlaciones entre las variables dependientes y el Cuestionario de agresividad

Finalmente se presentarán las correlaciones con las dimensiones de agresividad a en base a las respuestas del lector a los contenidos de los relatos. Las tablas 9, 10, 11 y 12 presentan las correlaciones significativas halladas según el tipo de viñetas leídas.

4.4.1 Viñeta de exclusión

¿Cómo se sintió el niño?

Los valores observados en la tabla indican que el total de la escala de Total Agresión correlaciona en forma inversa con Pertenencia ($Rho = -.195$, $p < .05$), y a su vez de forma directa con Frustración ($Rho = .214$, $p < .01$) y con Comprobación ($Rho = .219$, $p < .01$). La dimensión Agresión verbal correlaciona de forma directa con Estado de ánimo positivo ($Rho = .170$, $p < .05$). La dimensión Agresión Ira correlaciona de forma directa con Frustración ($Rho = .178$, $p < .05$) y con Comprobación ($Rho = .3189$, $p < .05$). La dimensión Agresión Hostilidad correlaciona de forma inversa con Pertenencia ($Rho = -.320$, $p < .01$) con Autoestima ($Rho = -.254$, $p < .01$), con Sentido Existencia ($Rho = -.291$, $p < .01$) y con Necesidades Básicas Fundamentales ($Rho = -.308$, $p < .01$); a su vez correlaciona de forma directa con Estado de ánimo Negativo ($Rho = .295$, $p < .01$), con Frustración ($Rho = .393$, $p < .01$) y con Comprobación ($Rho = .325$, $p < .01$).

¿Cómo se sintió el lector?

Los valores detallados en la tabla nos indican que la dimensión total de la escala de Agresión correlaciona de forma directa con Empatía Emocional ($Rho = .235, p < .01$). La dimensión Agresión Ira correlaciona de manera directa con Empatía Emocional ($Rho=.237, p<0.1$). La dimensión Agresión Hostilidad correlaciona de forma directa con Empatía Emocional ($Rho=.312, p <.01$) y con Estado de Ánimo Negativo ($Rho = .409, p < .01$) y de manera inversa con Estado de Animo Positivo ($Rho = -.192, p < .05$).

4.4.2 Viñeta de inclusión

¿Cómo cree que se sintió el niño?

Cuando los lectores leen el relato de inclusión vemos que cuando se les pregunta cómo cree que se sintió el niño, la escala de Agresión Total correlaciona de forma directa con Frustración ($Rho = .407, p < .01$). En la dimensión Agresión Física correlaciona de forma inversa con Sentido Existencia ($Rho = -.230, p < .01$), con Necesidades Básicas Fundamentales ($Rho= -.169, p<.05$) y de manera directa con Frustración ($Rho=.294, p<.01$). La dimensión Agresión Verbal correlaciona de forma directa con Pertenencia ($Rho=.203, p<.05$), con Control ($Rho=.179, p<0.5$), con Estado de Animo Negativo ($Rho=.170, p< 0.5$), con Frustración ($Rho=.321, p<0.1$) y con Necesidades Básicas Fundamentales ($Rho=.168, p<.01$).). La dimensión Agresión Ira correlaciona de forma directa con Frustración ($Rho = .338, p < .01$). Y la dimensión Agresión Hostilidad correlaciona de forma directa con Frustración ($Rho = .361, p < .01$).

¿Cómo se sintió el lector?

Los valores observados en la tabla indican que la dimensión Agresión Total correlaciona de forma directa con Empatía Emocional ($Rho=.201, p<.05$) y Estado de Ánimo Negativo (Rho

= .280, $p < .05$). La dimensión Agresión Física se relaciona de manera directa con Estado de Animo Negativo ($Rho=.218$, $p<0.1$). La dimensión Agresión Verbal se relaciona de manera directa con Estado de Animo Negativo ($Rho=.224$, $p<0.1$). La dimensión Agresión Ira se relaciona de manera directa con Estado de Animo Negativo ($Rho=.207$, $p <0.5$). La dimensión Agresión Hostilidad correlaciona de forma directa con Empatía Emocional ($Rho=.303$, $p<0.1$) y con Estado de Animo Negativo ($Rho = .258$, $p < .05$).

Tabla 9.

Correlaciones entre agresividad y las respuestas en cómo cree que se sintió el niño ante la viñeta de exclusión

Agresividad						
Relatos de exclusión						
<i>¿Cómo cree que se sintió el niño?</i>						
		<i>Agresión Total</i>	<i>Agresión Física</i>	<i>Agresión Verbal</i>	<i>Agresión Ira</i>	<i>Agresión Hostilidad</i>
<i>Pertenencia</i>	<i>r</i>	-,195*				-,320**
	<i>p</i>	0,017				0
<i>Autoestima</i>	<i>r</i>					-,254**
	<i>p</i>					0,002
<i>Sentido existencia</i>	<i>r</i>					-,291**
	<i>p</i>					0
<i>EA positivo</i>	<i>r</i>			170		
	<i>P</i>			0,39		
<i>EA negativo</i>	<i>r</i>					0,295
	<i>p</i>					0
<i>Frustración</i>	<i>r</i>	,214**			,178*	,393**
	<i>p</i>	0,009			0,029	0
<i>Comprobación</i>	<i>r</i>	,219**			,189*	,325**
	<i>p</i>	0,007			0,021	0
<i>NBF niño</i>	<i>r</i>					-,308**
	<i>p</i>					0

*Nota: Rho de Pearson. (n = 150) * $p < ,05$ ** $p < ,01$*

Tabla 10.

Correlaciones entre agresividad con sus dimensiones y los puntajes de cómo se sintió el lector ante la viñeta exclusión.

		Agresividad				
		Relatos de exclusión				
<i>¿Cómo se sintió el lector?</i>						
		<i>Agresión Total</i>	<i>Agresión Física</i>	<i>Agresión Verbal</i>	<i>Agresión Ira</i>	<i>Agresión Hostilidad</i>
<i>EE</i>	<i>r</i>				,237**	,312**
	<i>p</i>				0,004	0
<i>EA positivo</i>	<i>r</i>					-,192*
	<i>p</i>					0,019
<i>EA negativo</i>	<i>r</i>	,274**			,239**	,409**
	<i>p</i>	0,001			0,003	0

Nota: Rho de Pearson. (n = 150) EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. F: Frustración. EE: Empatía emocional.

Tabla 11.

Correlaciones entre agresividad y las respuestas en cómo cree que se sintió el niño ante la viñeta de inclusión

Agresividad						
Relatos de inclusión						
<i>¿Cómo cree que se sintió el niño?</i>						
		<i>Agresión Total</i>	<i>Agresión Física</i>	<i>Agresión Verbal</i>	<i>Agresión Ira</i>	<i>Agresión Hostilidad</i>
<i>Pertenencia</i>	<i>r</i>			,203*		
	<i>p</i>			0,013		
<i>Sentido existencia</i>	<i>r</i>		-,230**			
	<i>p</i>		0,005			
<i>Control</i>	<i>r</i>			,179*		
	<i>p</i>			0,029		
<i>EA negativo</i>	<i>r</i>			,170*		
	<i>p</i>			0,039		
<i>Frustración</i>	<i>r</i>	,407**	,294**	,321**	,338**	,361**
	<i>p</i>	0	0	0	0	0
<i>Comprobación</i>	<i>r</i>					,183*
	<i>p</i>					0,025
<i>NBF niño</i>	<i>r</i>		-,169*	,168*		
	<i>p</i>		0,04	0,041		

Nota: Rho de Pearson. (n = 150) * p<,05 ** p<,01

Tabla 12.

Correlaciones entre agresividad y las respuestas del lector ante la viñeta de inclusión

		Agresividad				
		Relatos de inclusión				
<i>¿Cómo se sintió el lector?</i>						
		<i>Agresión Total</i>	<i>Agresión Física</i>	<i>Agresión Verbal</i>	<i>Agresión Ira</i>	<i>Agresión Hostilidad</i>
<i>EE</i>	<i>r</i>	,201*				,303**
	<i>p</i>	0,014				0
<i>EA negativo</i>	<i>r</i>	,280**	,218*	,224**	,207*	,258**
	<i>p</i>	0,001	0,007	0,006	0,011	0,001

Nota: Rho de Pearson. (n = 150) EA+: Estado de ánimo positivo. EA-: Estado de ánimo Negativo. F: Frustración. EE: Empatía emocional.

CAPÍTULO V

5. RESUMEN Y CONCLUSIONES GENERALES

Baumeister y Leary (1995) afirman que en el ser humano existe un impulso que hace que las personas estén altamente motivadas a ser aceptadas por los demás. Esto hace que ser excluido o rechazado socialmente implique que esta persona está sola o aislada por declaraciones explícitas de que no es apreciada por los demás y de que no se quiere interactuar más con ella o estar en su compañía (Williams, 2007). Por tanto, sentirse excluido de cualquier grupo, el que sea, es suficiente para frustrar esta motivación de pertenencia social y provocar un malestar general similar al castigo.

Esta investigación replicó en una población adolescente los resultados obtenidos en el estudio anterior realizado por Álvarez (2019) siendo congruentes ambos estudios con los efectos emocionales de los relatos de la ES y su modulación con las diferencias individuales de los lectores en el cuestionario de agresividad. De esta manera se confirmó una de nuestras hipótesis donde podemos decir que los adolescentes al leer el relato de exclusión bajo la consigna de *cómo cree que se sintió el niño excluido*, se vieron afectadas las cuatro necesidades básicas fundamentales (pertenencia, autoestima, sentido de la existencia y control), así como también su estado de ánimo y estado de frustración fueron diferentes en comparación con la lectura de viñetas de inclusión. Específicamente cuando los adolescentes leyeron la viñeta de ostracismo y les preguntaron *cómo cree que se sintió el niño excluido* puntuaron significativamente más bajo en las NBF, estado de ánimo positivo, y más alto en estado de ánimo negativo y frustración, en comparación de cuando leyeron la viñeta de inclusión. Por otro lado, los adolescentes al leer el relato de exclusión se sintieron ellos mismos con un mayor estado de ánimo negativo y empatía emocional en relación con los relatos de inclusión. Estos resultados replican los hallados en la una población de adultos que vivieron la exclusión (Álvarez, 2019), y con los estudios sobre

ostracismo vivido por adolescentes que ya fueron desarrolladas en el marco teórico. (Steinberg, 2008); Coyne, Gunderson, Nelson, & Stockdale, 2011); Gabiaddini & Riva, 2017) y Espasa Ribot.2020)).

Es de tener en cuenta que el resultado que se presenta fue afectado según el orden de presentación de las viñetas en alguno de los valores de las de la variable dependientes (ver Tablas 3 y 4 y figuras 1a, 1b y 2 a 2 b), aunque al analizarlas por separado no afectaron el resultado final. Es posible conjeturar que el efecto del orden se haya debido a los efectos de contraste negativo (frustración) y positivo (euforia). Es decir los adolescentes que leyeron las viñetas en el orden inclusión-exclusión obtuvieron puntajes que reflejaron un mayor efecto emocional que los del grupo – exclusión- inclusión. Después de leer en primer lugar la viñeta de inclusión es posible que al leer la de exclusión las hayan percibido como más aversiva por la expectativa de seguir leyendo relatos placenteros. Al revés, los que leyeron primero la viñeta de exclusión hayan evaluado la de inclusión como más placentera por esperar otro texto aversivo. Esta interpretación se basa en investigaciones que indican que a mayor discrepancia entre lo que se espera y lo que se recibe mayor es el efecto emocional que provoca (e.g. Mustaca, 2013). De modos, este efecto no fue suficiente como para cambiar el resultado final posiblemente porque los efectos emocionales del ostracismo son muy potentes.

Respecto de las correlaciones de los resultados de las variables dependientes en relación con las diferencias individuales en los rasgos de agresividad se observaron diferencias significativas directas en ambas viñetas, casi todas fueron de bajas a medianas y tampoco afectaron el resultado principal.

El Cuestionario de agresividad también presentó un efecto del orden de presentación: los adolescentes que leyeron la viñeta de exclusión en último término presentaron puntajes más altos

en agresividad que aquellos que la leyeron en el primer término, pero se presentaron los resultados en conjunto debido a que al analizarlos por separado no afectaron el resultado final. De todas formas este efecto del orden se puede interpretar de dos maneras. En primer lugar, puede ser que por azar el grupo de adolescentes que recibió la viñeta en el orden inclusión-exclusión haya tenido rasgos de mayor agresividad a independencia del orden de presentación de las viñetas. En segundo lugar, en distintas investigaciones se constató que las frustraciones en general y el ostracismo en particular provoca respuestas agresivas que llegan o no a manifestarse. En una investigación (Mustaca, 2020) se mostró que la lectura de relatos de exclusión provocó que los participantes que leyeron una viñeta de ostracismo semejante al presente estudio consideraron que pares asociados donde una palabra era claramente agresiva (ej. crimen) con otra ambigua (por ejemplo sangre) como más parecidas entre sí que los que leyeron una viñeta de inclusión, al igual que los sujetos que fueron realmente excluidos. Teniendo en cuenta esto, se puede conjeturar que el mayor puntaje en el cuestionario de agresividad en el grupo inclusión-exclusión se deba a que se activaron mecanismos asociativos inconscientes de agresividad que llegaron a aumentar los puntajes por estar en último término la viñeta de exclusión, a diferencia del grupo que la leyó primero. La lectura de la viñeta de inclusión en último término pudo permitir disminuir las emociones aversivas del relato anterior. Esto indicaría que los rasgos de agresividad no son estables sino que dependen de situaciones contextuales, tal cual sugiere la teoría de la personalidad de Eysenck (1987,1990) al presentar un modelo jerárquico donde las dimensiones son más estables que los rasgos y las conductas específicas. Si esto fuera cierto se esperararía que las dimensiones de la personalidad no deberían tener efectos de orden en función de la presentación de las viñetas. Este resultado se constató en un estudio igual al presente (datos no publicados). De todos modos en futuros trabajos se sugiere

que en los diseños experimentales intrasujetos sobre diferencias individuales los se presenten antes de cualquier manipulación experimental.

Esta investigación tiene algunas limitaciones para tener en cuenta por un lado la muestra al no ser aleatoria obtuvo porcentaje mayor de mujeres que de varones. Por otro lado, es una muestra pequeña. En futuros trabajos conviene utilizar muestras al azar, aumentar su tamaño, realizar diseños intersujeto para no tener efectos de orden en la presentación de las viñetas y presentar los cuestionarios de diferencias individuales antes de las manipulaciones experimentales. Para avanzar en estos estudios también convendría comparar los resultados entre adolescentes y adultos y verificar si se dan los mismos resultados que el estudio realizado por Espasa Ribot (2020) donde muestra que los adultos mayores obtuvieron un mayor efecto de pertenencia, autoestima y estado anímico positivo y una menor puntuación en estado anímico negativo respecto a los adolescentes. Los resultados encontrados en dicha investigación, concuerdan con investigaciones previas que indican que los miembros más mayores de nuestra sociedad se desensibilizaron ante las señales de exclusión y, por lo tanto, tienen un impacto emocional menor (Hawley, Williams, & Cacioppo, 2011).

El alcance de esta investigación es que es el primer trabajo que muestra que los adolescentes responden a las lecturas de viñetas sobre ostracismo del mismo modo que aquellos que fueron realmente excluidos en sus reacciones emocionales. Esto permite utilizarlas en medios educativos y clínicos como método para comprender los efectos que provocan estas situaciones y así poder crear programas de concientización y prevención sobre los efectos que el ostracismo puede provocar.

6. REFERENCIA BIBLIOGRAFICAS

Amsel, A. (1958). The role of frustrated non reward in non-continuous reward situation.

Psychological Bulletin, 55, 102-119.

Bandura, A. Teoría del aprendizaje social. Madrid: *Espasa Calpe*; 1982.

Bandura, A. (1975). Modificación de conducta. Análisis de la agresión y la delincuencia.

México: Trillas.

Baumeister, R. F., De Wall, C. N., Ciarocco, N. L. y Twenge, J. M. (2006). Social exclusion impairs self-regulation. *Journal of Personality and Social Psychology*, 88, 589–604.

Baumeister, R. F., Twenge, J. M., & Nuss, C. K. (2002). Effects of social exclusion on cognitive processes: anticipated aloneness reduces intelligent thought. *Journal of personality and social psychology*, 83(4), 817.

Baumeister, R. F., Smart L., & Boden J.M. (1996). Relation of threatened egotism to violence and aggression: the dark side of high self-esteem. *Psychology. Rev*, 103, 5–33.

Baumeister, R. F. y Leary M.R. (1995). Necesidad de pertenencia: deseo de vínculos interpersonales como motivación humana fundamental. *Psychology Toro*, 117, 497 – 529.

Berndt, T.J. (1979).Cambios en el desarrollo en conformidad con sus compañeros y padres. *Developmental Psychology*, 15, 608-616.

Bihalva Álvarez, M. A. (2019). Efectos de exclusión social e influencia de los rasgos de agresividad del lector. (Tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires

- Blakemore, S. (2012). Imágenes del desarrollo cerebral: el cerebro adolescente. *NeuroImage*, (61), 397-406.
- Blakemore, S., Burnett, S., y Dahl, RE (2010). El papel de la pubertad en el cerebro adolescente en desarrollo. *Human Brain Mapping*, (31), 926-933.
- Brando, M., Valera, & Zarate (2008) Estilos de apego y agresividad. *Artículos*, 1(17).
Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/26539098>.
- Bronfenbrenner, U. (2009). *The ecology of human development*. Harvard University Press.
- Buss, AH & Perry, M (1992) El cuestionario de agresión. *Revista de personalidad y psicología social*, 63(3), 452-459.
- Cavalcanti, J. & Pimentel, C. E. (2016). Personalidade e agressão: uma contribuição do Modelo Geral da Agressão. *Estud. Psicol*, 33(3), 443-451. <https://doi.org/10.1590/1982-02752016000300008>.
- Carrasco, M.A., González, M.J., (2006) Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción psicológica*, 4(2), 7-38.
- Castillo, M. (2006) El comportamiento agresivo y sus diferentes enfoques. *Psicogente*, 9(15), 166-170.
- Contini, N. (Comp.). (2015). *Agresividad en los adolescentes de hoy: las habilidades sociales como clave para su abordaje*. San Miguel de Tucumán. Edunt.

- Coyne, S., Gunderson, N., Nelson, D. & Stockdale, L. (2011). Respuestas prosociales de los adolescentes a Ostracismo: un estudio experimental de los autores. *Revista Psicología Social*, (151), 657-661.
- Delgado, O. (2004). Estado Actual de la Teoría del Apego. *Revista de Psiquiatría y Psicología del Niño y del Adolescente*, 4(1), 65-81.
- Dollard, J., Doob, L., Miller, N., Mowrer, O. & Sears, R. (1939). *Frustration and Aggression*. New Haven, CT: Yale Univ. Press.
- Dolto, F., Dolto Tolitch, C., & Percheminier, C. (1995). Palabras para adolescentes o El complejo de la langosta, trad. Eduardo Gudiño Kieffer, Buenos Aires, Atlántida, 1995 [1989].
- Eisenberg, M. (2000). Emotion, regulation, and moral development. *Annual Review of Psychology*, 51, 665-697
- El Ghoudani, K (2018). Cultura del honor y exclusión social de madres solteras en Marruecos: Repercusiones emocionales y psicológicas (Tesis doctoral). Universidad de Jaén. Jaén.
- Espasa Ribot, C. (2020). Diferencia entre jóvenes y adultos mayores ante el ostracismo social. Dspace.ubi.es
- Fandiño Parra, J. (2011). Los jóvenes hoy: enfoques, problemáticas y retos. www.redalyc.org.
- Francisco, T.H (2019). Efectos de los relatos sobre exclusión social: influencia de la intolerancia a la frustración del lector. (Tesis de grado). Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires.

- Gabbiadini, A y Riva, P (2017).El jugador solitario: la exclusión social predice las preferencias violentas de los videojuegos y alimenta las inclinaciones agresivas en los jugadores adolescentes. Recuperado de <https://www.researchgate.net/publication/320078818>.
- Gil Verona, J. A., Pastor, J. F., De Paz, F., Barbosa, M., Macías, J. Ángel, Maniega, M. A., Rami-González, L., Boget, T., & Picornell, I. (2002). Psicobiología de las conductas agresivas. *Annals of Psychology, 18*(2)293-303.
- Inglés, J.C., Torregosa, M.S., García Fernández, J.M., Martínez Monteagudo, M. C., Estévez, E. y Delgado B. (2014) Conducta agresiva e inteligencia emocional en la adolescencia. *European journal of Education and Psychology. 7*(1).
- Jessor, R. (1991). Risk behavior in adolescence: A psychosocial framework for understanding and action. *Journal of Adolescent Health, (12)*8, 597-605. [https://doi.org/10.1016/1054-139X\(91\)90007-K](https://doi.org/10.1016/1054-139X(91)90007-K)
- Karmiol, S. (2017). Comprendo y siento tu dolor: Efectos de relatos sobre exclusión social. *UAI, Buenos Aires, 2017*.
- Karmiol, Cuenya & Mustaca (2019). Comprendo y siento tu dolor: Efectos emocionales de viñetas sobre exclusión social en adultos. *UAI, Buenos Aires, 2019*.
- Larson, R., & Richards, M. (1999) Compañerismo diario en la infancia tardía y la adolescencia temprana: Cambiando el contexto de desarrollo. *Child Development, (62)*, 284-300.
- Leary, M. R., Koch, E. y Hechenbleikner, N. (2001). Emotional responses to interpersonal rejection. En M. R. Leary (Ed.), *Interpersonal rejection* (pp. 145–166). *New York: Oxford University Press*.

- López Barreto, S. y Lugo Paucar. K. E (2020). Estilos de afrontamiento y agresividad en estudiantes de secundaria Huaraz. (Tesis de grado).Repositorio.ucv.edu.pe.
- Masten, CL, Eisenberger, NI, Borofsky, LA, Pfeifer, JH, McNealy, K., Mazziotta, JC, y Dapretto, M. (2009). Correlación neuronal de la exclusión social durante la adolescencia: comprender la angustia del rechazo entre iguales. *Social Cognitive Affective Neuroscience*, 4, 143-157.
- Mounts, N, S. (2008) ¿Por qué los cerebros adolescentes están diseñados para tomar riesgos? *Psy.co*.
- Mustaca, A. E. (2020). Efectos emocionales y cognitivos de viñetas sobre exclusión social. *Conferencia. Actas de Resúmenes de la XVII Reunión Nacional y VI Encuentro Internacional de la Asociación Argentina de Ciencias del Comportamiento RACC, 2020, Suplemento (Mayo), 25-26. <https://revistas.unc.edu.ar/index.php/racc/issue/view/2105/324>.*
- Nezlek, J. B., Kowalski, R. M., Leary, M. R., Blevins, T., & Holgate, S. (1997). Personality moderators of reactions to interpersonal rejection: Depression and trait self-esteem. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 23(12), 1235-1244.
- Penado Abilleira, M. (2012). Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales (tesis doctoral).Universidad complutense de Madrid.
- Pickett, C. L., Gardner, W. L., and Knowles, M. (2004). Getting a cue: the need to belong and enhanced sensitivity to social cues. *Pers. Soc. Psychol. Bull.* 30, 1095–1107.doi: 10.1177/0146167203262085.
- Pineda Pérez, S & Santiago, S (2002). El concepto de adolescencia. Manual de Prácticas Clínicas para la atención en la adolescencia. Ciudad de La Habana, Cuba.

- Ramos Vidal, I. (2016). Popularidad y relaciones entre iguales en el aula: un estudio prospectivo. *Psicología Educativa*, 22(2), 113-124. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2015.12.001>.
- Rodríguez, M. R. (2019). Efectos de relatos de exclusión social y su relación con la empatía del lector. (Tesis de grado) Universidad Abierta Interamericana. Buenos Aires.
- Rojas Delgado, A.M. (2020). Adicción a las redes sociales y agresividad en adolescentes de tres instituciones educativas públicas del distritos de Independencia, Lima, 2020. (Tesis de grado) Repositorio.ucv.edu.pe
- Salotti, P. (2006). Estudio sobre estrategias de afrontamiento y bienestar psicológico en una muestra de adolescentes de Buenos Aires. (Tesis para optar la licenciatura en Psicología). Universidad de Belgrano, Buenos Aires.
- Samper, P., Tur, A., Mestre, V., & Cortes, M. T. (2008). Agresividad y afrontamiento en la adolescencia. Una perspectiva intercultural. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, October, 8(003), 431-440. Universidad de Almería, España.
- Sanjuan, A. (2011). Exclusión social, rechazo y ostracismo: principales efectos. *Psicología.com* 15.
- Sebastian, CL, Viding, E. Williams, KD, y Blakmore, S. (2010). El desarrollo social del cerebro y las consecuencias efectivas del ostracismo en la adolescencia. *Brain Cognition*, 72, 134-145.
- Sebastian, C., Tan, GC, Roiser, JP, Viding, E., Dumontheil, I., Blakemore, S. (2011). Influencias del desarrollo sobre las bases neuronales de las respuestas al rechazo social: implicaciones de la neurociencia social para la educación. *NeuroImage*, 57, 686-694.
- Steinberg, L. & Morris, A. S. (2001). Adolescent development. *Annual Review of Psychology*, 52(1), 83-110. <https://doi.org/10.1146/annurev.psych.52.1.83>.

- Sierra y Gutiérrez Quintanilla (2007). *Cuestionario de Agresividad (AGGRESSION QUESTIONNAIRE BUSS AND PERRY, 1992)*, validación de la versión española del cuestionario de agresión de Buss y Perry en estudiantes salvadoreños.
- Twenge, J. M., Catanese, K. R., y Baumeister, R. F. (2002). Social exclusion causes self-defeating behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 83, 606-615.
- Twenge, J. M., Baumeister, R. F., Tice, D. M., & Stuck, T. S. (2001). If you can't join them, beat them: Effects of social exclusion on aggressive behavior. *Journal of Personality and Social Psychology*, 81, 1058–1069.
- Warburton, W. A., Williams, K. D., and Cairns, D. R. (2006). When ostracism leads to aggression: the moderating effects of control deprivation. *J. Exp. Soc. Psychol.* 42, 213–220. doi: 10.1016/j.jesp.2005.03.005.
- Watson, D., Clark, L. A., & Tellegen, A. (1988). Development and validation of brief measures of positive and negative affect: the PANAS scales. *Journal of personality and social psychology*, 54(6), 1063.
- Wesselman, E., Nairne, J. y Williams, K (2012). Un enfoque psicológico social evolutivo para estudiar los efectos del ostracismo. *Revista de psicología social, evolutiva y cultural*. 6 (3), 309-328.
- Wesselman, E., Wirth, J., Mroczek, D, & Williams, K (2012). Dial a feeling: Detecting moderation of affect decline during ostracism. *Personality and Individual Differences* 53 (2012) 580–586.
- Williams, K. D., and Wesselmann, E. D. (2011). “The link between ostracism and aggression,” in *The Psychology of Social Conflict and Aggression*, Eds J.P. Forgas, A. W. Kruglanski, and K. D. Williams (New York, NY: Psychology Press), 37–51.

- Williams, K. D. (2009). Ostracism: A temporal need-threat model. *Advances in experimental social psychology*, 41, 275-314.
- Williams, K. D. (2007). Ostracism. *Annual review of psychology*, 58, 425–52
- Williams, K. D., & Jarvis, B. (2006). *Cyberball*: A program for use in research on interpersonal ostracism and acceptance. *Behavior research methods*, 38(1), 174- 180.
- Williams, K. D., Cheung, C. K., & Choi, W. (2000). Cyberostracism: effects of being ignored over the Internet. *Journal of personality and social psychology*, 79(5), 748.
- Williams, K. D., and Sommer, K. L. (1997). Social ostracism by coworkers: does rejection lead to social loafing or compensation. *Pers. Soc. Psychol. Bull.*23,693–706.
doi:10.1177/0146167297237003.

7. ANEXOS

La Universidad Abierta Interamericana solicita su apoyo para la realización de una investigación sobre la aptitud de imaginación a través de la lectura. Para ello primero le presentaremos una narración seguida de preguntas sobre el mismo. Luego le administraremos algunos cuestionarios. El tiempo que demandará su participación será de aproximadamente 15 min. La información brindada por usted es anónima y sus datos no serán difundidos. Los resultados de la misma serán utilizados sólo para fines académicos-científicos. Recuerde que no hay respuestas correctas o incorrectas, por favor intente no omitir ninguna parte ni pregunta de todo el proceso.

¡Muchas gracias!

Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Matías y Lorenzo) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Pablo) que está sentado solo mirándolos desde lejos. De pronto Matías con muchas ganas invita a Pablo a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Matías le tira la pelota y él la entrega a Pablo y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Están así unos 5 minutos, hasta que Matías y Lorenzo le dicen a Pablo que se tienen que ir rápido y se saludan todos muy alegres por el momento que pasaron juntos.

*Ahora por cada pregunta del cuestionario siguiente, por favor marque con un círculo el número que se encuentra a la derecha lo que mejor represente los **sentimientos** que **estaba experimentando Pablo DURANTE** el juego, como si fuera Pablo el que contesta, donde 1 significa no me representa para nada a 5 me representa totalmente.*

	No me representa para nada				Me representa totalmente
1) Me sentí “desconectado” (R)					
2) Me sentí rechazado (R)					

3) Me sentí extraño (R)					
4) Me sentí parte del grupo					
5) Sentí que los otros jugadores interactuaron mucho conmigo.					
1) Me sentí bien conmigo.					
2) Mi autoestima fue alta					
	No me representa para nada				Me representa totalmente
3) Me sentí valorado					
4) Me sentí inseguro (R)					
5) Me sentí satisfecho					
1) Me sentí invisible (R)					
2) Me sentí sin sentido, irrelevante (R)					
3) Me sentí inexistente (R)					
4) Me sentí importante					
5) Me sentí útil					
1) Me sentí poderoso					
2) Sentí que tuve el control en el curso del juego					
3) Sentí que tuve la capacidad para alterar eventos.					
4) Sentí que no pude influenciar la acción de los otros. (R)					
5) Sentí que los otros jugadores decidieron todo. (R)					
1) Mi estado de ánimo fue bueno					
2) Mi estado de ánimo fue malo					
3) Mi estado de ánimo fue amigable					
4) Mi estado de ánimo fue antipático					
5) Mi estado de ánimo fue enojado					
6) Mi estado de ánimo fue agradable					
7) Mi estado de ánimo fue feliz					
8) Mi estado de ánimo fue triste					
1) Fue una experiencia dolorosa					
2) Tuve ganas de alejarme o irme de la plaza					
3) Me sentí tenso y angustiado					

4) Tuve mucha bronca y enojo					
1) Fui ignorado					
2) Fui excluido					
Suponiendo que la pelota debe ser lanzada a cada persona por igual (33% en caso de tres personas), ¿qué porcentaje de los lanzamientos cree que Pablo recibió?	_____				
	%				

Ahora indique **cómo se sintió usted** al terminar de leer el relato. Por cada pregunta del cuestionario siguiente donde 1 significa no me representa para nada a 5 me representa totalmente.

	No me representa para				Me representa
1) Mi estado de ánimo fue bueno					
2) Mi estado de ánimo fue malo					
3) Mi estado de ánimo fue amigable					
4) Mi estado de ánimo fue antipático					
5) Mi estado de ánimo fue enojado					
6) Mi estado de ánimo fue agradable					
7) Mi estado de ánimo fue feliz					
8) Mi estado de ánimo fue triste					
1) Me sentí tenso					
2) Sentí compasión por Pablo.					
3) Si hubiera estado en el lugar me hubiera acercado a Pablo después del juego para hablar con él					
4) Sentí dolor por lo que le ocurrió a Pablo.					
5) Tuve ganas de insultar/gritar a los chicos que invitaron a Pablo.					

Imagine lo más sentidamente posible que Ud. está sentado/a en una hermosa y cálida plaza en un día soleado y observa a dos niños de unos 10 años (Pedro y Juan) que se pasan la pelota muy divertidos entre ellos. Hay un tercero (Antonio) que está sentado sólo mirándolos desde lejos. De pronto Pedro con muchas ganas invita a Antonio a participar con ellos en el juego y él acepta. Enseguida Pedro le tira la pelota y él la entrega a Juan y así sucesivamente se la van pasando entre los tres. Los niños juegan muy divertidos y alegres. Después que Antonio recibe unos 4-5 pases (unos 2 minutos de juego), Pedro y Juan se pasan la pelota solamente entre ellos, y nunca más a Antonio, ni lo miran. Antonio cambia de expresión. Aproximadamente a los 5 minutos Pedro y Juan se alejan juntos charlando sin considerar a Antonio.

*Ahora por cada pregunta del cuestionario siguiente, por favor marque con un círculo el número que se encuentra a la derecha lo que mejor represente los **sentimientos** que **estaba experimentando Antonio DURANTE** el juego, como si fuera Antonio el que contesta, donde 1 significa no me representa para nada a 5 me representa totalmente.*

	me representa No				Me representa totalmente
1) Me sentí “desconectado” (R)					5
2) Me sentí rechazado (R)					5
3) Me sentí extraño (R)					5
4) Me sentí parte del grupo					5
5) Sentí que los otros jugadores interactuaron mucho conmigo.					5
1) Me sentí bien conmigo.					5
2) Mi autoestima fue alta					5
3) Me sentí valorado					5
4) Me sentí inseguro (R)					5
5) Me sentí satisfecho					5

1) Me sentí invisible (R)						5
2) Me sentí sin sentido, irrelevante (R)						5
3) Me sentí inexistente (R)						5
4) Me sentí importante						5
5) Me sentí útil						5
1) Me sentí poderoso						5
2) Sentí que tuve el control en el curso del juego						5
3) Sentí que tuve la capacidad para alterar eventos.						5
4) Sentí que no pude influenciar la acción de los otros. (R)						5
5) Sentí que los otros jugadores decidieron todo. (R)						5
	me representa	No			Me representa totalmente	
1) Mi estado de ánimo fue bueno						5
2) Mi estado de ánimo fue malo						5
3) Mi estado de ánimo fue amigable						5
4) Mi estado de ánimo fue antipático						5
5) Mi estado de ánimo fue enojado						5
6) Mi estado de ánimo fue agradable						5
7) Mi estado de ánimo fue feliz						5
8) Mi estado de ánimo fue triste						5
1) Fue una experiencia dolorosa						5
2) Tuve ganas de alejarme o irme de la plaza						5
3) Me sentí tenso y angustiado						5
4) Tuve mucha bronca y enojo						5
1) Fui ignorado						5
2) Fui excluido						5
Suponiendo que la pelota debe ser lanzada a cada persona por igual (33% en caso de tres personas), ¿qué porcentaje de los lanzamientos cree que Antonio recibió?						
	— %					

Ahora indique **cómo se sintió usted** al terminar de leer el relato. *Por cada pregunta del cuestionario siguiente donde 1 significa no me representa para nada a 5 me representa totalmente.*

	No me representa para				Me representa
1) Mi estado de ánimo fue bueno					
2) Mi estado de ánimo fue malo					
3) Mi estado de ánimo fue amigable					
4) Mi estado de ánimo fue antipático					
5) Mi estado de ánimo fue enojado					
6) Mi estado de ánimo fue agradable					
7) Mi estado de ánimo fue feliz					
8) Mi estado de ánimo fue triste					
1) Me sentí tenso					
2) Sentí compasión por Antonio.					
3) Si hubiera estado en el lugar me hubiera acercado a Antonio después del juego para hablar con él					
4) Sentí dolor por lo que le ocurrió a Antonio.					
5) Tuve ganas de insultar/gritar a los chicos que invitaron a Antonio.					

A continuación, encontrará una serie de preguntas relacionadas con la agresividad, se le pide que marque una de las opciones que aparecen en cada frase. En cada una de ellas encontrará 5 opciones que representan una escala desde 1 (no es nada característico de mí) a 5 (es muy característico de mí). Por favor seleccione la mejor opción que mejor explique su forma de comportarse. Por ejemplo, si piensa que la conducta no es nada característico suyo, ¡marque el 1; si usted es neutral, marque 3; y si piensa que la conducta es muy característico suyo, marque 5, etc. Se le pide sinceridad a la hora de responder.

	No es nada característico de				Es muy característico de mí
1. De vez en cuando no puedo controlar el impulso de golpear a otra persona.		1			5
2. Cuando no estoy de acuerdo con mis amigos, discuto abiertamente con ellos.		1			5
3. Me enfado rápidamente, pero se me pasa enseguida.		1			5
4. A veces soy bastante envidioso.		1			5
5. Si se me provoca lo suficiente, puedo golpear a otra persona.		1			5
6. A menudo no estoy de acuerdo con la gente.		1			5
7. Cuando estoy frustrado, muestro el enfado que tengo.		1			5
8. En ocasiones siento que la vida me ha tratado injustamente.		1			5
9. Si alguien me golpea le respondo golpeándole también.		1			5
10. Cuando la gente me molesta, discuto con ellos.		1			5
11. Algunas veces me siento tan enfadado/a como si estuviera a punto de estallar.		1			5

12. Parece que siempre son otros los que consiguen las oportunidades.		1				5
13. Me suelo implicar en las peleas algo más de lo normal.		1				5
14. Cuando la gente no está de acuerdo conmigo, no puedo remediar discutir con ellos.		1				5
15. Soy una persona apacible. (R)		1				5
16. Me pregunto por qué algunas veces me siento tan resentido por algunas cosas.		1				5
17. Si tengo que recurrir a la violencia para proteger mis derechos, lo hago.		1				5
18. Mis amigos dicen que discuto mucho.		1				5
19. Algunos de mis amigos piensan que soy una persona impulsiva.		1				5
20. Sé que mis "amigos" me critican a mis espaldas.		1				5
21. Hay gente que me incita a tal punto que llegamos a pegarnos.		1				5
22. Algunas veces pierdo los estribos sin razón.		1				5
23. Desconfío de desconocidos demasiado amigables.		1				5
24. No encuentro ninguna buena razón para pegar a una persona. (R)		1				5
25. Tengo dificultades para controlar mi genio.		1				5
26. Algunas veces siento que la gente se está riendo de mí a mis espaldas.		1				5
27. He amenazado a gente que conozco.		1				5
28. Cuando la gente se muestra especialmente amigable, me pregunto qué querrán.		1				5
29. He llegado a estar tan furioso que rompía		1				5

cosas.

DATOS SOCIODERMOGRÁFICOS:

Edad: _____ años; Sexo: 1-Femenino
2- Masculino
3- Otro

Nivel educativo: 1- Primario completo
2- Primario incompleto
3- Secundario completo
4- Secundario incompleto
5- Universitario incompleto

Lugar de residencia: _____

¿Usted con quien convive? _____

¿Realizas alguna actividad extraescolar? 1- Sí 2- No

¿Cual? _____

¿Se encuentra bajo tratamiento psiquiátrico? 1-Sí 2-No

De manera online los formularios fueron enviados a través de los siguientes links:

<https://docs.google.com/forms/d/1GgTbWO2vZO5rSjtkzunOcoNszGLB8QZGqVwmfLNob5s/edit?usp=drivesdk>

https://docs.google.com/forms/d/1uR7ZEZB217KipxlpKY_x2Z5kxo71EiyDBilUY3jBKE/edit?usp=drivesdk