



UNIVERSIDAD DEL ACONCAGUA

FACULTAD DE PSICOLOGÍA

Doctorado en Psicología

TESIS

Resiliencia infantil en contextos adversos.

Un análisis a partir del sentido del humor en niñas y niños de un barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

Tesista: Mgter. Nancy Beatriz Caballero

Directora: Dra. Roxana Marsollier

Codirectora: Dra. Mariana Carrada

Mendoza 2024

Universidad del Aconcagua

Facultad de Psicología

Doctorado en Psicología

Tesis Doctoral

Resiliencia infantil en contextos adversos.

Un análisis a partir del sentido del humor en niñas y niños de un barrio
del oeste de Godoy Cruz, Mendoza

Tesis Doctoral en Psicología desarrollada por la Mgter.
NANCY BEATRIZ CABALLERO, dirigida por la Doctora
Roxana Graciela Marsollier y Codirigida por la Doctora
Mariana Carrada.

Mendoza, 03 de junio de 2024

Dedicatoria

A mi hermana que partió pronto achicando aún más nuestra pequeña familia.

A mi amada mamá que me apoyó en todo, pero especialmente por generar en mí el amor a la lectura, el deseo de aprender y el sentido del humor, que me ayudó a superar las dificultades. Sé que pese a haber partido a la casa del Padre, me acompaña siempre.

A quién me dio el título más importante de mi vida, a mi hijo Pablo Valentini, que superó siempre mis expectativas, quién más allá de su inteligencia y capacidades, es una bellísima persona, generoso y empático con las necesidades de todos, pero especialmente de su madre.

Agradecimientos

A mi directora, Dra. Roxana Marsollier que desde que aceptó guiarme, después de años de búsqueda, no dejó de reunirse conmigo cada miércoles, corregía, sugería, y durante más de tres años no sentí más que apoyo y calma en ella. Es un ejemplo el amor que pone a su profesión docente, excelente investigadora y como ser humano.

A mi codirectora, Dra. Mariana Carrada, cuyo aporte y experiencia siempre fueron bienvenidos en la concreción de este trabajo.

Al Dr. Cristian Espósito quien realizó la parte técnica de las evaluaciones, pero especialmente por involucrarse, explicar, buscar en cada resultado la interpretación del mismo, fue muy fácil comprender los resultados de los instrumentos utilizados y enriquecer así mis conclusiones.

A Beatriz Ontivero quien me alentaba y ayudaba en los quehaceres para que yo pudiera leer y escribir por horas en mi computadora. Su colaboración fue muy valiosa.

A Jesús Morales quien testimonia con su vida la lucha, y la transforma en ayuda a quien sufre lo mismo, y durante la pandemia fue mi compañero de equipo para recabar datos en terreno. Así como a Soledad Díaz, vecina del barrio que colaboró.

A Soledad Isern, que además de mi nuera es colega y entendía mis preocupaciones, escuchaba mis largos relatos sobre este trabajo y me contenía.

A Dios que me sostiene siempre, pero muy especialmente en este año de pérdidas que me quitaron las fuerzas.

Índice General

DEDICATORIA	IV
AGRADECIMIENTOS	V
ÍNDICE GENERAL	VI
ÍNDICE DE TABLAS	X
ÍNDICE DE FIGURAS	XI
RESUMEN	XII
ABSTRACT	XIII
INTRODUCCIÓN	15
1. DESCRIPCIÓN DEL PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN	17
2. JUSTIFICACIÓN	19
3. OBJETIVOS GENERAL Y ESPECÍFICOS	20
3.1. <i>General:</i>	20
3.2. <i>Específicos:</i>	21
4. ESTRUCTURA DE LA TESIS	21
CAPÍTULO I: SENTIDO DEL HUMOR	28
1. ACERCA DEL SENTIDO DEL HUMOR	29
1.1. <i>Definición</i>	29
1.2. <i>El humor a través de la historia</i>	31
2. CONCEPCIONES CONTEMPORÁNEAS SOBRE EL SENTIDO DEL HUMOR	35
2.1. <i>El humor desde el psicoanálisis</i>	36
2.2. <i>El humor desde la psicología cognitiva</i>	37
2.3. <i>El humor desde la psicología positiva</i>	39
3. ACERCA DE LA RISA	41
3.1. <i>Neurociencia y humor</i>	41
3.2. <i>La risa como manifestación del sentido del humor</i>	45
3.3. <i>La risa como el primer lenguaje</i>	47
3.4. <i>Tipos de risa</i>	49
CAPÍTULO II: HUMOR AGRESIVO Y AGRESIVIDAD	51
1. EL HUMOR AGRESIVO A TRAVÉS DE LA HISTORIA	52
2. EL HUMOR AGRESIVO COMO UN ESTILO DE HUMOR	53
3. ACERCA DE LA AGRESIVIDAD	57
4. ABORDAJES TEÓRICOS SOBRE LA AGRESIÓN	58
4.1. <i>Enfoque Etológico</i>	59
4.2. <i>Perspectiva psicoanalítica</i>	59
4.3. <i>Teoría de la agresividad en niños de Winnicott</i>	60
4.4. <i>Teorías del Aprendizaje Social</i>	61
4.5. <i>Humor de denigración y teoría de la superioridad</i>	63
5. HUMOR Y CONDUCTAS AGRESIVAS EN LA NIÑEZ	63
6. EL MANEJO DE EMOCIONES: LA AGRESIVIDAD	65
CAPÍTULO III: RESILIENCIA	68
1. ACERCA DE LA EVOLUCIÓN DEL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA	69
1.1. <i>Primera ola: La resiliencia centrada en características individuales</i>	70
1.2. <i>Segunda Ola: Incidencia de los sistemas en el desarrollo de la resiliencia</i>	71
1.3. <i>Tercera ola: la intervención para fomentar resiliencia</i>	73
1.4. <i>Cuarta Ola: concepción holística de resiliencia</i>	74
2. LAS ESCUELAS DEL ESTUDIO DE LA RESILIENCIA	74
2.1. <i>La escuela Anglosajona</i>	74

2.2.	<i>La escuela Europea</i>	75
2.3.	<i>La escuela latinoamericana</i>	76
3.	LOS FACTORES DE LA RESILIENCIA	77
3.1.	<i>Factores endógenos y exógenos</i>	77
3.2.	<i>Factores de riesgo y factores protectores</i>	79
4.	LOS FACTORES PROTECTORES EN LA RESILIENCIA	82
4.1.	<i>La autoestima</i>	82
4.2.	<i>El optimismo</i>	83
4.3.	<i>La resiliencia y su relación con el coping</i>	84
4.4.	<i>El sentido del humor</i>	87
5.	FACTORES EXÓGENOS EN EL DESARROLLO DE LA RESILIENCIA	89
5.1.	<i>Los contextos de pobreza y la resiliencia</i>	89
5.2.	<i>La violencia y la exclusión social</i>	91
5.3.	<i>Redes de contención como factores protectores</i>	92
CAPÍTULO IV: EL ENTORNO Y LOS VÍNCULOS EN LA CONSTITUCIÓN DEL PSIQUISMO		95
1.	EXPERIENCIAS VINCULARES Y DESARROLLO DEL PSIQUISMO	96
1.1.	<i>Winnicott y el vínculo primario</i>	96
1.2.	<i>Kohut y la psicología del self</i>	97
1.3.	<i>Empatía y neuronas espejo</i>	98
2.	DINÁMICA FAMILIAR Y SU INCIDENCIA EN EL DESARROLLO DEL NIÑO	98
2.1.	<i>El entorno familiar y la génesis de la agresividad</i>	99
2.2.	<i>Resiliencia familiar</i>	101
3.	VIOLENCIA COMO FORMA COMUNICACIONAL	102
4.	CONTEXTOS VULNERABLES	103
4.1.	<i>Vulnerabilidad y pobreza</i>	103
4.2.	<i>Vulnerabilidad en la infancia</i>	105
4.3.	<i>Acerca de la pobreza</i>	106
4.4.	<i>Representaciones sociales sobre la pobreza</i>	108
CAPÍTULO V: CONSIDERACIONES METODOLÓGICAS		112
1.	PLANTEO DE LAS HIPÓTESIS DE INVESTIGACIÓN.....	112
1.1.	<i>Hipótesis General:</i>	112
1.2.	<i>Hipótesis desagregadas:</i>	112
2.	DISEÑO DE INVESTIGACIÓN	113
3.	PARTICIPANTES.....	114
3.1.	<i>Caracterización del contexto de investigación</i>	114
3.2.	<i>Reseña del Centro Barrial</i>	115
4.	TÉCNICAS E INSTRUMENTOS.....	117
4.1.	<i>Técnicas Cuantitativas</i>	117
4.2.	<i>Herramientas Cualitativas</i>	122
5.	PROCEDIMIENTO	125
5.1.	<i>Organización del trabajo de campo</i>	125
5.2.	<i>Instancia con adultos</i>	125
5.3.	<i>Instancia con niños/as</i>	126
6.	RESGUARDOS ÉTICOS.....	126
7.	PROCESAMIENTO DE DATOS	127
CAPÍTULO VI: RESULTADOS CUANTITATIVOS. ANÁLISIS DESCRIPTIVOS		129
1.	DATOS SOCIODEMOGRÁFICOS	129
1.1.	<i>Género</i>	129
1.2.	<i>Edad</i>	130
1.3.	<i>Nivel de escolaridad</i>	131
2.	RÚBRICA PARA MEDIR EL SENTIDO DEL HUMOR	133
2.1.	<i>Análisis Descriptivo de la Rúbrica para medir el Sentido del Humor</i>	133
2.2.	<i>Análisis interpretativo de la Rúbrica para medir el Sentido del Humor</i>	133
3.	LISTA DE COTEJO DE CONDUCTAS AGRESIVAS	134

3.1.	<i>Análisis Descriptivo de Lista de Cotejo de Conductas Agresivas</i>	134
3.2.	<i>Análisis interpretativo</i>	136
4.	INVENTARIO DE RESILIENCIA PARA NIÑOS	137
4.1.	<i>Análisis Descriptivo del Inventario de Resiliencia para Niños</i>	137
4.2.	<i>Análisis interpretativo</i>	139
CAPÍTULO VII: RESULTADOS CUANTITATIVOS. ASOCIACIONES Y CORRELACIONES		142
1.	PRUEBA DE ASOCIACIÓN ENTRE VARIABLES SOCIO-DEMOGRÁFICAS Y FACTORES ANALIZADOS	142
1.1.	<i>El Género se relaciona con el Humor Constructivo</i>	143
1.2.	<i>El Género se relaciona con el Humor Social</i>	144
1.3.	<i>El Género se relaciona con la Agresión Física</i>	145
1.4.	<i>El Género se relaciona con la Proactividad</i>	146
1.5.	<i>Los Rangos de Edad se relacionan con la Agresión Indirecta</i>	147
1.6.	<i>Los Rangos de Edad se relacionan con la Proactividad</i>	148
1.7.	<i>Los Rangos de Edad se relacionan con el Grado de Resiliencia</i>	149
2.	ANÁLISIS CORRELACIONAL	150
CAPÍTULO VIII: RESULTADOS CUALITATIVOS. EXPLORANDO EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA AGRESIVIDAD A PARTIR DE PEQUEÑOS RELATOS DE NIÑOS/AS.....		153
1.	CATEGORÍAS A PARTIR DE RELATOS DEL SENTIDO DEL HUMOR.....	154
1.1.	<i>Categoría: Humor Social</i>	155
1.2.	<i>Categoría: Dimensión constructiva del Sentido del Humor</i>	157
1.3	<i>Análisis complementarios</i>	159
2.	CATEGORÍAS A PARTIR DE RELATOS SOBRE AGRESIVIDAD	160
2.1.	<i>Categoría: Violencia Verbal</i>	161
2.2.	<i>Categoría: Violencia Física</i>	162
2.3.	<i>Categoría: Violencia Indirecta</i>	163
2.4.	<i>Categoría: Irritabilidad</i>	164
3.	EN SÍNTESIS	165
CAPÍTULO IX: RESULTADOS CUALITATIVOS. LA PERSPECTIVA DE LOS ADULTOS A TRAVÉS DE ENTREVISTAS EN PROFUNDIDAD.....		168
1.	SOBRE EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN	169
1.1.	<i>Vinculación del adulto entrevistado con el Centro Barrial</i>	169
1.2.	<i>Características de los niños del Hogar</i>	170
2.	LAS RELACIONES SOCIALES EN EL BARRIO	172
3.	EL SENTIDO DEL HUMOR EN LOS NIÑOS/AS DEL BARRIO	174
4.	ACERCA DE LA AGRESIVIDAD Y SUS INDICADORES	176
4.1.	<i>Espacios de agresividad</i>	176
4.2.	<i>Disparadores de conductas agresivas</i>	177
4.3.	<i>Posibles causas de la agresividad</i>	178
5.	ACERCA DE LOS INDICADORES DE RESILIENCIA	180
5.1.	<i>Indicadores de riesgo y promoción de resiliencia</i>	180
5.2.	<i>Tolerancia a la frustración</i>	181
5.3.	<i>Otros aspectos</i>	182
6.	A MODO DE CONCLUSIÓN DEL CAPÍTULO.....	183
CAPÍTULO X: RESULTADOS CUALITATIVOS. LECTURAS ETNOGRÁFICAS SOBRE EL CONTEXTO DE INVESTIGACIÓN.....		187
1.	OBSERVACIONES EN NIÑOS.	188
1.1.	<i>Construcción del sentido del humor durante la infancia</i>	188
1.2.	<i>Hiperactividad (o hiperkinesia ya que no tienen un objetivo)</i>	189
2.	SOBRE LA DINÁMICA DEL SISTEMA FAMILIAR	191
2.1.	<i>Aspectos estructurales</i>	191
2.2.	<i>Roles parentales</i>	192
2.3.	<i>Desarrollo de vínculos afectivos</i>	193
3.	CONSTRUCCIONES SOCIALES ACERCA DE LA VIOLENCIA	194

3.1.	<i>Violencia en los más pequeños</i>	194
3.2.	<i>Violencia doméstica</i>	194
3.3.	<i>Formas de violencia hacia la autoridad</i>	195
3.4.	<i>Constructos propios sobre la muerte</i>	195
4.	A MODO DE CONCLUSIÓN	196
CAPÍTULO XI: DISCUSIONES Y CONCLUSIONES		199
1.	SÍNTESIS DE RESULTADOS Y CONTRASTE DE HIPÓTESIS.....	200
2.	DISCUSIÓN DE LOS RESULTADOS.....	213
3.	ALCANCES Y LIMITACIONES.....	216
4.	RECOMENDACIONES.....	217
5.	PALABRAS FINALES	218
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....		221
ANEXO I.....		240
	INSTRUMENTOS CUANTITATIVOS UTILIZADOS.....	240
	EVALUACIONES CUALITATIVAS	244
ANEXO II		246
	A) MODELO DE AUTORIZACIÓN INSTITUCIONAL	246
	B) MODELO DE CONSENTIMIENTO INFORMADO DE LOS PADRES	247
	C) FORMATO DEL ASENTIMIENTO DE LOS NIÑOS/AS PARA PARTICIPAR DEL ESTUDIO	248
ANEXO III		249
1.	INFORMES ESTADÍSTICOS.....	249
1.1.	<i>Inventario de Resiliencia Infantil</i>	249
1.2.	<i>Lista de Cotejo de Conductas Agresivas</i>	258
1.3.	<i>Rúbrica para medir el Sentido del Humor</i>	267

Índice de Tablas

TABLA 1	129
TABLA 2	130
TABLA 3	131
TABLA 4	132
TABLA 5	133
TABLA 6	133
TABLA 7	135
TABLA 8	136
TABLA 9	137
TABLA 10	139
TABLA 11	143
TABLA 12	144
TABLA 13	145
TABLA 14	146
TABLA 15	147
TABLA 16	148
TABLA 17	149
TABLA 18	150
TABLA 19	249
TABLA 20	250
TABLA 21	251
TABLA 22	251
TABLA 23	252
TABLA 24	253
TABLA 25	253
TABLA 26	256
TABLA 27	257
TABLA 28	258
TABLA 29	259
TABLA 30	260
TABLA 31	260
TABLA 32	261
TABLA 33	261
TABLA 34	262
TABLA 35	265
TABLA 36	266
TABLA 37	267
TABLA 38	268
TABLA 39	268
TABLA 40	269
TABLA 41	270
TABLA 42	270
TABLA 43	271
TABLA 44	272
TABLA 45	272
TABLA 46	274
TABLA 47	275

Índice de Figuras

FIGURA 1	72
FIGURA 2	129
FIGURA 3	130
FIGURA 4	131
FIGURA 5	132
FIGURA 6	134
FIGURA 7	135
FIGURA 8	137
FIGURA 9	138
FIGURA 10	140
FIGURA 11	143
FIGURA 12	144
FIGURA 13	145
FIGURA 14	146
FIGURA 15	147
FIGURA 16	148
FIGURA 17	149
FIGURA 18	154
FIGURA 19	161
FIGURA 20	254
FIGURA 21	254
FIGURA 22	255
FIGURA 23	255
FIGURA 24	256
FIGURA 25	258
FIGURA 26	262
FIGURA 27	263
FIGURA 28	263
FIGURA 29	264
FIGURA 30	264
FIGURA 31	265
FIGURA 32	267
FIGURA 33	273
FIGURA 34	273
FIGURA 35	274
FIGURA 36	276

Resumen

La presente investigación se enfoca en el desarrollo de la resiliencia en niños/as que experimentan pobreza estructural, enfrentando desafíos significativos en su desarrollo futuro debido a la escasez de recursos y oportunidades. El objetivo es analizar la incidencia del sentido del humor y la agresividad en los indicadores de resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario (6 a 13 años) que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza. Se utilizó un diseño de investigación mixta, con una muestra intencional de 127 participantes (65 niños y 62 niñas) que asisten al Centro Barrial. En la instancia cuantitativa se utilizaron la Rúbrica para medir el Sentido Humor y la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas, los que fueron aplicados por un observador mientras los niños/as participaban en las actividades del Centro Barrial. También, se utilizó el Inventario de Resiliencia para Niños, con el observador leyendo las premisas y los niños/as respondiendo. En la fase cualitativa, se analizaron pequeños relatos narrados por los participantes, observaciones directas y entrevistas en profundidad a siete adultos referentes del Centro Barrial. Los resultados revelan que, aunque los niños/as muestran niveles adecuados de desarrollo del sentido del humor, persiste un humor agresivo, que se manifiesta en distintas formas de agresividad. Esto sugiere que reducir la agresividad podría promover el desarrollo de un humor positivo, pilar de la resiliencia. De hecho, se observa una correlación positiva entre el humor social y la proactividad, mientras que la irritabilidad se correlaciona negativamente con los factores de resiliencia. Por lo tanto, trabajar en el manejo de la agresividad y promover un humor positivo, podría mejorar los indicadores de resiliencia. Finalmente, los hallazgos indican que el Centro Barrial desempeña un papel crucial como espacio de contención y fortalecimiento de la resiliencia de los niños/as y la comunidad. Se proponen estrategias preventivas y formativas para empoderar a los niños/as ayudándolos a superar los desafíos de su entorno, incluso en condiciones adversas, con el fin de abordar la desigualdad y mejorar sus perspectivas de futuro.

Palabras claves: resiliencia, sentido del humor, humor agresivo, agresividad, pobreza, de 6 a 13 años

Abstract

This research focuses on the development of resilience in children experiencing structural poverty, who face significant challenges in their future development due to a lack of resources and opportunities. The aim is to analyze the impact of humor and aggression on resilience indicators in school-aged children (6 to 13 years) residing in a neighborhood in the western part of Godoy Cruz, Mendoza. A mixed-methods research design was employed, with a purposive sample of 127 participants (65 boys and 62 girls) attending the Neighborhood Center. In the quantitative phase, the Humor Measurement Rubric and the Aggressive Behavior Checklist were used, applied by an observer while the children participated in activities at the Neighborhood Center. Additionally, the Children's Resilience Inventory was used, with the observer reading the premises and the children responding. The results reveal that, although the children show adequate levels of humor development, aggressive humor persists, manifesting in various forms of aggression. This suggests that reducing aggression could promote the development of positive humor, a pillar of resilience. Indeed, a positive correlation between social humor and proactivity is observed, while irritability negatively correlates with resilience factors. Therefore, working on aggression management and promoting positive humor could improve resilience indicators. In the qualitative phase, short stories narrated by the participants, direct observations, and in-depth interviews with seven key adults from the Neighborhood Center were analyzed. The findings indicate that the Neighborhood Center plays a crucial role as a space for containment and strengthening the resilience of the children and the community. Preventive and formative strategies are proposed to empower the children, helping them overcome the challenges of their environment, even under adverse conditions, with the goal of addressing inequality and improving their future prospects.

Keywords: resilience, sense of humor, aggressive humor, aggression, poverty, ages 6 to 13



Introducción

Introducción

De acuerdo con el análisis documentado por UNICEF (2023), el 51,5% de la población de niños, niñas y adolescentes en Argentina, es decir, más de la mitad, residen en hogares aquejados por la insuficiencia de ingresos para hacer frente a los requerimientos de la canasta básica de bienes y servicios. Esta sombría realidad se anticipaba en evaluaciones previas a nivel internacional, cuyos informes ya advertían sobre el persistente aumento de la niñez en situación de pobreza en toda América Latina. Asimismo, esta tendencia se vio exacerbada por la crisis global provocada por la pandemia por COVID-19 (CEPAL, 2021).

A pesar de este desafiante contexto socioeconómico, en Argentina se establece un marco legal robusto sobre protección infantil, el que se sustenta en dos pilares legales fundamentales: la Ley Nacional 26061 (2005) y la Ley Provincial de Mendoza 9139 (2019).

La Ley 26061 es una normativa integral que salvaguarda los derechos de las niñas, niños y adolescentes en Argentina, asegurando su pleno ejercicio y disfrute conforme a los preceptos tanto del ordenamiento jurídico nacional como de los tratados internacionales ratificados por el país. En virtud de esta ley, se garantiza a las niñas, niños y adolescentes el acceso a una atención integral de la salud, incluyendo la asistencia médica necesaria, así como la igualdad de oportunidades para acceder a servicios y acciones relacionadas con la prevención, promoción, información, protección, diagnóstico precoz, tratamiento oportuno y recuperación de la salud. Además, se reconoce su derecho a participar activamente y expresar libremente su opinión en los asuntos que les afecten, la cual debe ser tenida en cuenta en función de su nivel de madurez y desarrollo.

Por su parte, la Ley Provincial de Mendoza 9139 establece el marco normativo para la protección de las personas menores en dicha provincia. Esta legislación precisa que la protección de los niños, niñas y adolescentes debe ser garantizada tanto en el

ámbito familiar como en el entorno comunitario cercano, con el objetivo de asegurar su bienestar integral y su pleno desarrollo.

Las condiciones del entorno en el que los niños y niñas crecen (en adelante niños/as) tienen un impacto en su desarrollo físico y psicológico, como lo demuestran numerosas investigaciones. Específicamente, aquellos que crecen en situaciones de pobreza enfrentan desafíos adicionales que afectan su bienestar integral. Varios estudios han documentado que los niños/as que viven en entornos desfavorecidos suelen experimentar mayores dificultades de aprendizaje, tienen menos recursos positivos en sus hogares y enfrentan situaciones de estrés con mayor frecuencia (Díaz de Troya y De la Calle Quirós, 2016). Además, la falta de recursos materiales y símbolos desde el nacimiento, derivada de la pobreza, impacta negativamente en el desarrollo cognitivo de los niños/as, restringiendo sus oportunidades de crecimiento y participación social, lo que puede tener consecuencias a lo largo de toda su vida (Lipina y Segretin, 2015).

En el marco de esta realidad, que se profundiza y duele, surge la resiliencia como una ventana de oportunidad, basada en el reconocimiento de las fortalezas más allá de la vulnerabilidad (Kotliarenko, et al., 1996). La resiliencia es una de las capacidades humanas cuyo estudio despierta un gran interés en la investigación científica. Si bien no hay una definición unívoca de resiliencia, citamos a Luthar et al., 2000 quienes la conciben como un proceso dinámico que implica una adaptación positiva en medio de circunstancias adversas significativas. De manera particular, algunos estudios se centran en analizar el desarrollo de esta capacidad en niños/as, especialmente en aquellos que se encuentran en contexto de riesgo y que pueden desarrollar la resiliencia como un modo de adaptación positiva al mismo y llevar una vida normal de adultos (Fergus y Zimmerman, 2005).

En mi experiencia como voluntaria en el Centro Barrial de un asentamiento ubicado al oeste de Godoy Cruz, Mendoza, he tenido la oportunidad de observar a niños/as interactuando con su entorno y advertir sus reacciones frente a diversas situaciones adversas que forman parte de su vida cotidiana. Estos pequeños se encuentran en un contexto económico y socio-culturalmente desfavorable, donde las familias quedan atrapadas en un círculo de pobreza que se repite por varias generaciones.

A pesar de los desafíos que enfrentan, es fundamental reconocer la resiliencia presente en estos niños/as, quienes, a pesar de las circunstancias adversas, encuentran maneras de afrontar y superar las dificultades. Con el firme propósito de contribuir a la mejora de la calidad de vida de estos niños/as, partiendo de sus propias percepciones y formas de enfrentar el mundo, esta investigación se enfoca en profundizar en los factores que promueven la resiliencia frente a la adversidad. Particularmente, abordar el desarrollo del sentido del humor positivo, reconocido como uno de los pilares de la resiliencia, con la esperanza de contrarrestar la agresividad y la violencia en este contexto desafiante.

Esta iniciativa busca no solo comprender los desafíos a los que se enfrentan estos niños/as, sino también destacar sus fortalezas y habilidades para afrontar la adversidad, fomentando así un enfoque positivo y constructivo hacia su desarrollo integral.

1. Descripción del problema de investigación

La presente investigación se llevó a cabo en un contexto específico, vulnerable y ampliamente conocido para los mendocinos en el oeste de Godoy Cruz, provincia de Mendoza. Por consideraciones éticas actuales sobre la no identificación de lugares, se omite el nombre del barrio para preservar la privacidad y evitar cualquier posible repercusión negativa en sus habitantes. Dicho Barrio, está emplazado en un área de piedemonte y abarca una extensión de 67 hectáreas. Su origen es informal, surgiendo cerca de un espacio conocido como “el pozo” que se utilizaba antiguamente como basural. Originalmente, este era un espacio donde se extraía ripio para las construcciones. De hecho, los primeros vecinos del asentamiento se ubicaron en las cavidades que la extracción del material dejaba y, posteriormente, fueron construyendo viviendas precarias. En general, quienes viven allí, comparten una idiosincrasia propia y muy difícil de comprender para el resto de la sociedad mendocina, con códigos sociales y costumbres propias del barrio.

En este contexto, se inserta un Centro barrial donde, se realizan distintas actividades comunitarias tales como talleres de arte, deporte, huerta, cerámica, carpintería, música y panificación. Asimismo, talleres a mujeres sobre educación sexual, violencia

de género, manejo de emociones, autoestima, comunicación asertiva y resolución de conflictos; además de los grupos de autoayuda para quienes están en consumo.

Desde la experiencia de trabajo en terreno en el Centro barrial, desde hace más de 10 años, se observa que este contexto limitante, no favorece el desarrollo de la resiliencia en los niños/as que viven en el barrio, que les permita superar este círculo de pobreza, que es estructural y excede ampliamente a lo material.

De hecho, se observa que, frente a oportunidades de estudio, capacitación y trabajo, la reacción tanto de los niños/as, como también por parte de los jóvenes y adultos, es no intentarlo o abandonar ante el primer problema, teniendo gran dificultad para reponerse ante las experiencias negativas. Ello nos lleva a pensar en una aparente actitud de resignación ante un futuro con “visión de túnel” en términos de Beck (1979), donde el consumo, la pobreza y la imposibilidad de salir del “barrio” están en su discurso a futuro como un determinante y no como un condicionante.

Ante esta realidad, promover la resiliencia mediante el desarrollo del sentido del humor en la niñez puede ser una estrategia efectiva para mitigar el impacto de situaciones adversas. En este sentido, cultivar un sentido del humor positivo, podría actuar como factor protector del desarrollo de la resiliencia. Sin embargo, en este contexto, los niños/as suelen expresar sus temores a través de la agresividad o de un estilo de humor agresivo, haciendo uso de su imaginación y fantasía para construir un mundo que se ajuste a sus deseos. En este mundo ficticio, recrean las situaciones estresantes con el objetivo de recuperar la confianza y el valor que han perdido.

Este ambiente presenta carencias de todo tipo, por lo que la falta de humor, como simbolización de estados de ánimo negativos, genera respuestas agresivas, como forma comunicacional. Esto parece ser fruto de un aprendizaje vicario, ya que es lo que los niños/as ven y escuchan en sus casas, lo que puede observarse en la cotidianeidad.

En estos ámbitos de vulnerabilidad socio-económica, el humor que puede observarse es poco simbólico y esto entorpece el afrontamiento de situaciones adversas que el medio les presenta a diario. En este tipo de contextos, puede percibirse que la necesidad de relajarse genera cierta tendencia hacia el humor agresivo, mediante el cual se trata de ridiculizar a las personas o burlarse de los valores. Es lo que se conoce

como ironía, sarcasmo o cinismo que, lejos de ayudar a superar las situaciones dolorosas, lo que produce es una respuesta de contraataque de las víctimas de la burla, y el consiguiente aislamiento social del cínico. De hecho, en nuestro contexto de investigación, los niños responden orgullosamente que “no se ríen nunca” o “nada me hace reír”, como si no poseer sentido del humor los ubicara en un status superior. Ayudarlos a jugar, reírse de las propias debilidades y superar las dificultades es una tarea que puede modificar su capacidad de afrontamiento y resiliencia a futuro.

En síntesis, atendiendo que el sentido del humor es un pilar esencial para la formación de resiliencia y que nuestro contexto de investigación presenta características adversas, se plantean las siguientes preguntas de investigación: ¿De qué manera incide el sentido del humor y la agresividad en el desarrollo de la resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario (entre 6 y 13 años de edad) que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza? ¿Qué tipo de sentido del humor predomina en estos niños/as en contexto de vulnerabilidad? ¿Cómo se manifiestan las distintas formas de agresividad en relación con el desarrollo del sentido del humor en niños/as? ¿Qué relación guarda la agresividad, en sus distintas manifestaciones, en el proceso de desarrollo de la resiliencia? ¿Cómo afectan los condicionantes socio-culturales presentes en el contexto del Barrio en la capacidad de generar un ambiente promotor de resiliencia en los niños/as que residen allí? ¿Qué estrategias preventivas y formativas se pueden proponer para ayudar a los niños/as de este contexto a desarrollar resiliencia?

2. Justificación

A pesar de que la resiliencia ha sido ampliamente estudiada en diversos grupos de población, existen pocas investigaciones que se centren en la población infantil, especialmente en los niños más pequeños. Además, se ha investigado aún menos el papel del sentido del humor en niños/as como un factor promotor de resiliencia en situaciones de adversidad. Por otra parte, la relación entre el desarrollo de la resiliencia en niños y factores como la pobreza ha sido insuficientemente explorada, particularmente en nuestro contexto de investigación, donde no se han encontrado estudios previos que aborden estas problemáticas psicosociales.

En este sentido, los resultados de la presente investigación contribuirán al avance del conocimiento en cuanto a los procesos de desarrollo de la resiliencia en niños/as que provienen de contextos en riesgo, en relación con el desarrollo de un sentido del humor positivo y la disminución de la agresividad. En esta particular mirada reside la relevancia y originalidad de esta propuesta, en un sentido teórico.

Desde una perspectiva práctica, los resultados de este estudio serán de suma importancia tanto para las instituciones colaboradoras, como el Centro barrial, así como para quienes desempeñan roles asistenciales en este contexto tales como docentes, voluntarios, entre otros. Estos resultados serán insumos que orienten la generación de estrategias formativas y de intervención, dirigidas a fortalecer la resiliencia en niños y preadolescentes que se enfrentan a condiciones de vulnerabilidad socio-cultural y económica.

No obstante, los principales beneficiarios directos de este estudio serán los niños/as de este barrio. Esto implica, que podrán recibir orientación en el desarrollo de un sentido del humor saludable que fortalezca su capacidad de resiliencia, así como en el manejo del humor agresivo, evitando comportamientos de este tipo. Estas herramientas les brindarán la capacidad de enfrentar una realidad que a menudo les restringe en cuanto a la posibilidad de concebir escenarios alternativos y de emplear sus vivencias como plataformas para alcanzar otros objetivos. Asimismo, es fundamental resaltar el impacto potencialmente beneficioso que esta adquisición de conocimientos podría tener en toda la comunidad del barrio en su conjunto.

3. Objetivos General y Específicos

3.1. General:

Analizar la incidencia del sentido del humor y la agresividad en el desarrollo de indicadores de resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario (entre 6 y 13 años de edad) que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

3.2. Específicos:

- Identificar las dimensiones que configuran el sentido del humor en niños/as escolarizados a nivel primario (entre 6 y 13 años de edad) que residen en el Barrio bajo estudio.
- Cotejar las distintas manifestaciones de la agresividad en relación al desarrollo del sentido del humor en niños/as escolarizados a nivel primario del Barrio donde se realiza la investigación.
- Estudiar los indicadores de resiliencia en la muestra de niños/as escolarizados a nivel primario residentes en el Barrio.
- Examinar la relación entre sentido del humor agresivo y el desarrollo de indicadores de resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario que residen en el Barrio.
- Indagar la influencia de los condicionantes socio-culturales de un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, donde reside el grupo de niños/as en estudio, en la promoción de la resiliencia, el desarrollo de un sentido del humor positivo y la erradicación de la agresividad.

Proponer estrategias preventivas y formativas para contribuir al desarrollo de un sentido del humor positivo que promueva el desarrollo de la resiliencia en niños/as que se encuentran en un contexto de vulnerabilidad económica y socio-cultural.

4. Estructura de la tesis

En la **Introducción** de la tesis se presenta el trabajo de investigación realizado, identificando el problema de investigación, su justificación y los objetivos que guiaron la elaboración de este estudio. Luego, se presenta la estructura bipartita del trabajo escrito de tesis. La primera parte consiste en el Marco teórico y la segunda, de carácter aplicado, incluye el desarrollo metodológico y los resultados. Finalmente, se cierra con las discusiones y conclusiones.

Comenzamos con la descripción de la Primera parte. Allí se despliega el marco teórico que sustenta el trabajo de investigación realizado. El mismo está estructurado en cuatro capítulos, según se reseñan a continuación:

Capítulo I: El sentido del Humor. En este capítulo se profundiza sobre el concepto del sentido del humor, desde sus bases teóricas hasta sus aplicaciones prácticas. En términos generales, el sentido del humor implica la capacidad de reconocer y aceptar imperfecciones y sufrimientos, integrándolos de manera positiva en la vida. Se manifiesta en la capacidad de reírnos de nosotros mismos y nuestras limitaciones, lo que genera libertad y fortaleza interior. El sentido del humor se considera una importante fortaleza humana, con beneficios físicos, psicológicos y sociales significativos. Además, está relacionado con la inteligencia y la creatividad y es considerado uno de los pilares de la resiliencia.

Este capítulo se divide en dos partes complementarias. La primera parte explora el sentido del humor como un constructo multidimensional que incluye rasgos psicológicos y habilidades sociales. Se examina su importancia en niños/as y su relación con la resiliencia, así como la influencia de factores individuales y situacionales en el humor. La segunda parte se centra en la risa como la manifestación más destacada del sentido del humor. Se analiza la función social de la risa y sus efectos positivos en la salud física y mental. También se discuten los diferentes tipos de risa y su relación con la personalidad y el entorno social.

Capítulo II: Humor agresivo y agresividad. Este capítulo profundiza en la agresividad y el desarrollo de un sentido del humor de tipo agresivo, el cual se utiliza para criticar, manipular o herir a otros, lo que afecta las relaciones interpersonales. Profundizar en el humor agresivo nos lleva a considerar la agresividad, un concepto multifacético que varía según la perspectiva desde la cual se aborde, como la psicología, antropología, sociología o educación. La agresividad se refiere a la tendencia a actuar de manera violenta o causar daño físico o psicológico, lo que incluye burlas, insultos y palabras ofensivas. En este capítulo, exploramos de qué manera el humor agresivo puede estar vinculado a conductas agresivas –agresión física, indirecta, verbal e irritabilidad– las que podrían obstaculizar el desarrollo de la resiliencia.

Capítulo III: Resiliencia. En este capítulo, profundizamos en el constructo resiliencia y su evolución. Este término se empezó a utilizar en las ciencias sociales en la década de los años 60 al estudiar casos de niños en riesgo social que, a pesar de vivir en condiciones adversas, se adaptaban y crecían normalmente. El estudio de la

resiliencia ha evolucionado de un enfoque personal a uno social, abordando la interacción entre riesgo ambiental y desarrollo. Se ha investigado la vulnerabilidad de poblaciones desfavorecidas en entornos urbanos y rurales, así como desastres en países menos desarrollados y su relación con la intervención humana. Este cambio de enfoque permite la transformación de lo adverso a través del compromiso social y la acción colectiva en situaciones sociales, políticas, catástrofes o desastres naturales que afectan a la comunidad. En este capítulo, se analiza en detalle la noción de resiliencia, sus factores de riesgo y protectores y su relación con aspectos personales como la autoestima, el afrontamiento, el optimismo y el sentido del humor, así como con factores externos como la pobreza, la violencia y la exclusión.

Capítulo IV: El entorno y los vínculos en la constitución del psiquismo. Presenta desde una perspectiva ecológica una mirada sobre el entorno familiar como influencia clave en el desarrollo de niños/as, abarcando la comunicación, valores y habilidades sociales transmitidas por los adultos a través de sus acciones. Durante la infancia, estas enseñanzas son internalizadas sin cuestionarlas. A medida que los niños crecen, su personalidad se forma mediante una combinación de factores innatos y del entorno, que incluye la familia y el vecindario. Sin embargo, la vulnerabilidad social, la presencia de normas violentas y desafíos económicos pueden obstaculizar el desarrollo de sus capacidades. En este capítulo, se analiza la importancia de las relaciones familiares en el desarrollo psicológico, así como el papel fundamental de la familia en la formación del humor, la agresividad y la resiliencia, considerando cómo estos factores pueden verse afectados por las circunstancias sociales y económicas.

La Segunda Parte trata sobre el desarrollo metodológico y los resultados obtenidos. Incluye los capítulos V al X. A continuación, se describe brevemente cada uno de ellos:

Capítulo V: Consideraciones metodológicas. Aquí se efectúa el planteo de las hipótesis de investigación que se ponen a prueba en el estudio. Asimismo, se identifica el diseño de investigación, se caracteriza la muestra de niños/as que participaron del estudio, se definen las técnicas e instrumentos utilizados, así como el procedimiento y recaudos éticos adoptados en la investigación y el procesamiento de datos.

Los capítulos VI y VII presentan una aproximación a la problemática a partir de datos cuantitativos obtenidos de distintos actores y en base a cuestionarios y pruebas psicométricas aplicadas.

Capítulo VI: Resultados Cuantitativos: Análisis Descriptivos. En este capítulo, se exponen los análisis realizados, comenzando con los datos socio-demográficos que ofrecen una visión de los participantes en el estudio. Asimismo, se presentan los resultados descriptivos derivados de los instrumentos cuantitativos empleados, a saber: Rúbrica para medir el Sentido del Humor (Castillo Vicente y Ochoa Huaranga, 2018), Lista de Cotejo de Conductas Agresivas (Andreu Rodríguez, et al., 2002) e Inventario de Resiliencia para Niños (Salgado Lévano, 2005).

Capítulo VII: Resultados Cuantitativos: Asociaciones y correlaciones. Incluye dentro de un plano cuantitativo estudios de mayor profundidad, presentando aquellos análisis bivariados que marcan asociaciones entre variables que resultaron con adecuados niveles de significación.

Los tres capítulos siguientes presentan los hallazgos cualitativos, que buscan profundizar en los núcleos de investigación, a partir de información obtenida de distintos actores y a partir de distintas herramientas de corte cualitativo, desde una perspectiva ecológica recabando información desde el niño y hacia el contexto.

Capítulo VIII: Explorando el sentido del humor y la agresividad a partir de Pequeños Relatos de niños/as. Este capítulo presenta las categorías que se identifican en el relato de los protagonistas, sobre aquello que les hace reír o que los hace enojar, procurando explorar elementos relacionados con el sentido del humor positivo y el humor agresivo.

Capítulo IX: La perspectiva de los adultos a través de Entrevistas en Profundidad. En este capítulo, se lleva a cabo un análisis de la perspectiva de los adultos en relación con el sentido del humor y la gestión de la agresividad en los niños que participan en las actividades del Centro Barrial. El objetivo es explorar a través de entrevistas en profundidad a informantes clave, los posibles factores de riesgo y factores protectores asociados a la resiliencia infantil desde la perspectiva de los adultos que están en contacto permanente con los niños/as que participan del estudio.

Esta comprensión proporciona un complemento valioso a otros análisis efectuados, lo que permite una interpretación más completa y contextualizada de los resultados.

Capítulo X. Lecturas etnográficas sobre el contexto de investigación. En este capítulo se recopilan observaciones y reportes realizados por la investigadora a través de sus años como colaboradora en el Centro barrial, durante muchas horas compartidas con los niños y sus familias en diversos espacios. Estas lecturas etnográficas permiten identificar representaciones sociales compartidas y comprender algunos comportamientos clave de este contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los niños, los que permiten una interpretación situada de la problemática.

Finalmente, el **Capítulo XI: Discusiones y Conclusiones.** En primer lugar, se destaca el contraste entre las hipótesis de investigación previamente formuladas y los resultados cuantitativos y cualitativos obtenidos en este estudio. A nivel teórico, es crucial identificar los puntos de confluencia y divergencia entre nuestros resultados en discusión con estudios similares en el campo. Este análisis nos permite situar nuestro trabajo en el contexto académico, destacando las contribuciones únicas de nuestra investigación y las áreas donde nuestras conclusiones se alinean o discrepan con investigaciones previas. Por último, se resaltan tanto los alcances como las limitaciones de este estudio, arrojando luz sobre posibles áreas de revisión y mejora en futuras investigaciones. Además, se ofrecen recomendaciones basadas en los hallazgos del estudio que pueden servir como guía para programas sociales sustentables en el tiempo para trabajar en los sectores más vulnerables, así como a tareas más concretas de prevención e intervención a realizarse en la comunidad de referencia, especialmente, en el trabajo con los niños.

Acompañan referencias bibliográficas, índices complementarios y anexos.



Parte I

Marco Teórico

The background of the page is a light blue gradient with a large, flowing, abstract shape in a darker shade of blue that curves from the top left towards the center. The text is positioned on the white space to the left of this shape.

Capítulo I

Capítulo I: Sentido del Humor

*“La vida es demasiado importante
para tomársela en serio”.*

Oscar Wilde (1969)

En este primer capítulo, nos centraremos en analizar el sentido del humor en profundidad, retomando desde sus nociones teóricas hasta sus implicancias prácticas.

En términos generales, diremos que el sentido del humor es una capacidad que parte del reconocimiento y la aceptación de lo imperfecto y del sufrimiento, logrando su integración a la propia vida en forma positiva, de tal manera que se convierta en algo más soportable. Consiste en ser capaz de reírse de uno mismo, de las propias equivocaciones y limitaciones, generando con ello libertad y fortaleza interior (Pierrini, 2021). En la vida cotidiana, el humor está relacionado con fenómenos asociados a aquello que percibimos como gracioso, a quién hacemos reír, cuánto y dónde nos reímos (Martin, 2008).

El sentido del humor, como rasgo de la personalidad, es una de las principales fortalezas del ser humano, ya que se atribuye importantes beneficios físicos, psicológicos y sociales (Carbelo y Jáuregui, 2006). Además, el sentido del humor, está relacionado con la inteligencia y la capacidad de crear soluciones creativas, lo que sugiere que puede ser un indicador de resiliencia (Rodríguez, 2004). En este sentido, el humor puede considerarse un poderoso recurso para el sostén de la subjetividad y para fortalecer el lazo y la identidad grupal, así como la resiliencia frente a la adversidad (Rodríguez, 2008).

Durante la niñez, el humor es una forma consciente o inconsciente de contrarrestar la fuerza con la cual golpea una situación adversa. El niño suele canalizar sus miedos a través del juego y del humor, para lo cual utiliza todo el recurso de la imaginación y

fantasía para construir un mundo conforme con los propios deseos, dentro del cual recrea las situaciones estresantes de tal manera que pueda controlarlas, logrando así recuperar la confianza y el valor perdidos (Fridman Markewitz, 2005). Durante la adolescencia se desarrolla una forma más compleja del juego y la fantasía que se relaciona directamente con la resiliencia. La confianza en sí mismos mejora la capacidad de los adolescentes para superar la adversidad y salir fortalecidos en situaciones difíciles, manteniendo estabilidad emocional. Además, el sentido del humor puede ser una característica personal y una forma de enfrentar al mundo, lo que ayuda a generar autoprotección ante dificultades cotidianas. Cabe destacar que el humor es un constructo multidimensional que se compone de rasgos psicológicos y habilidades sociales. Aunque es importante considerar el patrón individual del humor, éste puede variar según la personalidad, el estado de ánimo y la situación que se esté atravesando (Arntén, Jansson & Archer, 2008).

La presentación de este capítulo está estructurada en dos partes complementarias. En la primera parte se aborda el sentido del humor como un constructo multidimensional que involucra tanto rasgos psicológicos como habilidades sociales. Se menciona la importancia del humor en niños/as y su relación con la resiliencia, así como la influencia de factores como la personalidad, el estado de ánimo y la situación en el patrón individual del humor.

En la segunda parte se aborda la risa como la principal manifestación del sentido del humor. Se describe la función social de la risa y sus efectos positivos en la salud física y mental, así como los diferentes tipos de risa y su relación con la personalidad y el contexto social.

1. Acerca del Sentido del Humor

1.1. Definición

La Real Academia Española (2023) define al buen humor como la “propensión más o menos duradera a mostrarse alegre y complaciente”, una acepción del término utilizada coloquialmente. En el lenguaje cotidiano es común usar indistintamente la forma compuesta “sentido del humor” y originaria del término “humor”; esto podría deberse a que históricamente se ha entendido de manera similar a los sentidos

corporales (vista, tacto, etc.). Sin embargo, desde una perspectiva lingüística, esto no es del todo correcto, ya que el humor es más bien una capacidad que se manifiesta en acciones ante la vida. Además, se plantea la posibilidad de que la forma compuesta “sentido del humor” se use debido a su relación con la intencionalidad o dirección del humor (buen humor o mal humor) (Trujillo Martínez, 2011).

No obstante, en psicología, el concepto de humor es más complejo y abarca diferentes dimensiones. Según Ziv y Diem (1992), el humor se relaciona con risas, chistes, bromas, juegos, burlas y ocurrencias. Existen diversas teorías que lo definen como un proceso cognitivo, habilidad, rasgo de personalidad o capacidad multidimensional, lo que dificulta su exacta definición. Driesen (1999) afirma que el humor es interpretado de manera diferente por cada persona en función de su capacidad para encontrar lo cómico en situaciones de la vida cotidiana.

Por otro lado, *The Oxford English Dictionary* (2004) lo define como la capacidad del ser humano para enfrentar con serenidad las carencias del mundo y de los hombres y las dificultades y adversidades de la vida cotidiana.

Otros autores indican que el humor es la capacidad de encontrar lo cómico en la propia tragedia, lo que permite reestructurar las experiencias y sobrellevar situaciones adversas con un equilibrio emocional que favorece el comportamiento constructivo. En definitiva, el humor es una forma de ingenio que realza los aspectos divertidos o insólitos de la realidad y que, aunque sea difícil de definir con exactitud, se considera parte de todas las personas (Trujillo Martínez, 2011).

Por su parte, Carbelo y Jáuregui (2006) definen el sentido del humor como una capacidad única del ser humano valorada en todas las culturas. En este sentido, no existe una única forma de definir el término *humor*, sino que las culturas han desarrollado un rico vocabulario de sustantivos, verbos y adjetivos relacionados con este concepto, lo que permite descripciones diferenciadas. Asimismo, los disparadores pueden ser diferentes en cada cultura, pero conservan un rasgo en común: es algo que se percibe como inusual, incongruente, fuera de lo común o sorprendente (Martin, 2008). En otras palabras, el estímulo que causa hilaridad está dentro de un contexto que no es serio, es relajado y en tono de diversión.

Respecto de los beneficios que el humor -y su consecuente estado de satisfacción- produce en la persona, puede mencionarse que se considera un factor preventivo del estrés y la depresión, ya que permite mayor tolerancia al dolor y aumenta el sistema inmunológico y cardiovascular. Posibilita el logro de una mayor motivación, comunicación asertiva y, con ello, mejores vínculos sociales (Carbelo y Jáuregui, 2006). Distintos estudios muestran una relación del sentido del humor con la salud. Así, el humor es un vehículo de comunicación y es una forma útil para liberar ansiedad, tensión e inseguridad. De hecho, unos instantes de humor aportan resultados beneficiosos al sistema corporal (Losada y Lacasta, 2019).

Por otro lado, el humor tiene una función social importante, ya que se trata de una interacción social lúdica que puede favorecer las relaciones humanas desde lo social, lo emocional y lo cognitivo. Según Argüello Gutiérrez (2016), el humor que es sobre todo social puede manifestarse de diversas maneras en la interacción con otros y conlleva rasgos propios de su cultura, sus normas sociales, así como situaciones que lo generan o lo inhiben. Por lo tanto, es necesario considerar que el humor puede ser tanto prosocial como agresivo u ofensivo, basándose en situaciones físicas o sociales de la otra persona.

En síntesis, el sentido del humor es parte integral de nuestra vida diaria y afecta nuestras relaciones interpersonales y cómo manejamos el estrés y el dolor. La investigación filosófica, lingüística y biológica ha intentado comprender por qué ciertas cosas son divertidas para algunas personas y no para otras, y qué función cumple el humor en la vida social.

1.2. El humor a través de la historia

Es difícil definir el sentido del humor, si bien existe desde siempre y acompañó al ser humano en su evolución, fue recién en siglo XVI cuando se lo utilizó con el significado que hoy le damos al mismo. En Francia se utilizó primero la palabra *humoristique* a fines del siglo XVII y recién en la tercera década del siglo XX comenzó a utilizarse el vocablo *humor*.

Si se busca su significado a través de la historia podrá verse un amplio abanico de concepciones, desde miradas despectivas hasta la ponderación del sentido del humor

como parte de la inteligencia. Desde la antigüedad, con los filósofos; desde Freud en 1928 hasta Goleman a fines del siglo XX, existen distintas definiciones.

Idígoras (2008) efectúa un recorrido histórico sobre el significado del sentido del humor. Así, relata que en la Antigua Grecia se mencionaban las virtudes terapéuticas de la risa y la recomendaban para fortificar pulmones y el organismo en general, asociándose la risa con la curación o mejoría de distintas patologías. Ya en la Biblia, en Proverbios 15:22 dice “Un corazón festivo y alegre sana como una medicina, pero un espíritu triste agota y deshace los huesos”.

Martin (2008), en su estudio de la psicología del humor, plantea que para conocer sus orígenes debemos remitirnos a Hipócrates en la antigua Grecia, quien definía la salud como un equilibrio entre los humores del cuerpo, y ubicaba la risa en algún lugar del pecho basándose en el caso de Ticón, quien cuando recibió una flecha en el pecho comenzó con una risa convulsiva (Fernández, 1997).

La teoría filosófica de la risa se centra en los aspectos éticos, como se puede ver en Platón y Aristóteles. Según ellos, el humor se basa en la burla del propio ridículo, lo que va en contra del principio socrático “Conócete a ti mismo”. Para Platón, lo ridículo es el fallo del conocimiento propio y, por lo tanto, el humor es negativo, ya que se basa en la ignorancia y promueve el regocijo en las desgracias de uno mismo y de los demás, lo que implica malicia y dolor. Además, la risa en los humanos conserva elementos de agresión y defensa observados en primates, lo que hace que el humor sea considerado decadente. A pesar de esto, muchos estudios han pasado por alto esta dimensión negativa del humor (Boeri, 2018).

La opinión de Aristóteles coincide con la de Platón en cuanto a la burla del propio ridículo como base del humor y su relación con la ignorancia. Sin embargo, Aristóteles cree que el humor tiene un propósito más amplio al servir a la controversia. Además, ve el humor como un medio para la agresión, diciendo que “el ingenio es la insolencia cultivada”.

En Roma, el uso del chisme, la gracia y la burla era muy común entre la población, y no escapaba ni siquiera a la alta sociedad. Cicerón, un famoso orador de la época, destacó que nadie estaba a salvo de los rumores en una ciudad tan maldiciente como Roma. A pesar de la supuesta seriedad que se atribuía a las personas de la alta

sociedad, el humor era practicado tanto en sus discursos públicos como en su vida privada (Lillo Redonet, 2020).

Autores modernos han coincidido con la opinión de Platón acerca de la relación entre el humor y el desconocimiento de uno mismo. Baudelaire ha destacado que uno de los rasgos distintivos de lo cómico absoluto es la ignorancia de uno mismo (1988, como lo citó Oyarzún, 2008). Por otro lado, Bergson (2016) ha argumentado que un personaje cómico es gracioso precisamente porque se ignora a sí mismo, es decir, que lo cómico surge de la inconsciencia.

Desde el punto de vista bíblico, en el antiguo testamento, que se comparte con el judaísmo, se plantea el humor negativamente. Luego, en el cristianismo, “La Regla de San Benito”, el código monástico más influyente, aconseja a los monjes que “prefieran la moderación en el habla y no hablen tonterías, nada solo para provocar risas; (...) no ames la risa inmoderada o bulliciosa”. En la “Escalera de la humildad” de San Benito, el Paso Diez es una restricción contra la risa y el Paso Once una advertencia contra las bromas (Gilhus, 2013). El monasterio de “San Columbano *Hibernus*” tenía reglas tales como: El que sonrío en el servicio... seis golpes; si estalla en el ruido de la risa, un ayuno especial a menos que haya sucedido de manera indulgente (Morreall, 2012).

El rechazo cristiano europeo de la risa y el humor continuó durante la Edad Media y la Reforma no incluyó la evaluación tradicional del humor. Entre las condenas más fuertes encontramos la de los puritanos, quienes escribieron tratados contra la risa y la comedia. Uno de ellos, William Prynne (1633, como lo citó Morreall, 2012) alentó a los cristianos a vivir vidas serias. En efecto, escribió que los cristianos no deben “ser cosquilleados inmoderadamente con meras vanidades lascivas”, o “atacar con excesivas *cachinnaciones* (risas) a la opinión pública de personas sin gracia”. Así, mientras los puritanos gobernaron Inglaterra, se prohibieron las comedias.

En el siglo XVI, Joubert observa que la risa amplía los movimientos respiratorios, hace que el semblante se extienda, las mejillas se sonrojen y los ojos brillen. Bambrilla, contemporáneo a Joubert, por su parte, explica cómo las emociones negativas agravan las heridas, mientras que la alegría y esperanza facilitan su cicatrización (Idígoras, 2008).

Un siglo después, la oposición a la risa encontró eco en las palabras de Thomas Hobbes y René Descartes.

En su obra “El Leviatán” (1651 [1982]), Thomas Hobbes describe a los seres humanos como naturalmente individualistas y competitivos. Esta descripción nos alerta ante las señales de éxito o fracaso. Sentimos satisfacción ante los primeros y malestar ante los segundos. Cuando percibimos signos de superioridad de manera inmediata, es probable que nuestros sentimientos positivos se manifiesten a través de la risa (Morreall, 2012).

Una explicación similar de la risa se encuentra en las *Pasiones del alma* de Descartes. Él dice que la risa acompaña a tres de las seis emociones básicas: asombro, amor, odio (leve), deseo, alegría y tristeza. Aunque admite que existen otras causas de la risa que el odio, considera la risa solo como una expresión de desprecio y ridículo (Morreall, 2012).

A fines del siglo XVII, “el humor” engloba comportamientos extraños o no acordes a las normas sociales; así, a las personas que lo practicaban se los llamaba hombres de humor o humoristas. Desde entonces al humor se lo relaciona con la risa y lo cómico; lo cómico como parte de la ironía, el sarcasmo o el ridículo (Pemulter, 2000). El cómico era quien tenía la capacidad de hacer reír a otros. El humor sería una actitud sonriente frente a la sociedad, la vida o uno mismo. Es entonces cuando se comienza a hablar sobre humor adecuado o inadecuado y a este último se lo llamó “mal humor”. Las restricciones al humor y principalmente a su manifestación, la risa y las normas sociales empezaron a extenderse.

Según Holden, durante la época victoriana se propagó una enfermedad social conocida como “ética puritana”, que prohibía la risa, la diversión, el placer y el humor en las normas socialmente aceptadas. En ese momento, la risa era considerada locura, la diversión era vista como pecado y el juego se atribuía al demonio. Lo que hoy en día se considera una habilidad social asociada directamente con la inteligencia emocional y la capacidad de afrontamiento, era vista en ese entonces como un comportamiento grosero, tosco e indisciplinado, producto de una “mente inmadura” (Holden, 1999).

Posteriormente, observamos que la comedia escrita por Oscar Wilde en 1895, titulada *La importancia de llamarse Ernesto*, gira en torno a la seriedad y las costumbres de la sociedad de la época. En la obra, el protagonista, Jack, adopta el nombre de Ernesto en Londres para convertirse en un hombre perfecto.

En efecto, uno de sus personajes, Algerón, afirma: *“Tú siempre me has dicho que eras Ernesto. (...) Tienes aspecto de llamarte Ernesto. Eres la persona de aspecto más formal que he visto en mi vida”*. A esto, Jack responde: *“¡Tía Augusta, acabo de darme cuenta por primera vez en mi vida de la importancia suma de ser formal!”* (Wilde, 2010, p. 65-66).

Wilde juega con el doble sentido de las palabras “earnest” (serio, formal) y “Ernest” (Ernesto) en inglés, lo que se refleja en dos diálogos de la obra en los que se destaca la importancia de la formalidad.

Durante el siglo XIX –y atendiendo a los beneficios físicos de la risa- el médico alemán Gottlieb Huplan afirma que la risa ayuda a la digestión; por otro lado, Spencer declara que la risa libera tensiones severas, lo que hoy conocemos como factores estresantes (Idígoras, 2008). En contraposición, varios autores han caracterizado negativamente a la risa; un ejemplo es el poeta francés Baudelaire, quien fue incluido entre los “poetas malditos” a finales del siglo XIX debido a su estilo de vida bohemio y excesivo y fue llamado el Dante de una época decadente. Él afirma que “la Palabra Encarnada nunca ha reído. A los ojos de quien todo lo sabe y todo lo puede, lo cómico no existe. Para él, lo cómico es un claro signo satánico en el hombre” (Baudelaire, como lo citó Oyarzún 1988, p.18).

Es comprensible, entonces, cómo durante el siglo XIX intentaron prohibir las manifestaciones de alegría entre los esclavos en las colonias, ya que se consideraban signos demoníacos y una rebelión contra el orden establecido.

2. Concepciones contemporáneas sobre el sentido del humor

Desde el siglo XX hasta la actualidad, se han desarrollado diversas concepciones sobre el sentido del humor que han surgido a partir de distintas perspectivas y enfoques teóricos. En este apartado, comentaremos brevemente cada una de ellas.

2.1. El humor desde el psicoanálisis

En la obra *El chiste y su relación con lo inconsciente* escrita en 1905, Freud señala la falta de atención que la filosofía y otras ciencias han dedicado al tema de la risa, a pesar de su importancia psicológica. Como conclusión, entiende el chiste, lo cómico y el humor como métodos para canalizar la energía psíquica y, al mismo tiempo, como fuentes de placer (Melgarosa Tarrero, 2018).

Posteriormente, en su obra “El chiste” (1927), Freud afirma que el humor, en su esencia, consiste en ahorrarse los afectos que habría ocasionado la situación y saltar por encima de estas emociones mediante una broma. De esta forma, el humor se convierte en una estrategia de comunicación que permite encontrar lo cómico en situaciones difíciles, ayudando así a aliviar la tensión y el estrés emocional (Domínguez y Godin, 2007).

Es interesante la distinción que plantea Freud entre chistes inocentes y tendenciosos. Según él, los chistes inocentes son aquellos que no tienen intenciones agresivas y no van dirigidos a nadie en particular, sino que buscan simplemente producir una risa. Por otro lado, los chistes tendenciosos tienen como objetivo la expresión de emociones negativas como la agresividad, la obscenidad, el cinismo o el escepticismo (García Serrano, 2006).

Así, desde el psicoanálisis, el humor es considerado como una forma de liberar tensiones emocionales de manera controlada y placentera. Se trata de una manera de canalizar los impulsos agresivos y angustiantes de una situación a través de la risa y la burla, en lugar de reprimirlas o expresarlas de manera destructiva.

Esto lleva a Freud a considerar al humor como un mecanismo de defensa saludable, ya que permite al individuo manejar situaciones estresantes de manera más efectiva y reducir la ansiedad y el malestar emocional asociados. Freud afirmó que el humor es la forma más avanzada de los mecanismos de adaptación del individuo, una estrategia defensiva contra el sufrimiento y un momento mágico en el que se experimenta un pequeño alivio emocional (Gamarnik y Pittaluga, 2019).

Al respecto, plantea algunas distinciones según las cuales el placer que proporciona el humor proviene del ahorro de esfuerzo psíquico: en el caso del chiste, se ahorra la

tensión que se siente al tratar de reprimir un deseo; en la comicidad, se ahorra la carga mental que implica la representación de una realidad dolorosa y en el humor, se ahorra el sufrimiento emocional que causa la percepción de una realidad amenazante (Romero Velasco, 2021).

Será el mismo Freud (al igual que Jung, Roger y Maslow), quien ubicará al sentido del humor como un rasgo propio de la madurez humana. Si la persona tiene bienestar psicológico tendrá más posibilidades de utilizar el sentido del humor, ya que éste requiere de un gran control del impulso destructivo. Carbelo y Jáuregui (2006) señalan que el sentido del humor es una herramienta que permite a las personas poner en perspectiva los problemas y desafíos cotidianos, lo que les permite observarlos desde fuera, como si fueran espectadores, y evaluar si realmente son tan importantes como parecen. Al hacer esto, los problemas ya no parecen desastres o amenazas, lo que reduce la ansiedad y el estrés que pueden estar causando. En este sentido, el humor se convierte en una estrategia de comunicación que ayuda a encontrar lo cómico en las situaciones difíciles, permitiendo alejarse de los focos de tensión. En palabras del propio Freud:

Sólo considerando el desplazamiento humorístico como un proceso de defensa podremos establecer algunas conclusiones sobre él. Los procesos de defensa son los que en lo psíquico corresponden a los reflejos de fuga, y su misión es la de evitar el nacimiento del displacer producido por fuentes internas. Constituyen, pues una especie de regulación de la vida anímica: pero por su automatismo llegan a resultar perjudiciales y tienen, por tanto, que ser sometidos al dominio del pensamiento consciente. Podemos ahora considerar el humor como la principal de estas funciones de defensa, que —a diferencia de la represión— desprecia sustraer a la atención el contenido de representaciones ligado al efecto doloroso, y de este modo domina al automatismo defensivo. Para conseguirlo encuentra además el medio de despojar de su energía a la preparada producción de displacer y la convierte en placer sometiéndola a la descarga (Freud, 2013, pp. 1165-1166).

2.2. El humor desde la psicología cognitiva

El estudio del humor ha sido considerado, tanto conceptual como metodológicamente, un campo novedoso en psicología cognitiva (Reddy, 2008). Comprender un chiste o una broma, implica habilidades cognitivas y sociales que van de la mano de complejas representaciones cognitivas.

Se han realizado diversos estudios sobre el humor que han explorado la actividad cognitiva involucrada en él, por lo que la bibliografía sobre el humor es amplia y cubre diversos aspectos clínicos, interculturales, afectivos y cognitivos (Roncancio Moreno y Puche Navarro, 2012).

Según Watzlawick (1994), el humor tiene un efecto directo sobre lo impredecible, lo inesperado y lo que está fuera del conocimiento consciente de la persona. El humor se convierte en un medio para acceder al inconsciente de alguien y puede utilizarse como una herramienta para proponer cambios en sus creencias más profundas. Esta perspectiva difiere de la teoría de Freud, que consideraba que el lenguaje del chiste era unidireccional, es decir, que se originaba en el inconsciente y llegaba a la conciencia. En cambio, Watzlawick sugiere que el humor es un camino de ida y vuelta hacia el inconsciente y puede ser utilizado para desafiar y cambiar las creencias más profundas de una persona (Guitart Coria, 2012).

Ruch sostiene que en el estudio del humor deben abordarse tanto los procesos cognitivos, tales como la comprensión o percepción del humor como así también las emociones o respuestas afectivas ante el estímulo humorístico, las manifestaciones conductuales (por ejemplo, la risa), así como las diferencias culturales e individuales (2001, como se citó en Argüello Gutiérrez y Romero Sánchez, 2018).

La apreciación del humor supone un ejercicio cognitivo y de abstracción de información, que permiten que pueda interpretarse el doble sentido, el juego de palabras, la incongruencia de un planteo o su sinsentido (Quintero Delgado, 2013).

Algunos autores indican que el humor actúa en tres niveles: cognitivo, afectivo y conductual. En cuanto al aspecto cognitivo, el humor puede ser útil para identificar las inconsistencias, ideas distorsionadas o creencias que presenta la situación humorística. Desde un punto de vista emocional, el humor puede proporcionar sentimientos de alegría, energía y placer. Además, a nivel conductual, el humor puede fomentar nuevas experiencias y permitir nuevas formas de comportamiento (Losada y Lacasta, 2019).

2.3. El humor desde la psicología positiva

La psicología positiva es una rama de la psicología, que, con la misma rigurosidad científica que ésta, focaliza su atención en un campo de investigación e interés distinto al adoptado tradicionalmente: las cualidades y características positivas humanas (Vera Poseck, et al. 2006). Dentro de esta perspectiva, el sentido del humor se ubica como una fortaleza que promoverá mayor bienestar y disfrute de la vida, logrando la plenitud, sabiduría y madurez emocional (Carbelo y Jáuregui, 2006).

La psicología positiva se enfoca en investigar científicamente los procesos que se encuentran detrás de las emociones y cualidades positivas del ser humano, ignoradas por la psicología durante mucho tiempo. En este sentido, la psicología positiva es “esta búsqueda de lo mejor del ser humano, de las cosas buenas que hacen que florezca su potencial” (Vera Poseck, et al., 2006, p.4).

Los precursores de la psicología positiva ya incluían al sentido del humor como un aspecto positivo en la vida de las personas. Por ejemplo, Maslow describe en su teoría de la autorrealización que los individuos que alcanzan este estado tienen la capacidad de generar humor filosófico. En su pirámide de necesidades, el nivel más alto es la motivación de crecimiento y autorrealización, que incluye aspectos como la moralidad, creatividad, espontaneidad y resolución de problemas. La creatividad es fundamental para resolver problemas, ya que, si se aborda todos los problemas con las mismas ideas, se generarán frustraciones. Por lo tanto, el sentido del humor es una cualidad valiosa que forma parte de la autorrealización y la creatividad (Maslow, 1991).

La risa y el sentido del humor merecen un importante protagonismo dentro de la psicología positiva. La risa produce una de las sensaciones más placenteras de la experiencia humana y el sentido del humor es una de las principales fortalezas de nuestra especie (Peterson y Seligman, 2004). Sin embargo, aún son pocos los investigadores y teóricos de la psicología positiva que han tratado estos fenómenos en detalle, en parte porque la risa y el humor siguen resistiéndose a una definición teórica y al estudio empírico (Carbelo y Jáuregui, 2006). De hecho, hace casi dos mil años, Quintiliano ya se lamentaba de que nadie ha conseguido explicar la risa de una manera satisfactoria, aunque muchos lo han intentado.

Por su parte, y mucho más cercano a nuestra época, la Psicología positiva, propone centrarse en el análisis de aspectos positivos que permiten fomentar el desarrollo de las potencialidades humanas (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000). Desde esta perspectiva, Seligman, enfatiza que el sentido del humor es una fortaleza humana que puede influir en una perspectiva optimista de la vida, lo que permite una mayor capacidad para enfrentar situaciones negativas. Para Seligman, el optimismo se refiere a cómo las personas explican sus éxitos y fracasos y es una actitud emocionalmente inteligente que puede ser aprendida, al igual que la esperanza. La capacidad para relativizar los pequeños problemas cotidianos es un aprendizaje valioso que puede ser utilizado para el futuro. A veces, como adultos, no mantenemos actitudes positivas ante los conflictos y permitimos que adquieran dimensiones desorbitadas. En este sentido, el humor, como un espejo gestual, puede ser una crítica acusadora o una caricia mental sutil y puede ayudarnos a ver nuestra verdadera naturaleza al ridiculizarnos (Seligman, 2011).

El constructo optimismo-pesimismo se refiere a una dimensión en la que el optimismo se enfoca en los aspectos buenos de la vida, buscando lo placentero y gratificante, mientras que el pesimismo tiene una visión más negativa. De esta forma, las personas más optimistas tienen estilos atribucionales positivos y presentan mayor ajuste a los cambios, adaptándose sin presentar rasgos depresivos. El optimismo también se relaciona con un menor nivel de estrés y con sistemas inmunológicos y fisiológicos menos afectados. Las personas optimistas tienen estrategias de *coping* activo, pero cuando esto no es suficiente, pueden utilizar estrategias emocionales, como el uso del humor, para manejar las situaciones difíciles. En resumen, el optimismo es un factor importante para el bienestar general (Seligman, 2011).

Por otra parte, cabe destacar la teoría de Fredrickson, quien propone que las emociones positivas amplían el repertorio de pensamientos y acciones del individuo, fomentando la construcción de recursos para el futuro. Fredrickson (2000) explica que las emociones positivas estimulan la construcción de recursos personales para enfrentar situaciones difíciles y esto produce una transformación en la persona, haciéndola más creativa, conocedora de las situaciones, más resistente ante dificultades y mejor integrada socialmente. Entre las emociones positivas se encuentran el gozo, la felicidad, el amor, la curiosidad y el contentamiento que pueden

ser expresadas a través de la risa. Además, estas emociones también amplían las posibilidades de acción y mejoran los recursos físicos, así como los recursos sociales, facilitando la creación de relaciones sociales, de cooperación y de amistad (Parandones, Lledó y Herrera, 2013).

En este sentido, cobra especial importancia para la psicología positiva su articulación con la inteligencia emocional; específicamente, lo que atañe a la gestión de las emociones (Torres et al., 2015).

Según López Moratalla (2019), el humor puede ser una forma importante de conectar a los adolescentes con el mundo. El sentido del humor requiere una buena gestión emocional, pero los adolescentes suelen procesar sus emociones de manera desproporcionada, esperando demasiada recompensa por cosas que no lo merecen. Esto puede hacer que los adolescentes tengan menos sentido del humor, ya que les resulta más difícil detectar las señales emocionales en las expresiones faciales de las personas.

3. Acerca de la risa

3.1. Neurociencia y humor

Desde el fomento de la neurociencia, la risa y el sentido del humor, resultan relevantes a la investigación, por sus beneficios a la salud física y psicológica; orientados al campo médico, psicoterapéuticos, educativo y otros (Madrid Valdiviezo, 2015).

La risa es una respuesta fisiológica que es fácilmente observable y que generalmente produce placer. A menudo se asocia con situaciones humorísticas, lo que ha llevado a pensar que es parte del mismo fenómeno. Sin embargo, es importante destacar que la risa puede estar presente o no en el humor (Paisig Martínez, 2019).

Según la neurobiología, la risa es una expresión de alegría, aunque también puede tener otras connotaciones como burla o desprecio e, incluso, puede ocurrir en respuesta a cosquillas en lugar de una broma o imitación. Durante la risa, se producen cambios en la expresión facial debido a la contracción de los músculos del cigomático mayor (que mueve las comisuras de los labios hacia atrás y hacia arriba) y el orbicular

de los párpados (que estrecha la hendidura palpebral y provoca arrugas). Además, la risa se acompaña de sonidos especiales y movimientos en la respiración (Wild et al, 2003).

Por otra parte, la risa es una buena alternativa para tomar conciencia de que podemos desapegarnos de cualquier cosa o estado angustiante y doloroso que se manifieste en nuestro diario vivir. La risa es lo opuesto a dichos estados anómalos, ya que después de que uno se ríe, entra en un estado de relajación. La presión arterial y los latidos del corazón descienden, por lo que nos sentimos profundamente relajados (Morreall, como se citó en Narváez Prosser, 2006).

La risa ha sido comparada con otras reacciones placenteras del organismo y se ha encontrado que activa el sistema de recompensas mesolímbico dopaminérgico, el cual está asociado con diversos placeres hedónicos. Al escuchar algo gracioso, las ondas vibratorias acústicas son captadas y transformadas por el oído externo e interno, estimulando eléctricamente el lóbulo temporal. Si lo leemos en cambio, se estimula el lóbulo occipital y posteriormente encontramos sentido con el hemisferio izquierdo, relacionado con las áreas de lenguaje. La información es analizada por el área de Broca, encargada de procesar el habla, y luego pasa al área de Wernicke, la cual procesa la estructura lingüística de las palabras y encuentra sentido a lo dicho. Ambas áreas están conectadas por un haz de fibras nerviosas llamado fascículo arqueado (Reiss et al., 2003).

La risa es una experiencia total que involucra los principales sistemas del cuerpo, según Fry (2002), quien ha investigado en profundidad la fisiología de la risa. Esto incluye el sistema muscular, nervioso, cardíaco y digestivo, lo que a su vez genera beneficios fisiológicos, psicológicos y sociales. El cerebro tiene una función doble en relación con la risa: controla los efectos fisiológicos periféricos y es el órgano central de la percepción, reconocimiento e interpretación. Por lo tanto, la risa es una parte vital de la experiencia humana y parece ser esencial para el bienestar general. Además, las investigaciones de Fry también indican que la experiencia del humor está relacionada con el hipocampo, la corteza occipital, el lóbulo temporal, el sistema límbico y la amígdala, que son regiones y sistemas cruciales para la supervivencia humana (Madrid Valdivieso, 2015).

La risa no solo brinda beneficios emocionales y de salud a las personas, sino que también puede contagiar ese bienestar a quienes las rodean. Es importante destacar que reímos más en presencia de otras personas que en solitario, ya que nuestro cerebro está diseñado para conectarse con nuestro entorno, lo que favorece la interacción y la empatía. Además, la risa es especialmente contagiosa durante esta conexión social (Dumbar, 2009). Este fenómeno es particularmente evidente en los bebés, que imitan las sonrisas y las risas como parte de su desarrollo emocional y de apego.

Según Cervino (2017), la risa refleja la actividad de nuestro cerebro y cuando escuchamos a alguien riendo, estamos programados para imitarla de manera social y no mecánica. Esta imitación ayuda a establecer conexiones y a fomentar la interacción con otras personas, ya que nuestro cerebro está diseñado para relacionarse con los demás. Este fenómeno se debe a la presencia de las llamadas Neuronas Espejo, descubiertas en 1992 por Giacomo Rizzolatti y su equipo de científicos.

Las neuronas espejo están relacionadas con los sentimientos y activan redes emocionales en el cerebro, lo que permite reconocer expresiones faciales y darles un significado emocional basado en recuerdos y aprendizajes previos (Cervino, 2017). Las emociones positivas, naturalmente buscadas por las personas en ambientes alegres y distendidos, son generadas por el contagio de las emociones positivas que se dan en esos ambientes. De hecho, en la antigüedad, algunas culturas se reunían para practicar la risa porque consideraban que tenía un poder terapéutico y equilibraba la salud.

Cuando se presentan emociones positivas, las neuronas espejo fomentan la cohesión social. La risa sincera, la carcajada, disminuye el estrés, la tensión y la ansiedad, lo que produce una mirada optimista. Esto se debe a que la risa libera endorfinas y disminuye la adrenalina y cortisol, que son responsables del estrés. Las personas que ríen generan endorfinas, lo que revitaliza su sistema inmunológico, son más felices y sociables y tienen una mayor expectativa de vida. Por todas estas razones, es importante reír y buscar ambientes que nos contagien emociones positivas (Grané y Forés, 2019).

El sistema límbico es un conjunto de estructuras cerebrales, tanto corticales como subcorticales, que están altamente interconectadas y desempeñan un papel crucial en la gestión de las respuestas emocionales, la memoria, el comportamiento sexual y la motivación. El procesamiento de aspectos semánticos del lenguaje y los chistes verbales involucra áreas específicas del cerebro, incluyendo el giro temporal inferior izquierdo y el giro frontal inferior izquierdo. Además, la apreciación subjetiva de lo gracioso está relacionada con la activación de una red de regiones subcorticales, como la amígdala, el estriado ventral y el mesencéfalo, que están implicadas en el refuerzo positivo. Estos hallazgos sugieren que el sistema límbico y las áreas cerebrales asociadas desempeñan un papel importante en la comprensión y apreciación del humor (Rodríguez-Álvarez et al, 2000).

En relación al humor, otros autores han destacado la importancia del correcto funcionamiento del lóbulo frontal. En un estudio, se mostró a sujetos saludables una película cómica de Mr. Bean mientras se medían sus movimientos faciales y se obtenían imágenes de resonancia magnética de sus lóbulos frontales, incluyendo la volumetría de estos. Los resultados indicaron que el volumen del córtex frontal estaba relacionado con una menor velocidad en los movimientos de sonrisa espontánea o de Duchenne de los ojos, lo que sugiere que el volumen de la materia gris está asociado con una reacción emocional más prolongada en el tiempo.

En este sentido, cabe aclarar que cada hemisferio cerebral tiene funciones específicas. El hemisferio izquierdo se encarga de la comprensión del lenguaje y la lógica, mientras que el hemisferio derecho es responsable de la creatividad y de encontrar información divertida. Ambos hemisferios se comunican a través del cuerpo calloso, un grupo de neuronas ubicado en la base de la corteza cerebral (Estañol Vidal y Valencia Flores, 2000)

La catedrática de bioquímica y biología molecular, Natalia López, sostiene que el sentido del humor tiene un efecto positivo en el cerebro y es beneficioso para la salud. Al escuchar un chiste, el cerebro procesa el lenguaje y, cuando la narración toma un giro absurdo, la “central de detección de errores” ubicada entre ambos hemisferios, detecta el error y sincroniza lo lógico y lo ilógico de la historia. Al detectar el error, el cerebro experimenta una sensación de placer mediante la liberación de dopamina, lo que se traduce en una risa que, a su vez, fortalece el corazón y genera respuestas

somáticas saludables. La capacidad para captar lo absurdo y lo ilógico en un chiste madura lentamente en los niños y adolescentes, ya que requiere una parte del lóbulo frontal que tarda en desarrollarse (López, 2012).

3.2. La risa como manifestación del sentido del humor

La risa produce una de las sensaciones más placenteras de la experiencia humana y estimula comportamientos positivos como el juego, el aprendizaje y la interacción social (Jáuregui y Fernández, 2006).

La risa es una expresión que se observa en todo el mundo, sin embargo, la causa del humor que la provoca varía de forma casi ilimitada. Podemos definir la risa como una emoción humana, un proceso psicológico que se encuentra presente en todas las culturas y personas, el cual es generado por el humor, entendido como cualquier tipo de estímulo que desencadena esta emoción. La risa está conformada por un componente afectivo subjetivo (conocido como hilaridad) de carácter placentero en mayor o menor medida y un componente expresivo observable (a través de vocalizaciones y gestos) que están relacionados con cambios a nivel fisiológico y neuroquímico (Jáuregui, 2008).

Jáuregui (2008) propone que la alegría, la risa y el humor, conforman una tríada en donde estos elementos están íntimamente relacionados. La alegría se define como la emoción humana sensible a los objetos “divertidos” o “cómicos”. La risa es el aspecto visible y más o menos fiel de la expresión de la alegría, aunque en algunas situaciones emocionales la risa puede estar presente sin alegría. El humor, por otro lado, es cualquier estímulo potencial de la risa. Por lo tanto, mientras que la risa es una respuesta fisiológica claramente observable, el humor requiere funciones cognitivas superiores y compromete a la persona en su totalidad: cognitiva, afectiva, fisiológica y socialmente (Madrid Valdiviezo, 2015).

Desde una perspectiva biológica, la risa se entiende como un estímulo o una respuesta fisiológica al humor (Gené, 2015), caracterizada por una serie de vocalizaciones repetitivas (por ejemplo, ja-ja, je-je), una expresión facial inequívocamente reconocible (boca en una sonrisa cerrada o abierta, comisuras de los ojos arrugadas), movimientos corporales específicos (en el abdomen, hombros,

cabeza y en algunos casos, en todo el cuerpo durante episodios de risa intensa) y procesos neurofisiológicos particulares (cambios en la respiración y la circulación sanguínea, activación del sistema dopaminérgico y otros circuitos neuroquímicos, etc.). Aunque similar a la sonrisa, la risa se diferencia de ésta tanto en términos cualitativos como cuantitativos (Begoña García, 2008).

La risa también es identificada como una emoción positiva o, por lo menos, es el reflejo externo de una emoción positiva. Desde la psicología positiva, el sentido del humor es considerado como una fortaleza humana y la risa como una forma de lograr un estado de ánimo positivo. De esta forma, la risa (observable o no), es una manera de conseguir o mantener un estado de ánimo positivo (Seligman, 2011).

Por otra parte, la risa favorece la descarga emocional negativa como la ansiedad y la preocupación, elevando nuestro estado de ánimo y disminuyendo la depresión, la apatía, la dejadez y el abandono (Idígoras, 2008).

En general, cuando se hace referencia a las causas que provocan la risa, se utiliza el término “humor”, siendo ésta la manifestación más común en el lenguaje coloquial. Aunque también se atribuyen como causas situaciones cotidianas de torpeza o errores, aunque estos no tengan la intención de ser divertidos. En este sentido, cualquier estímulo puede provocar la risa de un sujeto: juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas. Cabe señalar que no existe una teoría unívoca para explicar de qué manera el humor provoca la risa, qué tipos de humor pueden diferenciarse o cómo describir las relaciones y diferencias entre estos tipos. De hecho, las teorías más conocidas son las que identifican el estímulo de la risa con una sensación de superioridad, con la incongruencia, con la liberación de una tensión cognitiva/emocional, o con el juego (Jáuregui, 1998; Jáuregui y Fernández, 2006).

Es importante destacar que humor y risa son nociones diferenciadas. El humor es expresado generalmente a través de la risa y aunque estos dos estén trabajando juntos, los dos no son lo mismo. El humor evolucionó de la risa, especialmente la risa sincera que es difícil de controlar (Vanistendael et al., 2013).

En ocasiones, se puede observar la risa sin que necesariamente haya una causa humorística, por ejemplo, cuando se consumen sustancias que producen efectos

hilarantes. Por otro lado, hay personas que pueden relatar situaciones divertidas sin mostrar signos externos de risa. Además, existen sociedades, como la inglesa, donde el humor se considera una parte fundamental de la vida, tanto así que algunos consideran que una persona que no tiene sentido del humor no puede ser tomada en serio (Vanistendael et al., 2013).

No obstante, algunos teóricos han dejado fuera cualquier tipo de humor agresivo o de superioridad al definir “humor”, reservando este vocablo para referirse exclusivamente a aquellos tipos de humor inofensivos y bienintencionados. Sin embargo, no es fácil dejar por fuera estos estilos de humor ya que quienes investigan también incluyen la sátira, el humor negro de tenor sexual u obsceno y hasta el agresivo. Especialmente, porque este último término fue muy cambiante a través del tiempo y el contexto; es un concepto bastante subjetivo: lo que antes podía ser gracioso hoy puede ser ofensivo. Ello implica que no hay un humor positivo, que busca provocar la risa propia o ajena sin ofender ni agredir a nadie (Jáuregui y Fernández, 2006).

3.3. La risa como el primer lenguaje

La risa es considerada también como el primer lenguaje del ser humano (Mora, 2010). Aproximadamente, a los 40 días surgen las primeras risas en el infante, a los tres meses surge la “sonrisa social” según la psicología del desarrollo. Esta es una herramienta o habilidad que permite al bebé comunicarse con su entorno, en su estructura instintiva hace saber a sus padres que está a gusto, que le agrada su compañía, como así también logra la atención y cariño de los adultos referentes. Además, si recibe como respuesta otras sonrisas se retroalimenta y desarrolla vínculos afectivos y emocionales muy fuertes.

Al respecto, René Spitz (1969) sostiene que el primer organizador psíquico del niño es la sonrisa social, lo que demuestra una conducta afectiva específica en la que el bebé responde con una sonrisa al rostro de quien tiene enfrente (Gordo, 2018).

Durante el desarrollo psicomotor normal de un bebé, el placer de sonreír se descubre entre los 2 y 4 meses y el bebé comenzará a repetirlo. Entre los 4 y 8 meses, el bebé comienza a decidir a quién sonreír y a quién no, la risa abierta y la carcajada comienzan a ser intencionales.

Durante la gestación, también se han observado “sonrisas en el período fetal” en ecografías de fetos de 5 a 7 meses. Aunque no se sabe exactamente por qué ocurren estas muecas espontáneas, se cree que pueden ser una respuesta a ciertos impulsos nerviosos y niveles de satisfacción, como después de comer. Además, incluso durante el primer mes de vida, se ha observado que los bebés pueden sonreír mientras duermen, aunque aún no se comprende completamente por qué lo hacen.

Algunos estudios vinculados a resiliencia en niños, muestran cómo la risa, relacionada con situaciones jocosas, facilitan las estancias hospitalarias en niños de 6 a 12 años (Pimentel Panduro, 2019).

En resumen, desde muy temprana edad, los bebés demuestran su conexión con el humor a través de la risa, especialmente cuando interactúan con su madre y experimentan la seguridad emocional que les brinda su presencia. Con el tiempo, esta capacidad de conectarse con el humor se va desarrollando y se convierte en una herramienta importante para enfrentar la adversidad. La risa y el humor pueden ayudar al niño a desarrollar resiliencia y confianza en sí mismo para afrontar situaciones difíciles. A medida que el niño crece, el humor se vuelve más complejo y sofisticado, pero siempre se mantiene como una herramienta valiosa para enfrentar los desafíos de la vida.

Conocida es la labor de Hunter Pacht Adams, quien en los años 80, disfrazado de payaso, comenzó a utilizar la risa en su interacción con pacientes hospitalizados, lo que resultó en una mayor aceptación de su condición médica por parte de los pacientes y una mejor respuesta a los tratamientos médicos. Estos estudios se replicaron con programas orientados a la risa infantil en los hospitales en distintos contextos, cuyos resultados indicaron que la intervención tiene efectos positivos en el proceso de recuperación de los pacientes, como se evidencia en los altos porcentajes de éxito obtenidos (Muñiz et al, 2019).

Por otra parte, distintos estudios han analizado las bondades de la risa como recurso pedagógico, entendiendo que la risa y el humor pueden fomentar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas (Álvarez Solorzano, 2021; Descalzo Jiménez, 2020).

3.4. Tipos de risa

Al enfrentarnos a una situación cómica, ya sea esperada o inesperada, nos vemos sacudidos y nos dejamos llevar por la risa, a veces perdiendo el control. En esta pérdida de control, la risa se convierte en una respuesta involuntaria a la situación. En ciertos contextos, se nos presentan situaciones a las que no sabemos cómo responder y la risa se convierte en la única respuesta posible. El cuerpo se utiliza de múltiples maneras para comunicarnos, a través del lenguaje y los gestos, y se adapta a la situación en la que se encuentra el sujeto (Melgosa Tarrero, 2018).

La risa es una señal inequívoca del estado de felicidad del ser humano. La sonrisa es una expresión del humor y la risa lo es de manera más clara. Ambas pueden funcionar como una terapia espontánea para los síntomas psicósomáticos. Por otro lado, el sarcasmo se considera la antítesis del humor, ya que consiste en una exageración de algo negativo.

Existen diferentes tipos y expresiones de risa con cierto volumen, nivel y ritmo. Según Mora (2010) podemos distinguir entre:

- Risa espontánea o ensayada: la risa espontánea aparece de forma natural, sin ser forzada y de forma auténtica. Las expresiones son genuinas y generan emociones positivas. Sin embargo, la risa ensayada es manifestada a voluntad por un período corto de tiempo, pero no está asociada al humor.
- Risa estimulada: este tipo de risa es estimulada a través de cosquillas o gimnasia facial. Relacionada con la terapia de la risa.
- Risa Inducida: es superficial, debida a efectos externos como medicinas y otras sustancias -como las drogas-.
- Risa Patológica: está relacionada a casos patológicos como enfermedades mentales o lesiones cerebrales (Idígoras, 2008; Mora, 2010).

The background of the page is an abstract, flowing blue shape that resembles a ribbon or a stream of water. It starts from the top left and curves downwards and to the right, creating a sense of movement and depth. The color is a light, airy blue, and the edges are soft and blurred, giving it a dreamlike quality.

Capítulo II

Capítulo II: Humor Agresivo y Agresividad

“La imaginación es una cualidad que se le ha dado al hombre para compensarlo por lo que no es, y el sentido del humor le fue dado para consolarlo por lo que verdaderamente es”.

Oscar Wilde (1969)

Tal como hemos visto, el humor también puede presentar una connotación negativa, mediante lo que se conoce como humor agresivo. Algunos autores consideran que existen diferentes estilos de humor, entre los cuales resulta interesante destacar el concepto de *humor agresivo*. Es el que se utiliza para criticar, manipular o agredir, lo que, lógicamente, afecta a las relaciones con los demás, ya que quien se siente agredido, se defiende.

Cuando la fuente del humor es la desgracia de otro, alegrarse por el mal ajeno es tan frecuente que incluso existe un término para referirse a ello: *Schadenfreude*, que es un término que surge de la unión de las palabras alemanas *Schaden* y *Freude*; la primera se traduce como desgracias o infortunios y la segunda, como alegría; al unir las se habla de *regocijo* por el mal ajeno. La complejidad de la expresión está en que hace alusión a una emoción que indica un disfrute genuino ante las pérdidas, dolores o desgracias que otras personas sufren (Bayorti, 2014).

Profundizar acerca de este tipo de humor nos lleva a indagar acerca del concepto de agresividad, en tanto que un sentido del humor agresivo podría suscitar conductas provocadoras.

Es difícil encontrar un concepto unívoco de agresividad, a lo que se suman las distintas perspectivas desde donde se intenta hacerlo, ya que la psicología, antropología, sociología o educación intentan delimitarla desde su propia perspectiva (Jara, 2017).

El diccionario de la Real Academia Española (2023) define a la agresividad como la “tendencia a actuar o a responder violentamente” y, a su vez, dirá que violento “implica el uso de la fuerza, física o moral”. Así, las conductas agresivas son las que pueden causar daño físico o psicológico, tales como burlarse, ofender, insultar o utilizar palabras soeces, tal como lo define Serrano (2003). Dichas manifestaciones psicológicas podrían relacionarse con un humor de tipo agresivo (Cordero Ríos, 2022; López et al., 2019).

En este capítulo se profundizará en el humor agresivo y su posible articulación con las conductas agresivas, en tanto pueden operar como barreras al desarrollo de la resiliencia.

1. El humor agresivo a través de la historia

Tal como se explicó en el capítulo I, el término humor tiene una larga historia, a pesar de que sólo en el siglo XVI se lo ubica en el campo de lo cómico (Peterson y Seligman, 2004). Sin embargo, continúa siendo difícil enmarcarlo en un concepto, ya que su sentido es muy amplio y multifacético. En efecto, la noción de humor alude tanto a los estímulos como relatos, películas o historietas, como a los procesos mentales que aparecen en la creación, percepción y comprensión de situaciones humorísticas, a la forma de encararlo y las respuestas de la persona frente a ellas. Y como se verá, refiere tanto a lo intrapsíquico como a relaciones interpersonales.

Históricamente, la agresividad física empleada como un recurso cómico, es un elemento recurrente desde la literatura griega, tal como lo expresa Schere (2021), si bien se ha vinculado especialmente con la farsa popular, puede verse en las obras de Homero, como así también en fábulas y comedias. Implica violencia, dolor cómico, tropezones, caídas, golpes, lanzamiento de objetos, etc. Puede observarse también en el teatro de títeres donde la cachiporra es casi protagonista o en payasos de circo donde el golpe es el remate de la mayoría de los actos. Si bien no se encuentra un análisis sistemático del tópico de golpizas cómicas de Aristófanes -un intento por

averiguar si tiene un significado literario, político o argumentativo o, incluso, su evolución-, es innegable la presencia de esto en su obra. Se encuentran también insultos entre esclavos y golpes de amos a esclavos (Schere, 2021).

En el poema homérico “La Ilíada” a Tersites, antihéroe del ejército aqueo, se le resalta su fealdad física, su comportamiento exaltado y arrogante, se lo describe “...pues era bizco y cojo de un pie; sus hombros corcovados se contraían sobre el pecho, y tenía la cabeza puntiaguda y cubierta por rala cabellera” (Homero, 2019, p. 25). Es significativo que la violencia corporal y verbal que se ubica entre la comicidad y el maltrato termina suprimiendo todo tipo de compasión empática en el receptor y generan la risa, el distanciamiento afectivo que deshumaniza la mirada sobre la víctima de dicha agresión.

Platón en Leyes (2020) hará una clara distinción entre la risa sin saña, similar al juego de niños y la risa hostil, indignada, que se burla seriamente de su blanco. Para Aristóteles el humor hostil es el que ataca al blanco elegido y el humor moderado, el que se dirige a blancos genéricos.

Los ingleses utilizan el término *slapstick* para las formas artísticas en las que prevalece el humor físico. Si bien este tipo de humor existe desde Aristófanes, se puede ver sobre todo en el cine de principios del siglo XX.

El *slapstick* (comedia física) muestra a los personajes que son objeto de maltrato cómico como figuras sociales, intelectual o moralmente devaluadas, a quienes se les atribuyen valores negativos consensuados. En definitiva, el *slapstick* es eficaz por efectos concatenados: por canalizar pulsiones hostiles, por llevar al blanco de burlas a la degradación en función del maltrato corporal, por eliminar la empatía y colocar una carga de valores negativos. Esto mismo puede observarse en los niños que utilizan la burla, la humillación o degradación del otro para divertirse o cobrar protagonismo (Schere, 2021).

2. El humor agresivo como un estilo de humor

Martin (2001) sugiere que se necesitan estudios más rigurosos para evaluar los beneficios del humor en la salud y propone la discriminación y la clasificación de diferentes estilos de humor, entre los que se encuentra el humor agresivo.

Para el autor, el humor agresivo se utiliza para criticar, manipular o agredir, lo que, lógicamente, afecta las relaciones con los demás, ya que quien se siente agredido, se defiende. La víctima de este tipo de humor se encuentra en una situación ambigua, ya que aceptarlo puede generar humillación, mientras que rechazarlo puede ser visto como falta de sentido del humor. Esto otorga cierto poder a quien utiliza el humor agresivo (Martin, 2001).

Kuiper y McHale (2009) plantearán que siempre el humor, sea positivo o negativo, afecta el bienestar psicológico, como así también la autoevaluación de la persona. Quien tiende a ser negativo en su autovaloración tendrá una desvalorización de sí mismo. Además, se vinculará con su entorno de manera desadaptativa. Con miradas positivas se dará lo inverso, podría utilizar el humor afiliativo, lo que facilitará el desarrollo de redes sociales que le servirán de soporte social.

Attardo (2014) destaca tres teorías vinculadas al humor, a saber: a) teorías de la agresión: para las que toda experiencia humorística surge como manifestación del sentimiento de superioridad del hombre hacia el hombre; b) teorías de la liberación: para las que el humor es efecto de una liberación de energía acumulada; y c) teorías de la incongruencia: que consideran que el humor se basa en el descubrimiento de una realidad o un pensamiento que resulta incongruente con lo que se esperaba.

El humor agresivo transforma a las personas en críticos de primer orden, ya que se centran en lo malo de la otra persona sin tener en cuenta su opinión (Seligman, 2011).

Existen investigaciones que mencionan a los hombres como los que utilizan con mayor frecuencia el humor agresivo (Sirigatti et al., 2014). Así mismo, otros estudios muestran que esta dimensión está relacionada con el acoso escolar o el *bullying* (Plenty, Bejerotab y Eriksson, 2014).

Este tipo de humor, basado en la agresión o la burla, puede ser una forma fácil de conseguir la carcajada, pero demuestra un nivel bajo de creatividad, sensibilidad y afectividad. Según Dream, (2012) “resulta tentador, para quien ostenta una posición de poder, bromear con los que son vulnerables, pero la intención subyacente no es muy positiva. La violencia sólo genera más violencia” (p. 36).

El humor agresivo y el auto descalificativo son considerados una forma de relación conflictiva, en la que no existe interés o intención de agradar al otro, sino que, por el contrario, se buscan diferencias excluidoras, la distinción y discriminación. Esto último no genera bienestar a nivel psíquico, más bien conflicto, estrés y tensión. En cuanto al humor afiliativo y el de autoafirmación se da en personalidades más abiertas, donde las relaciones sociales deben construirse y, por ende, la plasticidad mental y la flexibilidad son mayores, dando cuenta de un mejor capital psíquico (Mendiburo y Páez, 2011).

Una persona con alto afecto positivo experimenta satisfacción, entusiasmo, energía, amistad, afirmación y confianza, estados que se relacionan con la extroversión, el optimismo y la resiliencia. En sentido opuesto, personas con altos afectos negativos sienten desinterés, aburrimiento, tristeza, culpa, vergüenza y envidia; presentando alta sensibilidad a estímulos negativos, labilidad, estresores y ambientes desfavorables. Tanto los afectos como el humor condicionan las relaciones interpersonales (Salavera et al., 2018).

Carbelo y Jáuregui (2006) demostraron la vinculación positiva entre el humor y el bienestar psicológico, físico y social. Sin embargo, también el humor puede estar relacionado con aspectos negativos, ya que se plantea el humor no como un constructo unidimensional -sólo positivo- sino con un enfoque multidimensional, con elementos tanto positivos como negativos.

Así como funciona terapéuticamente reírse de sí mismo o de situaciones personales, el humor también tiene una función agresiva. Ante esta aparente contradicción Martin (2003) sostiene que el humor tiene tantos aspectos adaptativos como desadaptativos. De esta manera, el autor propone los siguientes tipos de humor:

Afiliativo: incluye chistes y bromas ingeniosas para divertir a los demás y bajar tensiones grupales, con el único fin de divertir a su entorno. Por lo tanto, facilita las relaciones con los demás y flexibiliza las tensiones. Este estilo no posee hostilidad y es respetuoso.

Mejoramiento personal (*Self-enhancing*): es tener una mirada humorística de la vida, aun cuando no haya nadie con quien compartirlo. Implica divertirse con las incongruencias cotidianas, aun frente a la adversidad y utilizar el humor para afrontar

momentos difíciles. Especialmente, es útil para regular las emociones negativas y afrontarlas de forma que la persona no se dañe a sí misma ni a los demás.

Agresivo: usa el humor para criticar o manipular con sarcasmo, molestando con bromas, poniendo en ridículo al otro. Se observa el deseo de lucirse marcando las debilidades del otro.

Descalificación personal (*Self-defeating*): cuando se usa el humor para autodespreciarse o generar situaciones ridículas para que el entorno pueda reírse a expensas de sí mismo. Es una forma de menosprecio, ya que pareciera que sólo les importa lograr la aprobación externa.

En estos cuatro estilos, el humor afiliativo y agresivo se basan en lo interpersonal, el primero sostiene dicho vínculo, el segundo lo desgasta. En los estilos de mejoramiento y descalificación personal, el humor se centra en sí mismo. Cabe señalar que el estilo desadaptativo de descalificación personal en niños o adolescentes puede utilizarse como medio para ser aceptado por el grupo de pares, aun en detrimento de su valoración personal. El humor afiliativo y de mejoramiento están asociados a la salud mental y, por lo tanto, serán adaptativos; en cambio, el agresivo y de descalificación personal se relacionan con diferentes sintomatologías psicopatológicas, como depresión, ansiedad, trastornos de personalidad límite, hostilidad, malicia y soledad y, por lo tanto, son desadaptativos (Lopez et al, 2019).

El humor adaptativo permite regular las emociones negativas, por lo tanto, funcionará como factor protector y muta la agresión por bromas y risas. El humor adaptativo es una barrera contra conductas agresivas físicas y verbales. El desadaptativo, en cambio, promueve dichas conductas agresivas tanto hacia los demás como hacia sí mismo. Cuando el humor es de mejoramiento personal se encuentra una mirada sobre las adversidades de la vida; es decir, que aunque no esté bien, puede reconocerlo y manejarlo generando cambios positivos (Boerner et al., 2017; López et al., 2019).

Quienes poseen humor de mejoramiento tienen la capacidad de reírse frente a situaciones negativas y afrontarlas con actitudes positivas. Simultáneamente, evita lastimarse a sí mismo y a los demás, ya que gerencia sus emociones negativas (Martin, 2003). En otros términos, “el mejoramiento personal funcionaría como factor protector evitando la aparición de la agresividad verbal, reemplazándolas por bromas y risas” (López et al., 2019, p. 77).

3. Acerca de la agresividad

El concepto de agresividad no es algo que esté completamente definido, antes bien presenta diferentes miradas según las teorías desde donde se aborde. Renfrew (2001) identifica a la agresión como un comportamiento dirigido contra un blanco, que resulta con algún daño (como se citó en Chapi Mori, 2012).

Según Anderson y Bushman (2002), la agresión se define como un comportamiento de un individuo que tiene la intención de causar daño a otro individuo (como se citó en Penado Abilleira, 2012).

Otra definición similar indica que “la agresión es un acto destinado a lastimar al otro” (Worchel, Cooper, Goethals y Olson, 2002, como se citó en Chapi Mori, 2012, p.81). Más allá de la diversidad de explicaciones teóricas de la agresividad notamos que la exégesis neutral de la agresividad está vinculada al daño que se pueda generar, tanto al mismo agente agresor como al objeto agredido. En otros términos, la agresividad es una cualidad asociada a la violencia o destrucción hacia los demás o hacia sí mismo y lo que activa dicho impulso es la frustración. La frustración, por su parte, conlleva a la manifestación de agresividad, que puede ser de naturaleza física, verbal o indirecta, dirigida tanto hacia la fuente de la frustración como hacia terceros o incluso objetos (Ramírez-Coronel et al., 2020).

De acuerdo con Berkowitz (1989), la frustración es una experiencia desagradable y puede conducir a la agresión debido a un vínculo básico entre afecto negativo (sentimientos desagradables) y conducta. Podría generar algún ataque de otra persona o manifestar algo que pueda producir malestar en el otro. No obstante, más allá de la violencia social en la que vive un niño, hay rasgos personales, así como la valoración de la agresividad como algo positivo y una forma de demostrar el poder (como se citó en Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

En este sentido, la agresividad también puede ser entendida como una fuente para afrontar situaciones problemáticas básicas que necesitan de un accionar inmediato (Chapi Mori, 2012). Esta noción es importante en función de las características del contexto de investigación, ya que las conductas agresivas pueden ser funcionales en algunos momentos a la frustración; asimismo, la naturalización de la agresividad como

forma comunicacional o una falta de manejo de la agresividad en la vida cotidiana, serían condicionantes del desarrollo de la resiliencia.

Otro aspecto a destacar es que no debe usarse agresión y violencia como sinónimos, ya que son conceptos distintos (Yañez Canal, 2015). La violencia refiere a fuerza y destrucción, luchar por el poder y eliminar al otro. Está relacionada con el concepto freudiano de la “pulsión de dominio”. Más cercana al concepto de trauma que inunda el psiquismo. En los niños, especialmente cuando falla la trama de protección constituida por su familia o adultos referentes, el trauma se manifiesta con actos disruptivos sobre la organización e integración del yo, como sucede en las formas de violencia desde las más explícitas como el abandono hasta el maltrato emocional, castigo corporal y el abuso sexual. Pero también hay otras formas de violencia más implícitas y frecuentes, generalmente ocultas dentro del ámbito familiar (Blanda et al., 2010).

A diferencia de la violencia, la agresividad se define como un acto de hostilidad, verídico o amenazante, que es causado por una persona y se manifiesta por ataques físicos o verbales contra otras personas (Hurlock, 2000). Aparicio (2002) dirá que es una fuerza inherente que, cuando se expresa de manera positiva, no causará daño intencional, pero se convierte en negativa cuando hay falta de control y abuso de la misma, se direcciona hacia el otro y lo dañará. En palabras de Muñoz Vivas (2000):

El concepto de agresividad se refiere a una personalidad o habilidad que existe en el ser humano, la cual es activada por interacciones sociales específicas, desencadena una variedad de reacciones, especialmente la agresión.... (p. 81)

4. Abordajes teóricos sobre la agresión

A lo largo del tiempo, se ha clasificado la agresión de diferentes maneras, incluyendo la agresión directa, indirecta o relacional. La agresión directa es la más evidente y puede ser física o verbal. La agresión indirecta o relacional, por otro lado, se refiere a daños encubiertos o sociales, como la difusión de rumores o la exclusión de otros. Cuando la agresión se dirige hacia la persona que ha provocado la conducta agresiva, se considera que esta es en represalia. Por otro lado, cuando la agresividad generada por una provocación se dirige a una persona inocente que no ha sido la causa de la agresión, se denomina agresión desplazada (Penado Abilleira, 2012).

En el estudio de la agresividad puede identificarse una exhaustiva diversidad de enfoques, desde modelos biológicos, cognitivos, psicológicos hasta sociales. A continuación, desarrollamos brevemente algunos de los más representativos.

4.1. Enfoque Etológico

Es un modelo biológico, parte de considerar que hay una transferencia de la excitación, donde una situación activa genera fisiológicamente conductas agresivas.

La Teoría Etológica estudia la conducta animal biológicamente y destaca la interacción entre un organismo preprogramado y el ambiente. Es importante considerar el contexto en el que se produce la conducta animal y su valor adaptativo, lo que incluye tanto la socialización como la agresión. La investigación sobre la agresión humana se ha centrado en su contribución a la supervivencia individual y de la especie, a su función de preservación del individuo. Sin embargo, los seres humanos están más afectados por la agresividad que los animales debido al rápido desarrollo tecnológico que ha superado la evolución lenta de las inhibiciones innatas contra la agresión, lo que convierte a la agresión en una amenaza en lugar de una ayuda para la supervivencia. Actualmente, se rechazan las teorías que sugieren que la agresividad es innata e inevitable, ya que no se han encontrado áreas cerebrales específicas involucradas en este tipo de conductas (Palmero Cantero et al., 2011).

4.2. Perspectiva psicoanalítica

En relación a este tema, Freud comienza su análisis cuestionando por qué los pueblos y naciones se desprecian, odian y aborrecen mutuamente, incluso durante períodos de paz. Según Freud, pareciera que en estos momentos se pierden todas las conquistas morales y solo prevalecen las actitudes más primitivas, antiguas y rudas. Este interrogante surgió tras la Gran Guerra y tuvo un gran impacto en la postura de Freud respecto de la agresividad y la crueldad (León Cádiz, 2020).

En sus obras posteriores, incluyendo “El Ello y el Yo” (1923), Freud introduce la idea de la pulsión de muerte (Thanatos) en contraposición a la pulsión de vida (Eros). La pulsión de muerte tiene varias manifestaciones, como la destrucción o la agresividad. En sus revisiones posteriores, Freud (1930) continuó elaborando el concepto de la

agresión y en “El Malestar en la Cultura”, afirmó que la tendencia agresiva es una disposición instintiva, innata y autónoma del ser humano, pero que la cultura es su mayor obstáculo (León Cádiz, 2020).

Por lo tanto, Freud establece que la agresión es una heredera de la pulsión de muerte y una disposición pulsional original y autónoma en la psique humana, pero solo como una pulsión parcial dentro de la pulsión de muerte. Es decir, la agresión es una pulsión innata en la psique humana, relacionada con la pulsión de muerte, pero que puede ser controlada por la cultura. Esta pulsión puede ser dirigida hacia uno mismo en forma de sentimientos de culpa y autocastigo por parte del superyó. La cultura, por lo tanto, debe controlar la agresión mediante la vigilancia del superyó y la subordinación del yo. Freud sostiene que el futuro de la humanidad depende de si la cultura puede controlar las perturbaciones que surgen del instinto de agresión y autodestrucción y que el Eros puede ser la fuerza que triunfe sobre la agresión (Muñoz Vivas, 2000).

Desde esta perspectiva freudiana, la búsqueda del placer y la evitación del dolor motivan la vida del niño. Durante la infancia, el niño experimenta diferentes necesidades, ya sean físicas, intelectuales o emocionales y busca sensaciones placenteras. A medida que el niño madura emocionalmente comienza a enfrentar dificultades y problemas, lo que contribuye al desarrollo psicológico. Si este desarrollo no se ve perturbado, su comportamiento no será problemático. El niño necesita el amor y la contención de sus padres para desarrollar actitudes socialmente aceptables. La relación emocional del niño con sus padres influirá en su comportamiento social satisfactorio y su relación con los pares y otros adultos. No obstante, en su desarrollo, el niño experimenta frustraciones y rechazos que pueden producir desaliento, desconfianza y falta de satisfacción, lo que puede desencadenar conductas agresivas, especialmente en sus respuestas sociales. El conflicto temprano entre el amor y el odio hacia los padres puede tener consecuencias graves cuando sea adulto. Por otra parte, el niño puede ser afectuoso dentro de la familia, pero hostil e intolerante hacia los extraños (Bermúdez, 2018).

4.3. Teoría de la agresividad en niños de Winnicott

La perspectiva de Winnicott difiere de la teoría psicoanalítica al no vincular la pulsión agresiva con la pulsión de muerte, rechazando la existencia del instinto de muerte. En

su lugar, sostiene que la agresión es una manifestación de la vitalidad y no está relacionada con la frustración. Es importante distinguir la agresión del enojo, que es una respuesta negativa del ambiente.

Para Winnicott, la intervención temprana para reprimir la agresividad-motilidad del niño es fundamental. El odio no surge como una emoción inicial, sino que se desarrolla más tarde cuando el otro es percibido como enemigo. Cuando el yo está integrado, la persona puede hacerse responsable de la intención agresiva y sentir odio. Winnicott ve la agresividad como una fuerza vital que el niño tiene desde el nacimiento, y si el ambiente lo permite, el niño podrá manifestarla adecuadamente. Si esto no ocurre, el niño puede volverse sumiso e incapaz de defenderse, o la agresividad puede manifestarse de manera destructiva y antisocial (Boggon, 2006).

A diferencia de Freud, Winnicott plantea que la avidez es una forma primitiva de amor relacionada con la agresión. Por lo tanto, para él existe una sola pulsión, el amor-lucha, y el amor temprano contiene agresión-motilidad (Winnicott, 1986 -1939- como se citó en Chagas Dorrey, 2012).

4.4. Teorías del Aprendizaje Social

Desde la Teoría del aprendizaje social, la conducta humana surge de la interacción recíproca entre el individuo y el medio ambiente, cuyo principal exponente es Albert Bandura (Bandura y Ribes, 1975). Si tenemos en cuenta el poder del contexto en el que la persona se encuentra debemos recurrir a la teoría del aprendizaje social. Esta teoría plantea que las conductas agresivas son aprendidas. Además, no siempre las personas agreden por lastimar cosas o sujetos con el objetivo de dañar, sino también como forma de defensa, o protección de ataques externos (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

La conducta agresiva, desde el aprendizaje social de Bandura se modela a partir de tres fuentes principales (Muñoz Vivas, 2000):

- **Influencias familiares:** la interacción entre las personas que conviven en el hogar. Sin duda los padres y adultos convivientes serán los principales modeladores, si sus pautas son agresivas verbalmente o físicamente, los niños repetirán ese patrón con sus pares.

- Influencias subculturales: son las creencias, actitudes y comportamientos del grupo de personas que lo rodean que implican conductas diferentes a la sociedad dominante. Este grupo adopta formas agresivas y las naturaliza, ejerciendo su voz sólo a través de la violencia.
- Modelamiento simbólico: además de la observación y la experiencia directa, también la imagen puede ser un estímulo. A través de los medios de comunicación, redes sociales e internet en general se observan guerras, asesinatos, segregacionismo, violencia sexual. Los medios de información actualmente son grandes directores y moldeadores de la conducta de las personas, en especial de los niños y jóvenes.

En otros términos, Bandura (1986) considera a la agresividad como una conducta aprendida, a partir del modelo de imitación; un aprendizaje vicario, donde la agresividad del entorno será replicada por el niño. Si la persona agresiva genera simpatía en el niño, éste se identifica con ese adulto referente e imitará más su actitud.

Además de la violencia social en la que crece un niño, existen rasgos personales que influyen en la manifestación de conductas agresivas, así como la percepción de la agresividad como algo positivo y una forma de demostrar poder. Bandura plantea que algunos comportamientos agresivos pueden ser recompensados socialmente y que, como las conductas están reguladas socialmente, dependerá de cómo se percibe la misma conducta en diferentes contextos (Muñoz Vivas, 2000). Por ejemplo, mientras que en algunas culturas el mirar directamente a los ojos puede ser visto como agresivo, en otras se considera un signo de franqueza.

La teoría de Bandura se ha utilizado para explicar los efectos de la exposición a la violencia, tanto en el entorno familiar como a través de los medios audiovisuales, que pueden conducir al aprendizaje vicario y a la desensibilización respecto de la violencia. Sin embargo, la hipótesis de la transmisión intergeneracional de la violencia es objeto de debate. Aunque crecer en una familia violenta es un factor de riesgo para la violencia posterior, la probabilidad de que esto ocurra es pequeña y se puede reducir con factores protectores, como la presencia de una figura de apoyo, la participación en terapia, la estabilidad emocional y no haber sido víctima directa de la violencia (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

4.5. Humor de denigración y teoría de la superioridad

Dentro de los distintos tipos de humor agresivo, uno de los más llamativos es el humor de denigración, basado en la Teoría de la superioridad. Este tipo de humor se basa en denigrar a otra persona o grupo, humillarlo o menospreciarlo, resaltando aspectos negativos del otro, como características físicas, psicológicas o sociales. Este tipo de humor puede socavar gradualmente la autoestima de una persona y debilitar sus relaciones sociales (Ferguson y Ford, 2008).

La teoría de la superioridad en el humor no es nueva, ya que Platón y Aristóteles lo mencionan en relación con la risa que se originaba en las debilidades o defectos de los demás, lo que llevaba a sentirse superior a ellos. Hobbes fue quien sistematizó esta idea, argumentando que el hombre se compara constantemente con otros a través del humor y resaltando las diferencias para mantener las jerarquías sociales. En este sentido, el humor es una forma de agresión lúdica que se asemeja a los juegos de peleas en los que hay ganadores y perdedores y proporciona placer a quienes triunfan en el juego (Argüello Gutiérrez, 2016).

5. Humor y conductas agresivas en la niñez

Aunque el medio y las condiciones de aprendizaje individuales puedan cambiar radicalmente, la agresión puede persistir. Parece que las condiciones que más conducen al aprendizaje de la agresión son: a) aquellas en las que el niño tiene muchas oportunidades de observar agresión; b) cuando es reforzado por su amplia agresión y c) cuando es objeto de agresión. No obstante, en tales situaciones solamente algunos niños llegan a desarrollar una conducta agresiva grave, porque la conducta altamente agresiva y antisocial es más probable que surja cuando hay convergencia de estos factores durante el desarrollo (Huesmann et al., 1987).

La presencia de comportamientos agresivos en la sociedad puede generar tensiones y conflictos. Si bien estas conductas pueden ser controladas a través de la familia, la educación y el Estado y contextualizadas dentro de los límites de las interacciones entre individuos, cuando se toleran -y hasta se promueven- en el ámbito social, pueden desencadenar tensiones y conflictos que parecen no tener otra solución más que la violencia. En otras palabras, se naturalizan estos patrones de conducta. Cada

cultura establece qué comportamientos son aceptables o no, incluso cuando no se corresponden con las categorías legales y normativas establecidas y respaldadas por el Estado (Wieviorka, 2003).

Según Martínez, Trovar y Ochoa (2016), los niños escolarizados tienden a cumplir con las normas establecidas por sus adultos significativos siempre y cuando exista una relación adecuada y afectiva con ellos. Los autores mencionan a Bandura (1986), quien destaca que incluso los niños más jóvenes pueden comprender la importancia de las normas en las relaciones interpersonales y su conexión con el respeto mutuo. Si los niños presentan conductas violentas directas, como agresión física, son rechazados por sus pares y etiquetados como agresores por su entorno. Por otro lado, los comportamientos indirectos, como la agresividad verbal y la burla, son más comunes en las niñas y son más difíciles de detectar por los adultos. En este sentido, el establecimiento de vínculos afectivos positivos es un factor protector que favorece relaciones interpersonales saludables.

En zonas con altos índices de violencia social e intrafamiliar, se encontró que junto con las condiciones de pobreza, pueden surgir comportamientos agresivos y hostiles tanto hacia los demás como hacia uno mismo. Los resultados de la investigación indicaron que los niños presentaban más comportamientos agresivos motores (agresividad directa), mientras que las niñas presentaban más comportamientos verbales (agresividad indirecta). Aunque la investigación se realizó en Colombia, se trabajó con familias que vivían en condiciones de pobreza extrema en zonas periféricas de la ciudad y que estuvieron expuestas a diversas formas de violencia (Martínez et al., 2016).

Otro factor importante en la agresividad es el hacinamiento en las viviendas. Aunque también se puede hablar de hacinamiento psicológico, que se refiere a antecedentes ambientales y personales. Frente al hacinamiento, se generan distintas formas de reducir esta sensación y, para poder controlar ese espacio, aparecen mecanismos adaptativos. Pero si el niño no puede modificar estas condiciones, manifiesta conductas sintomáticas de agresividad y competitividad y siente amenazada su seguridad (Hombrados-Mendieta, 2010).

El hacinamiento es un estado psicológico en la persona que no puede alcanzar el nivel de privacidad adecuado. Es decir, se caracteriza por un sentimiento de pérdida de control sobre la interacción y un excesivo e indeseable contacto con los demás (Olvea Quispe, 2018).

Ante esta situación, cabe destacar el impacto de los programas que buscan modificar la conducta y los trastornos emocionales, los que tienen resultados positivos, como la disminución de las conductas internalizantes -depresión y ansiedad-, así como de las externalizantes -agresividad, conductas disruptivas e hiperactividad-. Además, se ha observado que estos programas también mejoran el rendimiento escolar y el funcionamiento familiar. Estas mejoras también influyen en la reducción de conductas de riesgo y aumentan la capacidad de tomar decisiones, lo que a su vez aumenta la autoestima y aleja a los individuos de situaciones peligrosas (Piquero et al., 2016).

Lo expuesto permite confiar en que la intervención preventiva, tanto en niños como en sus familias, para disminuir la agresividad, puede ser una gran herramienta de cambio en los niños y en el barrio en que ellos se desarrollan (Mori Sánchez, 2021).

6. El manejo de emociones: La agresividad

Una poderosa herramienta para lograr la intervención es la educación emocional. Ello nos lleva a la noción de Inteligencia Emocional (IE), identificada como una conexión entre el pensamiento y las emociones, según Mayer y Salovey (1997). Se refiere a la habilidad de reconocer y comprender emociones con precisión, usarlas para facilitar el pensamiento y tomar decisiones, así como también regular las emociones para fomentar el crecimiento tanto emocional como intelectual (Mayer y Salovey, 1990). Luego en 1995, Daniel Goleman popularizó la noción de la IE, extendiendo este concepto más allá de la comunidad científica al resto de la población. Especialmente, en el ámbito educativo ha tenido amplia aceptación, en tanto se busca proporcionar una educación integral a los estudiantes, que incluya tanto su desarrollo académico como emocional (Fernández Berrocal y Extremera Pacheco, 2005).

A partir de los aportes de la IE, numerosos estudios han buscado profundizar en la relación entre habilidades emocionales y las conductas agresivas. Se ha encontrado evidencia empírica acerca de la existencia de una relación negativa entre IE y

agresión; es decir, las personas que presentan dificultades para percibir, usar, comprender y regular sus emociones y las de los demás, muestran una mayor incidencia en el uso de comportamientos agresivos que aquellas personas con mayores niveles de IE (García Sancho, 2015).

La IE se basa en la integración jerárquica de cuatro habilidades, desde las más simples hasta las más complejas: percepción y expresión emocional, facilitación emocional, comprensión de las emociones y regulación emocional, que implica la capacidad de regular los estados de ánimo y las emociones, tanto propias como de los demás (Mayer & Salovey, 1997).

En lo que respecta al manejo de la agresividad, la habilidad básica es la percepción emocional. Las personas agresivas pueden tener dificultades para percibir las emociones en el rostro de otra persona, lo cual se debe a una falta de procesamiento de información que les impide reconocer la hostilidad (Dodge y Somberg, 1987, como lo citó García Sancho, 2015). Además, aquellos que presentan actitudes agresivas pueden tener poco conocimiento y comprensión del funcionamiento de las emociones, especialmente cuando estas son múltiples o mezcladas, y pueden tener dificultades para regularlas adecuadamente (Trentacosta y Fine, 2010).

Es decir, que las personas que presentan comportamientos agresivos suelen tener una limitada comprensión de sus propias emociones, especialmente cuando se presentan varias al mismo tiempo. Además, tienen dificultades para regularlas adecuadamente, lo que puede llevar a una expresión excesiva de las emociones negativas y, en última instancia, a comportamientos agresivos (García Sancho, 2015).

Un interesante estudio acerca de las elecciones de aceptación o rechazo por parte de los niños, es el desarrollado por Monjas Casares y colaboradores (2008). Los autores concluyen que los niños/as aceptan amigos por la simpatía, diversión, confianza, lealtad y apoyo. En cuanto a las causas que generan rechazo, destacan la agresividad, tanto la psicológica -aires de superioridad o prepotencia-, como física, verbal y gestual.



Capítulo III

Capítulo III: Resiliencia

Una infancia infeliz no determina la vida de “los patitos feos”

Cyrulnik (2013)

Se dirigió hacia ellos, con la cabeza baja, para demostrarles que estaba dispuesto a morir. Fue entonces cuando vio su reflejo en el agua: el patito feo se había convertido en un espléndido cisne blanco...

Hans Christian Andersen (1844)

Etimológicamente, la palabra resiliencia proviene del latín *resilio* y significa volver atrás, re-saltar, rebotar. Es un término que viene del campo de la física para identificar materiales con mucha resistencia y alta capacidad de rearmarse ante un fuerte impacto. También se utiliza en el ámbito de la medicina donde hace referencia a los huesos que pueden crecer nuevamente después de una fractura. En el área de la ecología hace referencia a la capacidad de las comunidades ante los cambios de la naturaleza, resistiendo y al mismo tiempo evolucionando hacia su nuevo estado.

Este término se fue incorporando al campo de las ciencias sociales a partir de la década del 60. Así, en ámbitos científicos de Estados Unidos, comenzaron a estudiarse casos de niños en riesgo social que, pese a la pobreza, abandono y violencia, conseguían adaptarse, crecer con normalidad y superar las adversidades. En las últimas décadas se acentuó el trabajo con poblaciones que atraviesan dificultades sociales mediante equipos multidisciplinarios de educadores, psicólogos, trabajadores sociales, llevando el estudio de la resiliencia al campo de la psicología, al ámbito social y educativo (Ruiz Román et al., 2020).

A medida que el concepto de resiliencia se fue incorporando a las ciencias sociales, también fue evolucionando desde lo personal a lo social. En la mirada latinoamericana de la resiliencia social se plantea la interacción entre riesgo ambiental y desarrollo. Así, se investigó la vulnerabilidad de poblaciones urbanas y rurales desfavorecidas, como así también se tuvo en cuenta desastres en países poco desarrollados y la relación de estos con la intervención humana, situaciones tales como ocupaciones de territorios, crecimiento urbano y empobrecimiento de la población. Los temas de vulnerabilidad, adaptación y resiliencia social fueron los más desarrollados (Bocco, 2019). En otras palabras, la resiliencia permite la transformación de lo adverso a nivel personal, pero también en lo relacional y colectivo, y esto se da por el compromiso social y el logro de nuevas relaciones a través de acciones colectivas. Esto se aplica tanto a temas sociales, crisis políticas, catástrofes o desastres naturales que afectan a la comunidad (Granados Osfinas, 2017).

En el presente capítulo abordaremos en profundidad la noción de resiliencia, sus factores de riesgo y factores protectores y su relación con elementos personales tales como la autoestima, el afrontamiento, el optimismo y el sentido del humor, así como con factores exógenos tales como la pobreza, la violencia y la exclusión.

1. Acerca de la evolución del estudio de la resiliencia

La resiliencia no es algo nuevo. El historiador Gianfrancesco sostiene que, aunque el concepto de resiliencia sea reciente, su realidad es antigua; es decir, esta capacidad de superación se remonta a los inicios mismos del hombre. En este sentido, es significativo que las producciones del imaginario, desde los relatos míticos hasta las obras de ficción del S. XIX, normalmente han descrito al niño como “resiliente” (Gianfrancesco, como se citó en Grotberg, 1995).

Sin embargo, pese a los numerosos estudios sobre el tema, no es fácil dar una definición exacta y concisa de resiliencia, debido a que hay diversas formas de explicar este constructo, resultado de la evolución de su investigación. Así, hay estudios que se centran en factores endógenos, o en factores exógenos o en ambos. Por otra parte, hay perspectivas que la plantean como un resultado y otras que la definen como un proceso (Rutter, 1993). Esto ha llevado a algunos investigadores a considerar que “la

resiliencia en un tópico controvertido y en plena construcción” (Ruiz Román et al., 2020, p. 213).

Los estudios sobre resiliencia han pasado por distintas etapas y es posible identificar en su evolución cuatro olas de investigación. Así, distintos autores marcan que los estudios sobre la resiliencia –y, consecuentemente, su concepción- pasaron por distintos momentos que marcan diferentes tendencias de investigación (González Aguilar, 2018; Ruiz Román et al., 2020; Masten y Obradovic, 2006). A continuación, caracterizamos cada una de estas etapas.

1.1. Primera ola: La resiliencia centrada en características individuales

Los primeros estudios pusieron énfasis en las características que tienen las personas que son capaces de mantener una actitud de supervivencia frente a la adversidad. Las definiciones en esta línea sostienen que la resiliencia no es una negación de experiencias duras, sino la habilidad que la persona posee para poder salir adelante pase lo que pase (Rutter, 1993).

Acotándonos a la resiliencia y su estudio en el campo psicológico, nos remontamos al trabajo que dio origen a este concepto en la década del 80. Los estudios de Werner y Smith (como se citó en Uriarte Arciniega, 2005) analizaron a niños que procedían de ambientes socio-familiares desfavorecidos y cuyo pronóstico de desarrollo psicosocial era negativo, en un estudio longitudinal que duró hasta que los niños cumplieron 30 años. Pese al vaticinio negativo, un tercio de estos niños aproximadamente lograron salir adelante. A partir de investigaciones como las de Werner se plantea el cuestionamiento: ¿por qué no se enferman los que no se enferman?

En primer lugar, se pensó en cuestiones genéticas y se comenzó a hablar de “niños invulnerables”, como una característica individual, que les permitía resistir la adversidad a modo de “niños invencibles”. Estudios posteriores pusieron en evidencia la existencia de factores protectores o recursos personales que tienen los/las niños/as para amortiguar el impacto de la pobreza (García Vesga y De la Osa, 2013).

Estos primeros estudios destacaron las cualidades individuales que generan resiliencia. Así, se enfatizaron rasgos tales como el autocontrol, la autoeficacia y la capacidad de relación en las personas resilientes, como en los primeros estudios de

Rutter (1993) o los aportes de Garmezy, Masten y Tellegen (1984) o de Wolin y Wolin (1993), quienes destacan, entre otras características, el sentido del humor como un aspecto de la personalidad resiliente (como se citaron en Uriarte Arciniega, 2005).

Sin embargo, los mismos estudios de Werner acerca del mundo de los niños menos favorecidos, mostraron que la influencia más positiva para ellos es una relación cariñosa y estrecha con un adulto significativo. Se advirtió que los sujetos que resultaron resilientes tenían, por lo menos, una persona (familiar o no) que los aceptó en su desarrollo en forma incondicional, independientemente de su temperamento, su aspecto físico o su inteligencia. Necesitaban contar con alguien y, al mismo tiempo, sentir que sus esfuerzos, su competencia y su autovaloración eran reconocidos y fomentados, y lo tuvieron, aspecto que hizo la diferencia (Sialle, 2016). Desde esta perspectiva, la aparición o no de esta capacidad resiliente en los sujetos depende de la interacción de la persona y su entorno humano (Melillo y Suárez Ojeda, 2001).

1.2. Segunda Ola: Incidencia de los sistemas en el desarrollo de la resiliencia

En la segunda fase de estudios se puso énfasis en cómo el niño, su familia y el ambiente que le rodea contribuyen a obtener resultados positivos, es decir, en los procesos y sistemas regulatorios que permiten analizar el rol de adaptación del ser humano cuando se encuentra expuesto ante el riesgo. De este modo, los estudios se centraron en analizar cómo el apego o el apoyo de los adultos, tanto de la familia como de la comunidad o el contexto escolar, son aspectos que favorecen la resiliencia (Muñoz Silva, 2012). En otros términos, buscaron indagar de qué manera los factores de protección tales como la familia, la escuela, la comunidad y la sociedad permiten la adaptación positiva de los sujetos frente a las condiciones de riesgo (Rubio Martín, 2016).

Esta generación de investigaciones sobre resiliencia abre así la puerta a la comprensión de este concepto desde una perspectiva sistémica, considerando el ámbito familiar, social, económico, político y cultural en cual acontece la vida de las personas (Granados Osfinas, 2017).

Este enfoque sistémico, nos remite a la perspectiva ecológica basada en el modelo de Bronfenbrenner, quien pone el acento en las interacciones entre el individuo y su entorno y las relaciones que se establecen entre ellos. Esto constituye el marco propicio para analizar la complejidad de la pobreza. Esta mirada pondrá el acento en la relación individuo-ambiente para analizar su capacidad adaptativa (Scheier y Carver, 1985).

Bronfenbrenner (1979, como se citó en Amar Amar, et al., 2003) concibe un modelo ecológico para el estudio de la resiliencia que presenta cuatro niveles concéntricos. Cada uno de estos niveles representa un sistema que afecta de manera directa o indirecta el desarrollo del niño. Estos niveles son:

El *microsistema* comprende los roles e interacciones personales que establece el individuo en desarrollo en un contexto dado. Ubicamos aquí a la familia y los vínculos significativos con pares y compañeros.

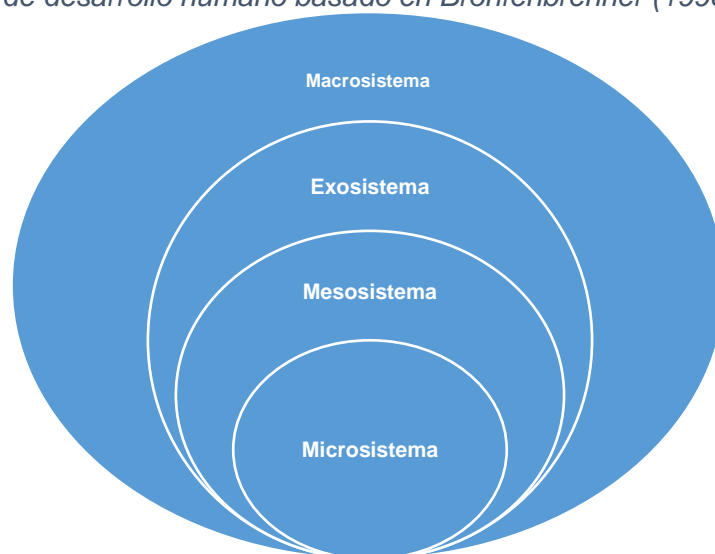
El *mesosistema*, constituido por las interrelaciones de dos o más microsistemas en las que el niño participa, tales como la relación familia-escuela o escuela-comunidad.

El *exosistema* abarca las esferas en las que el niño no participa directamente, pero cuyas influencias llegan hasta la persona, como son las condiciones socioambientales.

El *macrosistema* se refiere a los marcos culturales e ideológicos que impregnan transversalmente a los otros sistemas.

Figura 1

Modelo ecológico de desarrollo humano basado en Bronfenbrenner (1998)



Nota: elaboración propia.

Este modelo es conocido también como perspectiva o paradigma ecológico-transaccional.

Esta generación de estudios sobre el tema presenta un salto cualitativo en la comprensión de este constructo y comienza a entender que la resiliencia va más allá de una cualidad individual condicionada por el contexto; advierte que entre el individuo y el contexto intervienen múltiples elementos y agentes, por lo cual, la resiliencia debe comprenderse como un proceso (Ruiz Román, et al., 2020).

Entre los investigadores destacados de esta segunda ola se encuentran Rutter (1993), quien es el primero en mencionar la dinámica entre factores protectores y de riesgo y en reconocer a la resiliencia como un proceso.

Otra importante representante es Grotberg (1995), quien plantea una de las definiciones más extendidas sobre resiliencia, entendiéndola como la capacidad del ser humano para hacer frente a las adversidades de la vida, superarlas y ser transformado positivamente por ellas. En este sentido, sostiene que todas las personas pueden volverse resilientes y que cuentan con factores de protección tales como: Yo tengo (factores externos), Yo soy (fuerza interior) y Yo puedo (capacidades interpersonales y resolución de conflictos).

1.3. Tercera ola: la intervención para fomentar resiliencia

La tercera ola de estudios, se centra en promover la resiliencia a través de la prevención, la intervención y la política, entendiendo que es necesario prevenir y dar soluciones concretas para el bienestar de los niños que crecen con adversidades y vulnerabilidades (Masten y Obradovic, 2006).

En estas investigaciones es necesario destacar que la promoción del proceso resiliente implica la noción de multidimensionalidad de la resiliencia. Entre estos estudios, adquieren especial relevancia para el presente trabajo, los relativos a la resiliencia familiar (Gómez y Kotliarenko, 2010) y a la resiliencia en el ámbito escolar, donde los programas de intervención son cruciales para el fomento de la resiliencia (Melillo y Suárez Ojeda, 2001, Cardozo y Dubini, 2007, Uriarte Arciniega, 2006).

En este sentido, Manciaux (2003) señala que las investigaciones sobre esta temática cambiaron la percepción del ser humano y del estudio de la resiliencia, pasando de un modelo centrado en el riesgo, a un modelo de prevención basado en las potencialidades.

1.4. Cuarta Ola: concepción holística de resiliencia

Estos estudios permiten arribar a una noción holística de la resiliencia, profundizando en el modelo eco-sistémico, tal como proponen Masten y Obradovic (2006), a partir del cerebro humano e integrando una serie de elementos y sistemas complejos que le posibilitan ser resiliente a una persona.

Los estudios de la cuarta generación, buscan integrar el análisis de múltiples niveles, articulando estudios genéticos y de desarrollo neuronal y comportamental (González Aguilar, 2018). Es importante el desarrollo de la perspectiva “interacción gen-ambiente” que aprovecha los avances tecnológicos sobre el conocimiento de los sistemas neuronales y psicobiológicos que pueden influir en la adaptación y comportamiento resiliente (Masten, 2007). En otras palabras, estos estudios apuntan a profundizar sobre procesos de autorregulación, integrando el análisis de los sistemas de funcionamiento de la persona, en interacción con el medio ambiente y el desarrollo de sistemas adaptativos (Masten y Obradovic, 2006).

2. Las escuelas del estudio de la resiliencia

En este apartado identificaremos las tres escuelas principales sobre el estudio de la resiliencia, las cuales tienen que ver más con el contexto donde surgen que con su asociación a una u otras de las distintas olas de investigación identificadas en el apartado anterior.

Así, podemos distinguir:

2.1. La escuela Anglosajona

Marca el inicio de los estudios sobre resiliencia en EEUU y Reino Unido, a partir de la década de los años 70. Coincide con los principales estudios de la primera y segunda

ola de investigaciones. Esta escuela surge ante el aumento de divorcios, abuso infantil y problemas relacionados con el consumo de drogas y el incremento de la violencia (Rubio Martín, 2016).

Los anglosajones consideran que la resiliencia surge como resultado de los mecanismos de protección, lo que implica que su desarrollo se produce de manera simultánea y en consonancia con las etapas de formación a través de habilidades que se van adquiriendo: introspección, independencia física y emocional, capacidad para relacionarse con otros, propensión a exigirse, establecer metas y enfrentar desafíos, así como el desarrollo del humor y la creatividad. Por lo tanto, la resiliencia no depende tanto de la generación de factores o mecanismos protectores, sino de cómo son integrados y representados en la experiencia del individuo (Ospina Muñoz et al., 2005).

2.2. La escuela Europea

En el entorno europeo cobra fuerza la resiliencia como capacidad de recuperación ante un trauma. Uno de los máximos exponentes de esta escuela es Cyrulnik (2003), junto con Vanistendael (1995 [2013]) y Manciaux (2003). Lo que diferencia a la escuela europea de la anglosajona es relacionar a la resiliencia con el crecimiento postraumático (Vera Poseck et al., 2006). En este sentido, la resiliencia fue definida como la capacidad de una persona o grupo, de seguir proyectándose al futuro a pesar de condiciones de vida difíciles y de haber sufrido traumas graves (Manciaux, 2003).

Los europeos enfatizan el trabajo centrado en la persona, especialmente en el niño/a en riesgo, en lugar de modificar el entorno. La participación del individuo en la elección de su desarrollo, demuestra que tiene múltiples opciones, en términos psicológicos, en relación con la interacción entre el individuo y su entorno. La resiliencia, por lo tanto, se presenta como la respuesta para preservar el sentido de la propia vida, constituyendo un principio de supervivencia frente a situaciones o eventos que ponen en grave peligro esta posibilidad de supervivencia y causan daños severos a la vida psíquica (Colmenares, 2002; Ortega González y Mijares Llamozas, 2018).

2.3. La escuela latinoamericana

La escuela latinoamericana aporta un cambio epistemológico a la resiliencia, poniendo el acento en lo social y trabajando el constructo de resiliencia comunitaria, lo que implica una mirada más allá de los aspectos personales (Rubio Martín, 2016). La resiliencia comunitaria o social tiene en cuenta las dimensiones económica, institucional y social de una comunidad. Es una perspectiva ecológica de la resiliencia que permite descubrir en las personas la capacidad de organizarse (Landau, 2007).

Desde esta perspectiva, su principal representante, Melillo (2007), concibe a la resiliencia como la capacidad colectiva de superar las adversidades y salir fortalecido de ellas. Para esto, describe los pilares de la resiliencia comunitaria, que son: autoestima comunitaria, identidad cultural, humor social, honestidad estatal y solidaridad.

Este enfoque surge a partir del estudio de la vulnerabilidad de poblaciones, de los desastres naturales en países poco desarrollados, del crecimiento urbano y el empobrecimiento de la población, en relación con la capacidad de adaptación y resiliencia social de las comunidades (Bocco, 2019).

En este sentido, la resiliencia comunitaria pone énfasis en la capacidad de aprender de los sistemas sobre las situaciones adversas y tener una visión prospectiva, centrada en el análisis y la prevención (Rojas Paiva, 2018). Es, por lo tanto, un enfoque positivo de la intervención social que moviliza fortalezas y oportunidades para progresar como personas, familia y comunidad, a fin de lograr una vida más digna y saludable tras una situación de crisis. Este enfoque –así como los individuales- se basa en los recursos y soluciones y no en las carencias o problemas. Es el paradigma de la posibilidad, basándose en recursos internos individuales y comunitarios. Es la capacidad de adaptación al cambio que implica transformación, aprendizaje, innovación, renovación y reorganización (Folke, 2006, como se citó en Escalante Semerena y Basurto Hernández, 2014).

Dado que las comunidades resilientes han desarrollado una especie de escudo protector basado en sus propias condiciones y valores, les permite procesar el evento negativo y construir a partir de él. Los pilares fundamentales de este enfoque incluyen:

- a) Autoestima colectiva, que se refiere a la satisfacción con la pertenencia a la

comunidad. b) Identidad cultural, que implica la incorporación de costumbres, valores y otros elementos que se convierten en parte inherente del grupo. c) Humor social, que es la capacidad de ciertos grupos o colectividades para encontrar humor incluso en medio de la tragedia (Ortega González y Mijares Llamozas, 2018).

3. Los factores de la resiliencia

3.1. Factores endógenos y exógenos

Es importante indagar con mayor profundidad en los factores endógenos y exógenos vinculados a la resiliencia. Henderson y Milstein (2003) expresan que tanto las características del sujeto como las del entorno pueden ayudar a sortear un obstáculo y dar una respuesta adaptativa. Entre los factores internos o individuales los autores mencionan que el niño:

Presta servicios a otros y emplea estrategias de convivencia, como adopción de buenas decisiones, asertividad, control de los impulsos y resolución de problemas.

Tiene sociabilidad, es decir, capacidad de ser amigo, capacidad de entablar relaciones positivas.

Posee sentido del humor, control interno, autonomía e independencia.

Se caracteriza por una visión positiva del futuro personal, flexibilidad, capacidad para el aprendizaje y conexión con este y automotivación.

Posee sentimientos de autoestima y confianza en sí mismo y, además, es idóneo en algo, tiene competencia personal.

Por otra parte, en relación con su entorno inmediato (familia, escuela, grupo de pares, comunidades) los autores destacan que el niño resiliente:

Fomenta relaciones de apoyo con otras personas afines y promueve vínculos estrechos.

Emplea un estilo de interacción cálido y no crítico.

Fomenta el desarrollo de valores prosociales (como el altruismo) y estrategias de convivencia (como la cooperación).

Proporciona liderazgo y oportunidades de participación significativa.

Alienta la actitud de compartir responsabilidades, prestar servicios a otros y brindar la ayuda requerida.

Algunas variables individuales que se relacionan con la persona resiliente son la autoestima, la competencia social, los estilos de afrontamiento funcionales, el locus de control interno, el optimismo, la autoeficacia, la motivación de logro, el sentido del humor, las prácticas espirituales, la inteligencia emocional, el bienestar, tanto como contar con apoyo interpersonal de su familia o entorno Grotberg (1995). Salgado Lévano (2005) sintetiza los principales factores endógenos de resiliencia en autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad. Todos estos factores permiten la promoción de la resiliencia. Pero, como dirán González Arratia y colaboradores (2015), se deberá tener en cuenta la combinación de variables que predicen el comportamiento resiliente en los individuos.

Otro pilar formador de resiliencia es aprender habilidades sociales, tales como el reconocimiento y el manejo de las emociones (Goleman, 2010). Por otra parte, ponerse metas y pensar en las acciones necesarias para conseguirlas, aprender a responsabilizarse de las consecuencias de sus actos, analizar situaciones y resolver conflictos o poder afrontar las dificultades con creatividad, iniciativa y humor permite al niño lograr competencias para encontrar las herramientas ante la adversidad. Si el niño logra hacerlo en problemas cotidianos de convivencia, puede afrontar situaciones de mayor envergadura y sentirse protagonista de su propia vida.

En cuanto a los factores externos, se han analizado muchos de ellos, desde la familia, la crianza, las relaciones de apego, las relaciones con los pares, con los docentes referentes. También se consideran factores externos la vida en el vecindario, en la escuela y a nivel comunitario (Leiva et al., 2013).

Los factores exógenos pueden obrar también como protectores o como factores de riesgo en relación con la resiliencia. Así, por ejemplo, el apoyo social proactivo entre pares que un adolescente puede encontrar en el medio se asocia positivamente con la resiliencia (Melillo, 2007). Por el contrario, el aislamiento social, tanto desde lo comunitario como desde lo familiar, está relacionado con el maltrato y bajos niveles de resiliencia en los niños (Afifi & McMillan, 2011; Henderson & Milstein, 2003).

Los factores internos y externos siempre están en juego cuando se analiza la resiliencia y pueden ser trabajados desde la prevención y la intervención. En caso de maltrato infantil, los procesos de resiliencia que se traten de promover deberán fomentar potencialidades y recursos tanto internos del niño (creatividad, habilidades de solución de problemas, autoconcepto, etc.) como también procurar la protección del contexto (Morelato, 2014). En esta línea, Romero y Saavedra (2016) también plantean que, cuando aparece una conducta resiliente, influyen elementos personales, temporales y espaciales; además, elementos históricos y sociales.

3.2. Factores de riesgo y factores protectores

La literatura sobre resiliencia muestra que los factores endógenos y exógenos pueden operar como factores de riesgo o protectores. De hecho, estudios más recientes, describen la resiliencia como un proceso de interacción entre los factores de riesgo y los protectores; entre factores individuales y del contexto (Canto, Morelato y Greco, 2013).

En relación con los factores de riesgo y protectores, Fergus y Zimmerman (2005), distinguen tres modelos explicativos que indican distintas formas adaptativas de la resiliencia, fruto del interjuego entre los factores de riesgo y los factores protectores, a saber: compensatorio, protector y desafiante.

El primer modelo es compensatorio, e indica que la resiliencia va en sentido inverso a un factor de riesgo. Ello indica que el aumento de los factores de riesgo, aumenta la probabilidad de un mal ajuste o desadaptación, mientras que los factores protectores reducen el mal ajuste (Eguiarte, 2015). En este sentido, por ejemplo, promover el desarrollo de factores protectores en los niños de contextos vulnerables, compensaría el estrés causado por los factores de riesgo a los que se encuentran expuestos.

La segunda es una forma protectora, que permite reducir los efectos negativos y así los neutraliza aún sin eliminarlos. Identificado como modelo protección-protección, esta forma adaptativa pone el acento en el incremento del número de factores de protección, que son los que permitirán la adaptación positiva, o bien, moderarán o neutralizarán los efectos de los factores de riesgo (Leiva Bahamondes et al., 2013).

Así, por ejemplo, la influencia de los pares o de los padres puede constituirse en un factor de protección en chicos con problemas de consumo.

El tercer tipo de forma adaptativa es el correspondiente al modelo desafiante, que surge de la combinación de un factor de riesgo y sus resultados. El modelo indica que la alta o baja exposición a un factor de riesgo se asocia con resultados negativos, mientras que en niveles moderados de riesgo se logran resultados positivos o menos negativos (Leiva Bahamondes, et al., 2013). Ello indica, por ejemplo, que la exposición moderada al riesgo en niños o adolescentes, les permitiría aprender a afrontarlos y superarlos.

Suarez Ojeda (2005) define la resiliencia como “una combinación de factores que permiten a un niño afrontar y superar problemas y adversidades y construir sobre ellos” (p.86). En este sentido, cuando se habla de resiliencia en menores, es necesario tener en cuenta que los recursos internos, tales como el temperamento, con marcas de los primeros años, explican las formas de enfrentar las agresiones de la vida. En otras palabras, estas son explicadas por los daños producidos por el golpe, que se encuentra en la estructura de la agresión misma, la herida que inflige o la carencia que deja. Por otra parte, el significado que se le otorgue a ese primer golpe tanto por parte del protagonista como por su familia y entorno será causante del trauma. Finalmente, se contempla la posibilidad de encontrar espacios de afecto, actividades y palabras que el entorno le ofrece para que retome su crecimiento y bienestar después del dolor sufrido (Cyrulnik, 2013).

Frente a la expresión no somos resilientes, sino que estamos resilientes; entonces, se torna fundamental pensar si es posible educar a los niños para que puedan lograr dicha condición. En este sentido, entre los factores externos que promueven el desarrollo de la resiliencia en los niños, se destaca la posibilidad de contar con personas que se vinculen afectivamente, una comunicación y lazos afectivos, amar y sentirse amado, lo que permitirá desarrollar fortaleza ante la adversidad (Muñoz Garrido y De Pedro Sotelo, 2005).

La valoración de sus grupos de contención, familia, amigos, escuela, espacios religiosos y comunitarios, permite al niño formar una autoestima saludable. Cyrulnik (2013) describe que, en los niños, las situaciones dolorosas tienen el efecto de apagar

sus emociones, sienten que ya no tienen que amar; sin embargo, en ocasiones se cruzan con una persona y nuevamente se dejan confortar y empiezan a manifestar conductas diferentes, se exponen a riesgos o a escenarios donde pareciera que la justicia divina los somete a determinadas pruebas, de las que esperan salir airosos.

Este autor narra un caso en el que muestra cómo una vendedora tuvo gran influencia en la recuperación de un niño, Miche, pues le ofreció primero una manzana espontáneamente, sin que el pequeño la pidiera. Luego, le permitió jugar con su perro, quien aceptó al niño rápidamente y se trenzaron en una lucha amistosa. Pasados unos minutos de juego, en donde Miche se divirtió mucho, el niño comenzó a tener un sentimiento que oscilaba entre felicidad y crispación ansiosa. Un simple gesto de la vendedora generó en el pequeño emociones, tal vez, no habituales para él (Cirulnik, 2013).

Los factores principales de riesgo son el aislamiento y el sinsentido, afirma Cirulnik (2013), y luego se suman los demás. Los recursos internos son los que permitirán volver de situaciones de quiebre, cuando se ha sentido expulsado del mundo. No sentir es una protección que quien ha sufrido elige para disminuir el sufrimiento. Pero cuando encuentran herramientas aprenden que volver a casa no es volver al dulce hogar, sino al mismo sufrimiento; pero el sentimiento de ser menos, la vergüenza de ser víctima habrá cambiado encontrando ese calor de la emoción que estaba anestesiada. A través de las distintas etapas de la vida somos seres diferentes, aunque todas son parte de una misma existencia. Si se repasa la vida, en cada edad hay una persona distinta, que avanza, pero lo que ocurre en su pasado dejará huellas indelebles que se creían superadas. No se eliminan del todo; las situaciones difíciles dejan huella, pero se les puede afrontar de una manera diferente, resignificarlas y darles un nuevo sentido (Cirulnik, 2013), logrando así una mayor fortaleza y una vida de quien padeció y la posibilidad de nuevas herramientas de afrontamiento a los dolores futuros. Fortaleza que utilizará el resiliente para enfrentar y superar nuevas pruebas dotando de firmeza a su personalidad.

Los factores protectores reducen los riesgos y secuelas que dejan las situaciones adversas, intentando disminuir las reacciones negativas, ayudando así a tener relaciones interpersonales seguras (Rutter, 1993). Garmezy (1993) menciona cuatro

aspectos a tener en cuenta que pueden ser factores protectores que promuevan conductas resilientes:

el temperamento, a través del cual puede verse el nivel de actividad adecuado, si cuenta con capacidad para reflexionar y responsividad, que es la capacidad para completar tareas asignadas en un tiempo determinado.

la capacidad intelectual y la manera en que se utiliza.

la naturaleza de la familia, su cohesión, preocupación por los niños y ternura.

disponer de fuentes de apoyo externo, por ejemplo, la ayuda de un profesor, un padre o madre que sustituya a los propios, instituciones como escuela, iglesia, club, entre otros.

Ahora bien, cabe destacar que un evento desagradable es considerado un factor de riesgo, sin embargo, puede ser forjador de resiliencia. Por lo tanto, una situación negativa puede convertirse en un factor protector que fortalecerá a la persona para futuras situaciones desagradables. En este sentido, Kotliarenco et al., (1997) sostienen que vulnerabilidad y mecanismo protector constituyen dos polos de un mismo concepto, entre los que la diferencia estaría en las experiencias frente a los factores de riesgo, y si éstos disparan un desorden o beneficio. Sin embargo, los factores protectores siempre aportan efectos positivos para afrontar la variable de riesgo.

4. Los factores protectores en la resiliencia

La investigación ha permitido identificar numerosos factores protectores a nivel personal que contribuyen al desarrollo de la resiliencia. A continuación, trabajaremos brevemente en los antecedentes de los factores protectores de mayor relevancia para nuestro estudio: la autoestima, el optimismo, el afrontamiento o *coping* y, especialmente, el sentido del humor.

4.1. La autoestima

La autoestima es necesaria para el desarrollo de los niños, así como para poder ver las cosas de manera más positiva. Las personas con menos autoestima presentan también bajo autoconcepto, a pesar de no tener información negativa sobre sí mismo.

Sin embargo, quien posee más autoestima tiene un conocimiento más claro y confiado de sí mismo y, por ello, presentan mayor resistencia ante situaciones estresantes (Greve y Staudinger, 2006).

La autoestima es considerada como uno de los factores predictivos de la resiliencia. Distintos estudios demuestran que un elevado nivel de autoestima se asocia con características resilientes y con la presencia de otros factores protectores tales como autonomía, actitud activa y una mayor motivación de logro. Así, los altos niveles de autoestima actúan como amortiguadores de los eventos estresantes (Leiva et al., 2013).

4.2. El optimismo

El concepto de resiliencia y la psicología positiva han confluído y están aportando una visión más completa y optimista del desarrollo humano, destacando las fortalezas que favorecen el bienestar y la búsqueda de la felicidad (García Vesga et al., 2013).

En este marco, es importante destacar el papel del optimismo. Percibir y explicar lo que sucede desde el optimismo, destacando lo positivo, permite mayor flexibilidad de pensamiento para encontrar distintas soluciones a los problemas de siempre. Seligman (2011) define al optimismo en función de la forma en que la gente se explica a sí misma, sus éxitos y fracasos. En este sentido, el optimismo es entendido como una actitud emocionalmente inteligente. El optimismo y la esperanza, al igual que la impotencia y la desesperación, pueden aprenderse (del Valle López, 1998).

El optimismo es una característica psicológica que dispone a expectativas positivas y permite confiar en conseguir los objetivos a futuro, contando con perseverancia, logro, salud física y bienestar (González Arratia, 2018). Peterson (2000) plantea que el optimismo requiere de componentes cognitivos, emocionales y motivacionales. Es una dimensión de la personalidad relativamente estable, condicionado por la herencia, pero también por experiencias tempranas.

Oros (2009) plantea que la pobreza marca la vida de los niños, pero se pueden trabajar los aspectos emocionales para revertir las secuelas que estas circunstancias provocan, lo que les permitirá encontrar aspectos positivos y rearmarse. El optimismo y otras variables reducen la situación de pobreza monetaria y subjetiva generando una

actitud positiva y esto, a su vez, aumenta la posibilidad de generar ingresos (Velázquez, 2011).

En lugares con muchas carencias se percibe que las familias vulnerables cuentan como su tesoro al optimismo, esperanza y ganas de salir adelante. Por esto, el optimismo puede marcarse como una gran posibilidad de adaptación exitosa ante situaciones adversas como la pobreza (Rasmussen, 2017). Esto se da porque las personas optimistas cuentan con estrategias constructivas, planean y buscan apoyo. Esto responde al concepto de resiliencia como proceso de adaptación a pesar de situaciones negativas y peligrosas.

El optimismo es el inicio de un modelo de autorregulación de la conducta a fin de enfrentar la adversidad proactivamente (Scheier et al, 1985, como se citó en Gonzalez Arratia, 2018), convirtiendo así situaciones adversas en un reto, un desafío y hasta una oportunidad. Ello tiene que ver con el optimismo disposicional, que consiste en expectativa o creencia generalizada de que en la vida ocurrirán cosas positivas (Scheier y Carver, 1987 como se citó en del Rosario Richards, 2022).

Numerosas investigaciones presentan entre sus hallazgos que el optimismo se encuentra vinculado con la resiliencia en niños y adolescentes (del Rosario Richards, 2022; González Arratia, 2018; Medina y Fuentes, 2012; Salgado Lévano, 2009).

4.3. La resiliencia y su relación con el coping

Las estrategias de *coping* o afrontamiento son las respuestas emocionales, cognitivas y comportamentales que una persona emplea para hacer frente al estrés. Según Lazarus y Folkman (1986), el *coping* puede ser considerado tanto como una respuesta individual a un evento estresante como una capacidad para aceptar el cambio. En otras palabras, el *coping* implica la manera en que una persona responde emocionalmente y percibe un evento estresante y le ayuda a manejar las emociones que este provoca, como la ansiedad y el miedo.

El mismo Folkman junto a Moskowitz (2004) amplían el concepto de *coping* refiriéndose no sólo al manejo del estrés, sino también a los manejos de situaciones adversas, mediante estrategias de afrontamiento centradas en la emoción, en el problema, o bien, de evitación o rechazo. Las estrategias que buscan una solución

activa al problema son positivas, mientras que las de evitación, rechazo o huida no sólo son negativas, sino además ineficientes.

Henry (1999) analiza la resiliencia en niños sometidos a violencia y maltrato y concluye que éstos desarrollan habilidades de *coping* o afrontamiento para adaptarse a esos ambientes inseguros, así como a sus relaciones con los padres. Los niños en ambientes de violencia intrafamiliar llegan a adaptarse a la cotidianidad de su ambiente violento al desarrollar algunos mecanismos que les permiten sentir que mandan en su vida y esto les da capacidad de resiliencia.

Así, en las estrategias de *coping*, se pueden distinguir dos modalidades: el afrontamiento dirigido al problema, donde la persona quiere buscar soluciones al problema que ha generado una disonancia cognitiva y busca volver al equilibrio roto por el estrés ocasionado y el afrontamiento que está centrado en la emoción, donde la persona desea enfrentar la situación con el menor impacto emocional (Lazarus y Folkman, 1986).

Autores como Carver y Connor-Smith (2010) refieren que la persona busca manejar lo que la estresa, así como las emociones que conlleva, con herramientas que se dirigen al problema y con búsqueda de apoyo, regulación emocional y reestructuración cognitiva. Sin embargo, cuando la estrategia se centra en la emoción intentando huir de la angustia, en ocasiones genera como forma de afrontamiento la evitación, negación y pensamientos irracionales.

En el caso del afrontamiento dirigido al problema, si bien la estrategia se centra en la acción y el comportamiento, es necesario analizar al mismo tiempo las emociones, atención, metas y objetivos. Al respecto, autores como Morling y Evered (2006) diferencian entre control primario y secundario. El control primario o asimilación refiere a los ajustes frente a lo estresante y tiene en cuenta las limitaciones que aparecen para enfrentar los obstáculos. Por otra parte, el control secundario o acomodación implica conductas para optimizar el ajuste a la realidad actual y, para ello, reacomoda metas, deseos y creencias.

Finalmente, cabe destacar que Aspinwall y Taylor (1997, como se citó en Mayordomo Rodríguez, 2013) plantean que algunos tipos de afrontamiento se manifiestan en forma proactiva ante las situaciones adversas. El afrontamiento proactivo es como los

otros descritos, pero se produce para evitar una amenaza de naturaleza diferente ya que es para evitar una amenaza o situación negativa. Si bien está centrada en el problema, evalúa las herramientas acumuladas que podrían ser buenas para afrontar la situación amenazante actual. Al percibir dicha situación pone en acción estrategias que no permitirán que ésta crezca. Se trata de una actitud anticipatoria que permite llegar a soluciones; así la experiencia de situaciones estresantes disminuye o será percibida por la persona con menos estrés.

En definitiva, el afrontamiento centrado en el problema tiende a manejar o cambiar lo que genera malestar. Por su parte, el afrontamiento centrado en las emociones se centra en regular la respuesta emocional ante la situación.

Los factores de protección influyen de forma directa o indirecta al interactuar con un determinado entorno. Algunos de ellos permitirán, a lo largo de la vida, generar mecanismos de respuesta ante las diferentes situaciones evolutivas. Uno de ellos es el control personal, primario o secundario, que con esfuerzo la persona pone en juego para ir adaptándose a situaciones inesperadas, modificando metas, intentando motivarse y optimizar sus recursos emocionales y, así, realizar lo necesario para lograrlos -control secundario- para sentir que mantiene un cierto control sobre su propio ambiente -control primario- (Heckhausen, 2001).

El control primario se centra tanto en la cognición como en la percepción de cuánto interviene su conducta en la respuesta del medio. El control secundario, en cambio, se relaciona con el nivel de aspiraciones que cada uno tiene, con la negación, atribuciones egocéntricas o reinterpretación de las metas y no tiene que ver con la capacidad del sujeto para modificar el mundo exterior, sino con su habilidad para adaptarse y acomodar sus metas, deseos y creencias a la situación presente (Heckhausen y Dweck, 1998). Es una forma de acomodación adaptativa. Estos autores plantean el control como esencial para comprender el desarrollo, ya que las personas intentan tener un control primario sobre su entorno, especialmente cuando éste se da como consecuencia de sus propias conductas.

En los niños se encuentra más el control primario, ya que perciben de forma exagerada su control real, creen tener más del que en realidad tienen. Con los años, las herramientas para ambos controles aumentan y se van centrando en áreas

específicas de la vida como trabajo, relaciones, vínculos. En la adultez predomina el control secundario.

Por esto, manifiestan mayores recursos de conductas adaptativas, mostrando esfuerzo y perseverancia en las tareas, ya que confían en sus propias posibilidades y esto es un recurso psicológico de afrontamiento (Lazarus y Folkman, 1986).

Una investigación que analiza las estrategias de *coping* en grupos de adolescentes africanos señala que los que tienen menos afrontamiento al estrés no utilizan herramientas efectivas, en cambio su actitud es ignorar o apartarse de la causa de estrés, autoculparse y aparecen en ellos pensamientos ansiosos (Wilson et al., 2008). Los más hábiles utilizan estrategias como intentar la solución de problemas, trabajar y focalizarse sobre lo positivo.

Alumran y Punamaki (2008) exploraron las respuestas de *coping* en jóvenes árabes y encontraron que buscaban apoyo social y empleo del humor y, a medida que llevaban más tiempo, surgían respuestas de *coping* cognitivo, como la reinterpretación positiva y la focalización en la tarea. Steinhardt y Dolbier (2008) plantean también como herramientas de *coping* positivas la solución de problemas, evaluación cognitiva y la reinterpretación positiva, todas ellas asociadas a la resiliencia. Y ésta, puede considerarse como una medida de la habilidad para afrontar el estrés.

4.4. El sentido del humor

Wolin y Wolin (1993) identifican entre las cualidades de la resiliencia el humor, junto con la independencia, la capacidad de relacionarse, la iniciativa, la creatividad, la moralidad y la introspección. Otros autores también consideraron el sentido del humor en el centro de los factores protectores del individuo (Grotberg, 2006; Melillo, 2007; Vanistendael, (1997) 2013; Werner, 1982; Wu et al., 2013, entre los más icónicos).

El humor es un mecanismo de autoprotección que permite afrontar situaciones de la vida diaria (Arntén, Jansson y Archer, 2008). Presenta una multiplicidad de aspectos psicológicos y habilidades sociales entre las que están la necesidad de comunicarse, de ocultar o superar situaciones adversas, creatividad, tolerancia a lo inesperado, necesidad de aceptación social.

Como el sentido del humor es diferente en función de la personalidad, las herramientas internas con las que se cuenta, el repertorio personal para verse a sí mismo como alguien con humor, pero también el reconocimiento del humor de las otras personas, todo esto influirá en la posibilidad de utilizar el humor frente a los problemas.

Es interesante cómo el humor se ha centrado en la posibilidad de reír, dejando de lado los otros elementos teóricos del sentido del humor; esto lleva, con error, a unir la respuesta afectiva de la risa con el sentido del humor del individuo. La risa puede darse sin humor. El humor es necesario ya que actúa aceptando el ambiente social, distrayendo de situaciones complejas y es considerado como un recurso de *coping* adaptativo (Omar et al., 2011).

La vinculación entre sentido del humor y resiliencia son claras y contundentes. Distintas investigaciones manifiestan que el humor está asociado a la resiliencia y la capacidad para afrontar dificultades. En otros términos, el sentido del humor puede contribuir a aumentar la resiliencia (Omar et al., 2011).

El humor será explicado por Casares (2002) como una buena predisposición del ánimo, se incorpora como un rasgo de la personalidad; es una fortaleza del yo.

El humor planteado como realismo optimista no niega el problema, pero puede encontrar una perspectiva positiva. Así, Seligman (2011) habla del sentido del humor, considerándolo como una de las fortalezas del ser humano, que implica la capacidad de experimentar y reaccionar mediante la risa y, de esta, manera mantener un estado de ánimo positivo.

Por todo esto la resiliencia y el humor, en su sentido constructivo, son aliados naturales para enfrentar situaciones difíciles. Este tipo de humor es un “chispazo” positivo e inesperado, instantáneo y agudo. El humor es más que un mecanismo de defensa y puede ser fundamental en la reconstrucción de la vida cuando hay sucesos malos. En otros términos, puede ser considerado como una estrategia de supervivencia (Vanistendael, 2013).

Si definimos resiliencia como esa habilidad que tiene una persona para desarrollarse y proyectarse pese a las adversidades o condiciones de vida negativas o traumas

(Manciaux, 2003), puede interpretarse desde un pensamiento mágico como una especie de encanto. Sin embargo, no es tal cosa, sino una habilidad que se desarrolla y se nutre, por ejemplo, del sentido del humor.

La resiliencia ha sido ampliamente definida en los párrafos anteriores y el humor es un factor protector para generarla, ya que permite hacer frente a las situaciones adversas. Esto siempre y cuando el humor sea constructivo, no tiene el mismo efecto cuando el humor es un medio para agredir o atacar a otro. El humor es un factor fundamental en la resiliencia y manifiesta una confianza que permite afrontar la adversidad con esperanza. El psicólogo Víctor Frankl (2015), prisionero en un campo de concentración, dirá que utilizaba el humor y la invención de historias para poder salir fortalecido de esa experiencia traumática y llegar a la autorrealización.

5. Factores exógenos en el desarrollo de la resiliencia

En este apartado, realizaremos un recorrido por algunos aspectos centrales a nuestro estudio que, como factores externos, son condicionantes del desarrollo de la resiliencia, formando parte del micro, exo y macrosistemas. Entre ellos, abordaremos la pobreza, la violencia y exclusión social, la comunidad y las redes de contención social.

5.1. Los contextos de pobreza y la resiliencia

La investigación muestra que la pobreza se encuentra asociada a diversos factores de riesgo para el desarrollo psicológico y físico de los niños, debido fundamentalmente, a que incrementa la probabilidad de desigualdades (Gonzalez Arratia, 2018). No obstante, la pobreza no supone siempre consecuencias negativas, pero si “lo que tiene un impacto sobre la autoestima en estos medios, es lo que creen que sus otros significativos piensan acerca de ellos” (Burns, 1990, p. 305).

En este sentido, para que se genere un trauma, no solo hace falta un hecho en sí mismo que lo ocasione, sino el significado que le atribuye la persona; de allí la necesidad del niño de hacer su trauma soportable (Cyrulnik, 2013).

En la década del ´70, los estudios sobre la resiliencia estaban abocados a niños de alto riesgo, pues se enfatizó el “mirar” el desarrollo del niño de riesgo antes de que

emerja la patología, para descubrir cómo y en qué grado moldean su vida los riesgos afrontados, las vulnerabilidades y las inmunidades que aportan esas situaciones.

La vulnerabilidad no solo depende de las características individuales que hacen que una persona sea más propensa al daño, sino también de las características del entorno en el que se desenvuelve, como las condiciones socioambientales, políticas, económicas, sociales y ecológicas. Esto significa que el ambiente en el que vive una persona puede exponerla a situaciones de vulnerabilidad. Actualmente, se relaciona cada vez más la vulnerabilidad con las condiciones del contexto en lugar de con los individuos en particular (Ceberio y Roma, 2023). Entre estas condiciones del contexto se encuentra la pobreza, la marginalidad o la exclusión.

No obstante, en estos contextos que se caracterizan por factores de riesgo, también se encuentran factores protectores. Amar Amar, Abello Llanos y Acosta (2003) mencionan que, en las investigaciones realizadas en las familias en contexto de pobreza, la higiene es el factor prioritario, que es necesario para la prevención de la salud, lo que es fundamental, atendiendo a que no suelen contar con buena asistencia sanitaria en zonas vulnerables. Esto conlleva que, ante la falta de salud, se recurra a medicamentos de venta libre, automedicación (en muchos casos remedios dados a un familiar) o remedios caseros, también proporcionados por alguien conocido (factores de riesgo).

Por otra parte, en cuanto a la recreación, los niños en lugares vulnerables no cuentan con muchos espacios lúdicos, verdes o de actividad física y los padres, si bien consideran que es muy bueno para los niños y propio de esa edad, lo colocan en un lugar de menor importancia frente a las necesidades más acuciantes. Por lo mismo, en la alimentación, como elemento de calidad en el desarrollo del niño, pasa a tener más importancia la cantidad de la ingesta, que aquello en lo que consiste la misma.

Finalmente, en cuanto a los factores sociales que resultan protectores en una familia en contexto de pobreza se encuentran la calidad de las relaciones y las experiencias del niño. Al respecto, los autores señalan que el sentido de pertenencia del niño a la familia, así como la afectividad, la formación de valores, la enseñanza de normas, el adecuado cumplimiento de roles en los miembros de la familia y el acceso a la

educación formal, constituyen factores protectores de orden social indispensables para las familias en condiciones de pobreza (Amar et al., 2003).

García Vesga y Domínguez De la Ossa (2013) mencionan que ningún factor promueve la resiliencia por sí solo, ya que es importante que varios se encuentren involucrados, de manera que puedan promover un desarrollo sano en el niño. Al respecto, Kotliarenko et al. (1997) señalan que promover la resiliencia en contextos de pobreza implica en primera instancia reconocer aquellas cualidades y fortalezas que permiten a las personas enfrentar positivamente las experiencias estresantes asociadas a la pobreza y potenciarlos, involucrando a todos los miembros de la comunidad en el desarrollo de acciones de promoción de la resiliencia.

5.2. La violencia y la exclusión social

La violencia se ha extendido y provocado diferentes cambios sociales en los comportamientos de la población (sentimientos de angustia y desamparo), en la interacción social con nuevas formas de socialización. Esto, poco a poco, ha disminuido la calidad de vida de la población más vulnerable, provocando sentimientos de incapacidad. Se manifiesta con inseguridad, pérdidas materiales, desplazamientos forzados, peleas, ajuste de cuentas (Carrión, 2008).

Chaux (2002) marcará como algo muy significativo de este tipo de violencia que se presenta en los “pobres” de las urbes grandes. La violencia más letal es un proceso donde los pobres son víctimas y victimarios principales.

Si bien los habitantes de zonas vulnerables plantean problemas de seguridad y estigmatización, esta se ha naturalizado y minimizan cómo impacta en sus vidas diarias. Tal como lo plantea Montero (2005), en los grupos sociales se dan estas miradas de aceptación de estas situaciones incorporándolas a la cotidianidad de su vida colectiva. Con ello, generan sentimientos de indefensión que los convierte en pasivos frente a algo que les causa tanto daño, ya que al considerar que dicha situación no mejorará ni por lo que ellos hagan, ni por las instituciones, tiñen de una mirada negativa la posibilidad de su comunidad de desarrollarse.

Frente a este flagelo, la resiliencia comunitaria ha logrado grandes intervenciones activando pilares de protección que impulsan a las comunidades a buscar nuevas

estrategias, a organizarse, vincularse con lazos sociales que construyan redes comunitarias, aprendizajes colectivos y encontrar sentidos de vida y de comunidad (Hernández, et al., 2016).

En cuanto a la resiliencia como forma de resistir la exclusión social, Ruiz Román et al. (2017) refieren a los estigmas, como constructos sociales estereotipados, que dejan cicatrices como si fueran dagas que hieren y hacen sangrar y llorar. En cuanto a los niños, el sentir que se tiene una etiqueta que le han colocado los hace sentir inferior, inseguros, con miedo a relacionarse con la sociedad, donde se evidencian diferentes formas de ejercer poder unas personas sobre otras. No es fácil para un niño enfrentar esto y poder decir “yo también soy persona”, con todo lo que eso implica.

Con el tiempo, algunas personas, asombradas, observan que pudieron superarlo; son justamente quienes lograron resiliencia y, después de la herida, aprenden a vivir nuevamente; pero será una vida diferente, porque debe trascender el sufrimiento (Cyrulnik, 2013). No solamente trascender sino reinterpretar lo vivido; no escaparse, ni soportar el sufrimiento. Dirá Frankl (2015) “el sufrimiento deja de ser en cierto modo sufrimiento en el momento en que encuentra un sentido” (p. 114).

En situaciones de opresión el dolor provoca la evasión, pero si hay resistencia al dolor la persona se libera con respuestas inconscientes y condicionadas que terminan con la autoexclusión, asumiendo el estigma y sintiéndose culpable. Mientras que la resistencia a ese dolor revierte ese proceso y, así, luchar para salir y volver a “ser persona” (Ruiz Román et al., 2017).

5.3. Redes de contención como factores protectores

La resiliencia está íntimamente unida al prójimo y a la certeza de que pueden ayudarse entre ambos. El acompañamiento socioeducativo promueve a la persona y a su vez produce una transformación social. Son necesarias las herramientas que permiten el apoyo social y la superación de la lógica individualista de la sociedad. Esta es la forma de abrir puertas a un mundo mejor, a una nueva vida para salir de la exclusión, no resignarse a la desigualdad. Por eso, el acompañamiento es, en definitiva, un proceso educativo que termina con moldes y genera posibilidades resilientes.

Los vínculos afectivos con referentes adultos de su entorno familiar constituyen para el niño una verdadera red social de contención y, por lo tanto, se transforma en factor protector (Lázaro, 2009). Wolin y Wolin (1993) sostienen que los niños resilientes suelen considerar las situaciones de violencia como algo común en la vida. Para estos autores, la introspección e intuición no son verosímiles cuando estos niños describen situaciones familiares adversas, pues lo ven como parte de la vida familiar. Así, estos niños presentaban una gran tolerancia a padres abusivos.

“Los niños que viven en la pobreza están en alto riesgo, sin embargo, se sienten protegidos y esto los ayuda a tener buen nivel de autoestima, sienten sus necesidades satisfechas y creen que pueden salir adelante” (Amar et al., 2003, p.171). Ello muestra que es posible observar una resiliencia emocional, familiar y comunitaria.

También, las situaciones difíciles son superadas estimulando potencialidades y recursos internos, así como con los pares (compañeros, amigos). Tiene gran influencia la conciencia del problema de su familia nuclear, el apoyo de la familia extensa, la comunidad y sobre todo, la contención del sistema educativo y de salud (Morelato, 2014). En muchos casos, cuando el niño/a logra desarrollar estos factores de resiliencia, genera estos también en su propia familia. Es claro que los apegos seguros como familia, pares, comunidad, cultura y sociedad se van articulando para lograr resiliencia (Masten y Obradovic, 2006).

Ante esta situación, cobran especial importancia los procesos de prevención e intervención que permitan promover los recursos en contextos vulnerables. Uno de los ámbitos donde se vuelve esencial la implementación de estrategias y acciones de prevención son los contextos escolares socialmente vulnerables (Morelato et al., 2019).

Tal como Frankl (2015) planteaba, educar a los niños para que logren proyectos y otorguen un sentido a la vida funcionará como factor protector ante lo negativo y ante todo lo que interfiera en los proyectos personales.

The background of the page is a light blue gradient with several thick, flowing, wavy bands of a slightly darker blue color that sweep across the page from the top left towards the bottom right, creating a sense of movement and depth.

Capítulo IV

Capítulo IV: El entorno y los vínculos en la constitución del Psiquismo

“Lo que se les dé a los niños, los niños darán a la sociedad“.

Karl A. Menninger (1969)

La presente investigación se enfoca en analizar el entorno familiar, donde crecen y se desarrollan los niños/as; así como también en las formas de comunicación, valores y habilidades sociales que van adquiriendo. Estos aprendizajes son transmitidos principalmente por los adultos referentes a través de sus comportamientos, más que mediante palabras. Durante los primeros años de vida, estos aprendizajes adquieren características de dogmas, no se cuestionan y se aceptan sin preguntar por su fundamento.

A medida que crecen, los niños configuran su psiquismo en círculos concéntricos que incluyen la familia nuclear, el entorno familiar y el barrio. Así, van desarrollando su personalidad a partir de una combinación de características innatas y las influencias de su entorno.

Sin embargo, las situaciones de vulnerabilidad social y económica, así como las normas sociales que promueven la violencia como forma de resolver problemas, educar y convivir, añaden una carga adicional que dificulta que los niños/as tengan las mismas oportunidades para desarrollar sus capacidades en la vida.

En este capítulo, nos centraremos en analizar la relevancia de las experiencias vinculares en el desarrollo del psiquismo, así como la importancia del núcleo familiar en el desarrollo del humor, la agresividad y la resiliencia, considerando cómo estos

factores pueden ser afectados por las circunstancias sociales y económicas en las que se encuentran.

1. Experiencias vinculares y desarrollo del psiquismo

La concepción psicoanalítica clásica sostiene que los vínculos interpersonales primarios se forman debido a la dependencia del niño de otra persona para satisfacer sus impulsos básicos. Sin embargo, en contraposición a esta postura clásica, los autores principalmente pos-freudianos priorizaron los vínculos primarios del individuo como un factor fundamental en la formación de la estructura psíquica, en lugar de centrarse principalmente en la teoría de los impulsos (Villena Aragón, 1996). Esto destaca la importancia de la relación sincrónica entre la madre y el niño en el desarrollo de las funciones psíquicas esenciales (Ávila Espada, 2020).

A continuación, sintetizamos algunas teorías sobre el vínculo que revisten interés a nuestro estudio.

1.1. Winnicott y el vínculo primario

Winnicott (1990) alude a la importancia de una respuesta acorde a las necesidades del infante y sostiene que la salud mental del individuo tiene como base el cuidado materno/paterno o de las figuras significativas sustitutas. Winnicott, desarrolló la noción de vínculo primario como fundamental para el desarrollo emocional del niño a partir de los primeros pasos dados por Melanie Klein sobre el mecanismo de identificación proyectiva (Corbella, 2019).

Para Winnicott, la capacidad creciente del niño para enfrentar el fracaso y tolerar la frustración se basa en un vínculo especial con la madre, en el cual prevalece un sentimiento de confianza. La interdependencia inicial es necesaria, ya que permite al niño desarrollar la capacidad de preocuparse por los demás. Aunque las experiencias de gratificación pueden ser intermitentes, si están respaldadas por un vínculo empático y lo suficientemente sólido según Winnicott, esto promoverá el desarrollo del principio de realidad, la tolerancia a la frustración y la capacidad de posponer la gratificación inmediata. Sin embargo, es fundamental que se establezcan primero sentimientos de seguridad y confianza básica para que el niño, basándose en ellos y

habiendo internalizado esas representaciones y sentimientos, para que pueda tolerar pequeñas separaciones o frustraciones (Mena, et al., 2008).

1.2. Kohut y la psicología del self

Es muy importante que los padres o personas cercanas al bebé lo cuiden y lo entiendan bien porque el bebé aún no puede comunicarse claramente. Esto se llama empatía, que significa ponerse en el lugar del otro y responder en consecuencia para hacerlo sentir bien. No obstante, la forma en que los adultos responden y entienden al bebé está influenciada por su propia historia personal y las influencias sociales y culturales. Al mismo tiempo, el bebé también influye en las respuestas de los adultos con su propio comportamiento. Kohut (1971, como lo citó Serra, 2015) resalta la importancia de la empatía en su psicología del self.

En otros términos, a medida que el bebé experimenta la empatía sostenida por parte de sus cuidadores, irá fortaleciendo la cohesión del self y generando un sentido de bienestar (Golberg, 2012; Serra, 2015).

Desde su teoría del *self*, Kohut (1991) sostiene que los seres humanos tienen diferentes necesidades para sentirse bien consigo mismos. Una de estas necesidades es experimentar que los demás nos ven y aceptan tal como somos, en lo que el autor difiere del Edipo freudiano. Para Kohut, por ejemplo, los niños buscan la mirada de admiración y reconocimiento de sus padres. Esta necesidad persiste a lo largo de la vida, aunque de forma flexible y alternada con otras necesidades y se extiende a otras personas y situaciones.

Si estas necesidades no se satisfacen adecuadamente durante la infancia, podemos seguir buscando constantemente esa mirada de admiración y reconocimiento, incluso cuando ya somos adultos. Esto puede causar frustración y una sensación de insatisfacción continua (Aveni y Rubinovich, 2011). Sin embargo, cuando no se satisfacen estas necesidades en la infancia, otras personas pueden compensar esas carencias y ayudar a reducir el impacto negativo que pueda tener. Esto también puede lograrse a través de terapias que brinden experiencias emocionales que ayuden a corregir esas carencias y heridas emocionales.

1.3. Empatía y neuronas espejo

Durante los primeros momentos de la vida, el vínculo con la madre desempeña un papel crucial en el aprendizaje y desarrollo de la capacidad para regular las emociones y además, adquiere una forma particular de relacionarse. En este sentido, la interacción entre la madre y su hijo o hija es bidireccional, como se ha evidenciado en la observación de las neuronas espejo en la actualidad (Iacoboni, 2009).

En la Universidad de Parma (Italia), Rizzolatti, Fogassi y Galleese llevaron a cabo un estudio sobre ciertas neuronas visomotoras que mostraron activación en la corteza promotora del observador al presenciar la ejecución de una acción por parte de otra persona, como si el observador mismo estuviera realizando dicha acción. Estos investigadores sugieren que este hallazgo es un valioso aporte para comprender los procesos de empatía, el aprendizaje por imitación y la comprensión de las intenciones de los demás, los cuales forman la base de lo que hoy se conoce como teoría de la mente (Rizzolatti, et al. 2001).

Tomando esto en consideración, es importante resaltar la recomendación de que los padres o familiares traten al niño de manera amable, ya que la falta de este tipo de trato puede llevar al niño a sentirse no amado. Esta situación puede tener un impacto negativo en su capacidad para abordar problemas, así como en el desarrollo de habilidades para comprender las emociones de los demás y responder adecuadamente a situaciones sociales. Además, podría resultar en una falta de desarrollo de la empatía y dificultades para establecer relaciones más profundas, así como una predisposición a esperar lo peor. Por lo tanto, se enfatiza la relevancia de un trato amable por parte de los padres y familiares (Ventura León, et al., 2022).

2. Dinámica familiar y su incidencia en el desarrollo del niño

La familia, como primer nivel de socialización, juega un papel fundamental en el modelo de vinculación del niño con el mundo. Es en este entorno donde el niño aprende a interactuar con su medio y a recibir respuestas a esas interacciones. La forma en que la familia cría al niño/a y cómo establece las relaciones afectivas explicará, en gran medida, tanto el desarrollo de sus manifestaciones resilientes como de las agresivas.

Según Urzúa et al. (2013), se puede inferir que la calidad de vida de los niños/as está relacionada tanto con sus propias experiencias como con las de sus familias, así como con las variables del entorno sociocultural en el que se desarrollan. Cada familia e individuo tiene necesidades distintas, las cuales son determinadas por sus propias percepciones adquiridas a través de las experiencias familiares y culturales (Marín Iral, et al., 2019).

2.1. El entorno familiar y la génesis de la agresividad

La investigación de los patrones de crianza utilizados por la familia y las relaciones afectivas establecidas entre los cuidadores y el niño o niña han dado lugar a diversas teorías sobre el origen y la evolución de las conductas agresivas en los niños tales como el modelo de coerción, el de conducta agresiva, los modelos centrados en los hábitos de crianza y el modelo del apego (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006). A continuación, resulta importante describir brevemente cada uno de ellos:

a) Modelo de coerción:

Este modelo es propuesto por Patterson (1986) para quien la agresividad es una conducta adquirida que se refuerza a través de la agresión de las personas que rodean al individuo. La agresividad, para el autor estaría basada en el uso de patrones coercitivos. En otros términos, cuando un cuidador emplea estilos punitivos, el niño aprende a responder con conductas agresivas para controlar o impedir los deseos de los demás e imponer los suyos.

Esta forma de crianza no proporciona al niño las habilidades necesarias para establecer límites en las conductas problemáticas. En esta dinámica educativa se utilizan amenazas, bofetadas, gritos y pautas inconsistentes. Estas formas de interacción se normalizan en los adultos y el niño las interioriza como la forma de relacionarse con el mundo (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

b) Modelo de desarrollo de conducta agresiva

Olweus (1980) señala que el origen de la conducta agresiva se encuentra en la interacción entre padres e hijos. De acuerdo a este autor, se ha notado que hay una conexión entre aquellos que actúan de manera agresiva y los hogares en los que hay

mucha violencia y peleas entre los miembros de la familia. Ello se traduce posteriormente en agresividad y violencia en otros contextos como, por ejemplo, en el contexto escolar. Desde este modelo, tanto el temperamento difícil del niño como la falta de control y rechazo por parte de la madre, serían factores que incidirían en el desarrollo de la agresividad en los niños (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

c) Modelos centrados en hábitos de crianza:

A partir de los estudios de Patterson y Olweus, se desarrollaron numerosas investigaciones orientadas a buscar la relación entre los hábitos de crianza y la agresividad en los niños. Es posible sintetizar los principales factores encontrados en el desarrollo de la agresividad, tales como: aceptación de la agresión por parte de los padres, el uso de métodos educativos basados en el castigo físico o la violencia emocional, la falta de supervisión y control por parte de los padres, un estilo de crianza permisivo e inconsistente y una relación paterno/materno filial deficiente. Estos elementos pueden influir en la manifestación de comportamientos agresivos en los niños (Muñoz Olmos, 2015).

d) Modelo de apego:

El modelo de apego se basa en las investigaciones de Bowlby (1980), quien teorizó sobre los efectos inmediatos y a largo plazo del apego positivo, especialmente del vínculo madre y su hija o hijo. Para Bowlby las experiencias con las personas cercanas, como padres o cuidadores, tienen un impacto en la forma en que los niños/as se relacionan con los demás. Ello implica que si cuentan con el apoyo y la protección de sus padres o cuidadores, desarrollarán confianza y seguridad en sus relaciones. Por el contrario, si crecen en un entorno donde hay desconfianza o comportamientos hostiles, es probable que perciban a los demás como amenazas y reaccionen de manera agresiva (Carrasco Ortiz y González Calderón, 2006).

Los primeros estudios sobre el vínculo de apego, fueron realizados después de la segunda guerra mundial, por el psicoanalista René Spitz en 1945. En su experimento compara dos grupos de niños: uno criado en un orfanato y otro en una guardería dentro de una prisión de mujeres. Después de un año, se observó que los niños del orfanato tenían un menor rendimiento motor e intelectual, mostraban comportamientos retraídos y tristes y experimentaban estados de “depresión anaclítica”. Esto se debía

a la falta de un vínculo significativo y personalizado de cuidado y amor (Ávila Espada, 2020).

La conexión entre el buen trato y el apego positivo crea el entorno óptimo para que los individuos en sus primeros años de vida desarrollen un conjunto de habilidades y recursos necesarios para enfrentar los desafíos diarios. Esta relación establece una base sólida que les permite construir un “banco” de herramientas de adaptación para la vida cotidiana (González Ospina y Paredes Nuñez, 2017).

En otros términos, estas conductas de apego funcionan como el sistema inmunológico a nivel emocional, ya que un buen apego permite combatir los miedos y el estrés de las amenazas ambientales, disminuyendo los sentimientos de inseguridad del niño (Barg Beltrame, 2011).

2.2. Resiliencia familiar

La resiliencia familiar surge cuando la familia, se enfrenta a situaciones estresantes, pone en marcha una serie de procesos para reorganizar su forma de pensar y comportarse. Esto tiene como objetivo recuperar y mantener un nivel óptimo de funcionamiento y bienestar familiar, equilibrar los recursos y necesidades de la familia, así como aprovechar las oportunidades que brinda el entorno (Gómez y Kotliarenco, 2010). Estos autores identifican tres posibles escenarios que activan o estancan la resiliencia familiar:

En un contexto de alto riesgo biopsicosocial, la familia logra contrarrestar las influencias negativas del entorno a través de la práctica de valores prosociales, roles familiares flexibles y rutinas compartidas. Esto se conoce como resiliencia familiar por contrapeso cotidiano.

En una crisis donde los factores de riesgo y estrés superan los recursos familiares, puede producirse un deterioro familiar, como dinámicas de maltrato infantil. Sin embargo, pueden activarse procesos de superación a través de la comunicación y el apoyo mutuo en etapas tempranas, o puede ser necesaria la intervención de terceros en etapas más avanzadas. Este es un caso de resiliencia familiar por recuperación.

En un evento altamente exigente y estresante, como un grave diagnóstico de enfermedad, la familia puede activar rápidamente recursos acumulados, como la espiritualidad compartida durante años, o buscar apoyo externo inmediato. En estos casos, la familia puede experimentar un crecimiento incluso mayor, conocido como resiliencia familiar por crecimiento.

3. Violencia como forma comunicacional

Cuando los niños/as son expuestos a violencia en su hogar, es probable que desarrollen conductas violentas hacia su entorno, especialmente dirigidas a los más vulnerables, como ocurre especialmente con las niñas, por su menor fuerza física. Lamentablemente, esta experiencia confusa puede enseñarles que la violencia es una forma aceptable de comunicación. Los niños/as pueden replicar este comportamiento violento hacia sus hermanos/as menores o incluso hacia su madre si han sido testigos de violencia de género. En estos casos, pueden aprender erróneamente que las mujeres son “maltratables” (Bancroft 2004), al igual que aquellos que son más débiles.

Los niños/as expuestos a la violencia en su hogar a menudo tienen dificultades para comunicarse de manera asertiva. Según algunos estudios, es común que manifiesten sus emociones a través de comportamientos agresivos y antisociales. Suelen sentir que la rabia es una emoción incontrolable, lo que lleva a expresarla sin restricciones.

Como consecuencia de esta experiencia, se acostumbran a dirigirse de manera agresiva hacia sus pares y adultos, incluidos sus profesores, utilizando insultos y agresiones verbales. Esto se alinea con el primer axioma de la comunicación, que sostiene que siempre estamos comunicando algo, incluso cuando no hablamos. Cuando se les dificulta expresar sus sentimientos verbalmente, pueden optar por desafiar las reglas que se les imponen (Lizana Zamudio, 2014).

Los niños/as expuestos a situaciones peligrosas en sus hogares tienden a manifestar conductas propias de niños/as más pequeños/as para su edad. La dificultad para comunicar verbalmente sus sentimientos de manera asertiva puede generar ansiedad, que luego se manifiesta en hiperactividad y tensión. Estos comportamientos hiperactivos pueden ser una forma comprensible de liberar la tensión y calmar sus

emociones en respuesta a los miedos y ansiedad que enfrentan debido a su situación familiar (Colmenares, et al., 2007).

Por otra parte, los niños que han experimentado agresividad suelen buscar amistad con otros niños que también exhiben conductas violentas. Esto ocurre porque les resulta difícil establecer amistades con sus compañeros debido a sus propios gestos violentos como forma de comunicarse, lo que se traduce en pocas habilidades sociales (Lizana Zamudio, 2014; McGee 2000).

En síntesis, la agresividad familiar puede ser considerada como un factor de riesgo en el desarrollo de los niños/as que están expuestos a entornos violentos. La exposición continua a situaciones de agresión en el hogar puede tener un impacto negativo en su salud mental y bienestar emocional, aumentando la probabilidad de que desarrollen conductas agresivas o antisociales en su vida cotidiana. Además, puede influir en la formación de patrones de relaciones interpersonales disfuncionales, dificultades para establecer vínculos afectivos saludables y una mayor propensión a replicar la violencia en sus relaciones futuras (Montoya, 2016).

4. Contextos vulnerables

4.1. Vulnerabilidad y pobreza

La infancia es un periodo de alta vulnerabilidad psicosocial y afectiva para los niños/as, ya que si la familia, primera institución donde se desarrolla es violenta, creará situaciones de estrés sociofamiliar, desorganización tanto de su estructura como de su dinámica, acarreando la exclusión social y la dificultad en el ejercicio de las funciones parentales (Gómez & Kotliarenco, 2010). De esta manera, las condiciones ambientales pueden generar un mayor nivel de tensión social y aumentar la probabilidad de la aparición de factores de riesgo.

En términos generales, la vulnerabilidad se refiere a la tendencia o posibilidad de que una comunidad sufra consecuencias físicas, económicas, políticas o sociales debido a la presencia de factores desestabilizadores, ya sean de origen natural o humano (Cardona, 2002). En nuestro estudio, la pobreza sería un ejemplo de dicha situación desestabilizadora.

Por consiguiente, en situaciones de vulnerabilidad, una niña, niño o adolescente, debido a su situación familiar, social o económica, puede estar más propenso a sufrir violaciones de sus derechos. Estas circunstancias, a su vez, tienen un impacto significativo en el desarrollo cognitivo, emocional y social de los niños y se observan con frecuencia, también en el entorno escolar (Morelato, et al., 2019).

Existen dos corrientes de pensamiento principales sobre vulnerabilidad. La primera, es la vulnerabilidad ontológica o antropológica, representada por Albertson Fineman (2010) o Ten Have (2016). Desde esta perspectiva el ser humano es pasible de ser dañado y hasta de perder la vida. Esto puede encontrarse en la filosofía desde los primeros tiempos ya que el ser humano es inacabado, mortal y frágil. A principios del siglo XX. se acepta esta mirada antropológica (Liedo, 2021).

La segunda corriente, es la vulnerabilidad social, basada en que una distribución desigual de recursos o capacidades, genera desigualdades en distintos grados. Ello lleva a distinguir entre dos categorías de vulnerabilidad social: intrínseca y extrínseca, teniendo en cuenta si viene de la propia condición de la persona o del medio en donde vive (Feito, 2007).

Ambas posturas ofrecen perspectivas valiosas para abordar la vulnerabilidad. Los modelos antropológicos y éticos cuestionan la idea de la omnipotencia humana y resaltan la importancia de la interdependencia entre las personas. Por otro lado, la noción de vulnerabilidad social pone de relieve las desigualdades presentes entre diversos grupos sociales y la necesidad de abordarlos teniendo en cuenta su complejidad estructural (Liedo, 2021).

Una perspectiva interesante, que busca una visión holística para explicar este concepto es la aportada por Cardona (2002) para quien la vulnerabilidad debe ser comprendida a partir de los tres factores principales que la originan. En primer lugar, la exposición se refiere a la susceptibilidad de una comunidad a ser afectada por la cercanía a fenómenos peligrosos y su falta de resistencia física ante estos eventos. En segundo lugar, la fragilidad social surge de niveles de marginalidad y segregación social, así como de condiciones de desventaja socioeconómica en el área habitada. Y en tercer lugar, la falta de resiliencia indica limitaciones en el acceso y movilización

de recursos comunitarios, una incapacidad para responder y deficiencias en la capacidad para mitigar el impacto de los fenómenos desestabilizadores.

En otros términos, la desigualdad causada por la pobreza limita las oportunidades de desarrollo de las capacidades individuales, lo que a su vez dificulta la superación de estas desigualdades. Esto crea círculos viciosos difíciles de romper. A medida que aumenta la pobreza, se reduce el desarrollo personal, lo que lleva a una menor capacidad de autorregulación y a dificultades para emprender proyectos de vida que puedan romper con esta situación de vulnerabilidad. Además, se observan problemas de comunicación asertiva, escasa capacidad para afrontar desafíos y como resultado, una disminución en la construcción de resiliencia en estas personas (Lipina, 2016).

4.2. Vulnerabilidad en la infancia

La etapa en la que el ser humano requiere mayor atención es desde el nacimiento hasta la pubertad, ya que es durante este período donde se establecen las bases para el desarrollo de sus capacidades y habilidades. Esto es especialmente crítico en los primeros años, pero también es relevante desde los 6 años hasta el final de la escuela primaria. Durante esta etapa, cuando los niños asisten a la escuela primaria, factores como la infancia, los riesgos y la vulnerabilidad son elementos que deben tenerse en cuenta, ya que influyen en su desarrollo. Si nos enfocamos en el rango de edad entre los 6 y los 12 años aproximadamente, corresponde al ingreso al sistema educativo formal, donde los niños interactúan con sus pares, comparten, desarrollan su tolerancia a la frustración, su capacidad para trabajar en equipo, convivir y resolver conflictos, en definitiva, ponen en práctica sus habilidades sociales (Abud Rodríguez, 2018). Al mismo tiempo, también desarrollan habilidades cognitivas e inteligencia emocional.

Sin embargo, si estos niños se encuentran en situación de vulnerabilidad, es probable que estas habilidades se desarrollen de manera deficiente. Desde el presente siglo se ha utilizado el término “marginalidad infantil” para referirse a niños insertos en familias disfuncionales, que no están integrados en el sistema escolar o son huérfanos. Anteriormente, se les mencionaba como “menores”, pero con la incorporación en 1994 de la Convención sobre los Derechos del Niño en la Constitución (Art. 75, inc.22), y

posteriormente, con la Ley 26061, se consagró el paradigma de la protección integral, considerándolos sujetos de derechos.

Al considerar la niñez en situación de riesgo, Noceti (2011) señala que “riesgo” es un sustantivo, mientras que “en riesgo” es un adjetivo aplicado a niños que se encuentran en condiciones de vida consideradas peligrosas desde una perspectiva cultural.

La vulnerabilidad social, según Unicef (2016), se refiere a aquellos niños que carecen de sus necesidades básicas, sociales e integrativas. Esta vulnerabilidad va más allá de la pobreza, ya que puede estar relacionada con causas externas como la inseguridad, el desempleo y el deterioro ambiental, así como con factores internos como la incertidumbre, el miedo, la pérdida de autoestima y la baja confianza en sus propias capacidades. Por lo tanto, la vulnerabilidad se debe a una combinación dinámica de factores físicos, ambientales y psicológicos, así como a la interacción con el contexto económico, político y cultural (Abud Rodríguez, 2018).

Cualquier investigación sobre vulnerabilidad y exclusión en la niñez debe tener en cuenta tanto las condiciones sanitarias, económicas y sociales como las educativas, ya que la debilidad en estas áreas puede derivar en exclusión social.

4.3. Acerca de la pobreza

Según el Dr. Sebastián Lipina (2016), hasta la década del 90 no se había considerado el impacto de la pobreza en el inicio y los primeros años de vida. A partir de entonces, la investigación comenzó a explorar cómo la pobreza afecta no solo el desarrollo físico, sino también el emocional, cognitivo y social de los niños, dependiendo de los factores de riesgo o protección a los que estén expuestos. La forma en que los niños enfrenten las adversidades y carencias, de manera adaptativa o no, determinará los efectos en su salud física y psicológica. En un estudio realizado por Bradley y Corwyn (2002), se encontró que cuanto más tiempo una familia vive en situación de pobreza, menor es la cantidad y calidad de estímulos para el desarrollo cognitivo y el aprendizaje en el hogar. Las situaciones de vulnerabilidad siempre tienen un impacto, pero las consecuencias son mayores cuando los niños son más pequeños y pasan más tiempo en esas situaciones.

Los generadores de estrés son condiciones ambientales, como las carencias materiales y afectivas que son comunes en contextos de pobreza. Estas condiciones activan un sistema de adaptación neuronal que involucra diversas partes del sistema nervioso central y autónomo. Este sistema, conocido como “eje HPA” por incluir el hipotálamo, la glándula pituitaria y la médula adrenal, se conecta además con otras redes neurales del cerebro y modula su funcionamiento. En situaciones adversas, como la pobreza extrema, el maltrato y el abandono, este sistema puede activarse crónicamente, lo que puede tener un impacto negativo en la salud física y psicológica de todos los miembros de la familia, en particular de los niños, incluso antes de su nacimiento. Uno de los aspectos que la pobreza y el estrés crónico afectan de manera significativa es el desarrollo de habilidades de autorregulación, pensamiento estratégico y la capacidad de adaptación al entorno (Lipina, 2016).

El autor destaca la importancia de la autorregulación de conductas en los niños para adaptarse y resolver problemas. Estas conductas se aprenden a lo largo de la vida y se aplican en diferentes áreas como el estudio, el trabajo, el tiempo de ocio y la espiritualidad. Estos procesos incluyen la atención, el pensamiento, las emociones, la memoria y la capacidad de planificar y evaluar. Estos procesos se ven influenciados tanto por factores biológicos como ambientales, según la socialización del entorno en el que se desarrollan (Lipina et al., 2004).

Si bien estos aprendizajes ocurren en todas las etapas del desarrollo, en los niños, la privación en su entorno puede tener un impacto directo en su desarrollo psicofísico. La falta de alimentos y la falta de prevención de enfermedades, que son menos comunes en niños que reciben vacunas, pueden ser mortales para ellos. Además, la falta de acceso a agua corriente, vivir en entornos insalubres como vertederos a cielo abierto y altos niveles de violencia agravan aún más esta situación.

En los últimos años la vulnerabilidad como categoría se ha utilizado en el diseño de políticas públicas nacionales e internacionales, especialmente en las poblaciones afectadas por el cambio climático (Ausín, 2021). No obstante, la categorización de ciertas poblaciones como “grupos vulnerables” ha sido objeto de críticas debido a su uso acrítico, ya que puede llevar a la marginación y estigmatización. Al clasificar a estas poblaciones como “grupos vulnerables”, existe el riesgo de simplificar su

situación y perder de vista las diferencias que pueden existir entre los individuos dentro de ese mismo grupo (Liedo y Ausín, 2022).

4.4. Representaciones sociales sobre la pobreza

Ante la necesidad de comprender la dinámica social de la vulnerabilidad y la pobreza y su incidencia en el desarrollo de las niñas, niños y adolescentes, se hace necesario comprender cuál es el significado compartido sobre ellas en una determinada comunidad o cultura. La identidad y las representaciones sociales de las personas pobres están influenciadas por un conjunto de relaciones que privan al individuo de diversos bienes materiales, simbólicos, espirituales y trascendentales. Estos bienes son esenciales para el desarrollo autónomo de su identidad fundamental y existencial (Vasilachis de Gialdino, 2003).

Según Moscovici, las representaciones sociales son un conjunto de conceptos, declaraciones y explicaciones que surgen en la vida cotidiana y en las interacciones entre individuos. Estas representaciones sociales pueden equipararse a los mitos y sistemas de creencias presentes en las sociedades tradicionales (Moscovici, 1986). Una definición interesante al respecto, es la de Rateau y Lo Mónaco (2013) quienes sostienen que las representaciones sociales se pueden caracterizar como conjuntos de opiniones, conocimientos y creencias específicos de una cultura, categoría o conjunto social.

La forma en que se represente la pobreza, ya sea atribuyéndola a causas individuales o colectivas, es un indicador importante de cómo los individuos y la sociedad en general se relacionan con este tema. La estigmatización de los pobres es más evidente en contextos donde se percibe la pobreza como resultado de causas individuales, lo que conduce a un discurso moralizador. Bajo esta perspectiva, los pobres son considerados responsables de su situación, acusados de no hacer lo suficiente por sí mismos debido a una supuesta “cultura de la pobreza” o situaciones anómalas que se transmiten de generación en generación. En contraste, cuando se enfatiza la dimensión social o las causas estructurales de la pobreza, se adopta una visión más integral de la sociedad, reconociendo la posición desfavorecida de los pobres dentro de la estructura social (Bayón, 2012).

La manera en que la sociedad, en general, percibe la pobreza juega un papel fundamental en justificar la desigualdad (Lepianka et al., 2010). Ello lleva a la estigmatización, entendida como un fenómeno social que abarca desde el reconocimiento y la asignación de etiquetas a grupos considerados de “menor valía social”, hasta las manifestaciones de discriminación y marginación social, que representan las fases culminantes de dicho proceso (Bayón, 2012).

Si bien los niños no poseen una noción completa de la estructura social, desde temprana edad, los niños en situación de pobreza, perciben a través del comportamiento y discurso de los adultos las desigualdades económicas. Es decir, que hay personas que poseen bienes distintos en cantidad y calidad o que el dinero no siempre alcanza para cubrir necesidades. Sobre estas primeras nociones, el niño o niña irá incorporando sus propias experiencias y percepciones a medida que crece (Amar Amar et al., 2001).

En un estudio realizado en Chile con niños y adolescentes sobre las representaciones sociales de pobreza y desigualdades sociales, los autores encontraron que los niños y jóvenes de clase baja tienden a centrarse más en las características personales como el esfuerzo y la superación individual, con una alta descalificación a las personas que no presentan estas conductas o en las condiciones iniciales en que nacen los individuos. Es decir, a centrar el origen de la pobreza en deficiencias individuales o en el origen de las personas, coexistiendo dos representaciones: por una parte, la que podría denominarse “sueño americano” en la cual basta la propia voluntad y esfuerzo para cambiar de condición social y por otra “el determinismo de origen” en la cual el que nace pobre no tiene ninguna posibilidad de superar esta condición social. Respecto a las soluciones para las desigualdades sociales, tienden a centrarse en medidas asistenciales para combatir la pobreza con menos conciencia de la existencia de recursos escasos y limitados y coartando la participación ciudadana a la caridad o la cooperación con instituciones de beneficencia (Denegri et al, 1998).



Parte II

Desarrollo Metodológico y resultados



Capítulo V

Capítulo V: Consideraciones metodológicas

En este capítulo presentamos el proceso metodológico que ha guiado el desarrollo de nuestro estudio. Comenzaremos delineando nuestras hipótesis de trabajo, las cuales están en coherencia con las preguntas de investigación y objetivos planteados en la introducción. A continuación, abordaremos las consideraciones respecto del diseño de investigación, la selección de los participantes del estudio, las técnicas e instrumentos utilizados, así como también las consideraciones sobre el procesamiento de datos y los principios éticos que guiaron el estudio.

1. Planteo de las hipótesis de investigación

El recorrido realizado a nivel teórico por las principales variables de estudio, permite establecer las hipótesis de trabajo o anticipaciones a demostrar tras el análisis de los resultados obtenidos. Estas hipótesis, además, están en coherencia con las preguntas de investigación y los objetivos que guían este estudio (*Cf.* Introducción).

1.1. Hipótesis General:

- H: El sentido del humor constructivo y social incide positivamente en el desarrollo de los indicadores de resiliencia, a la vez que la agresividad, en todas sus manifestaciones, tiene un efecto negativo en la misma, particularmente en niños/as escolarizados a nivel primario que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, en el marco de un contexto económico y socio-culturalmente adverso.

1.2. Hipótesis desagregadas:

- H₁: Los niños/as entre 6 y 13 años de edad, escolarizados a nivel primario y que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, presentan un

escaso desarrollo de las dimensiones social y constructiva del sentido del humor.

- H₂: Los niños/as que asisten a la escuela primaria y residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, muestran niveles elevados de violencia física, agresión indirecta, expresiones verbales agresivas e irritabilidad, lo que sugiere la presencia de agresividad.
- H₃: El desarrollo del sentido del humor social y constructivo se relaciona significativa y negativamente con distintas expresiones de agresividad (e.g. verbal, física, indirecta e irritabilidad) en niños/as escolarizados a nivel primario que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.
- H₄: Los niños/as escolarizados a nivel primario que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, presentan exiguos indicadores de resiliencia, debido a bajos niveles de autoestima, proactividad y conexión interpersonal.
- H₅: Los condicionantes socio-culturales presentes en el contexto de investigación no generan un ambiente promotor de resiliencia en los niños/as que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

2. Diseño de investigación

Esta investigación adoptó un diseño mixto de triangulación concurrente. Como expresan Hernández Sampieri y Mendoza Torres (2018), los métodos mixtos representan un conjunto de procesos sistemáticos, ricos y críticos de investigación e implican la recolección y el análisis de datos cuantitativos y cualitativos, así como su integración y discusión conjunta, para realizar inferencias producto de toda la información recabada (metainferencias) y lograr un mayor entendimiento del fenómeno. En términos de Chen (2006), la integración sistemática de los métodos cuantitativo y cualitativo en un solo estudio tiene como finalidad obtener una “fotografía” más completa del fenómeno.

Finalmente, este diseño facilitó la instancia de triangulación intermetódica, enriqueciendo así los resultados obtenidos, para brindar respuestas integrales a las preguntas de investigación. Por otra parte, cabe señalar que el diseño elegido es coherente con la intencionalidad de trabajar a partir de un modelo ecológico de análisis

que permita comprender el desarrollo de la resiliencia infantil en su propio contexto, desde una mirada integral de la persona y su entorno.

3. Participantes

Se trabajó con un muestreo intencional de niños/as escolarizados a nivel primario que asisten a la copa de leche, ludoteca y talleres del Centro Barrial en Godoy Cruz, Provincia de Mendoza, Argentina. La muestra fue seleccionada de manera no probabilística, lo que significa que los participantes fueron elegidos según la buena voluntad de los padres para permitir la participación de sus hijos y el asentimiento de los menores que asisten al Centro Barrial. Así, la muestra quedó conformada por un total de 127 participantes: 62 niñas y 65 niños (n=127), entre 6 y 13 años de edad.

Por otra parte y con el fin de complementar el análisis efectuado, se realizaron siete entrevistas en profundidad a referentes adultos y responsables de las actividades en el centro barrial a fin de profundizar en aspectos relacionados al contexto socio-culturales donde se desarrollan las experiencias infantiles.

3.1. Caracterización del contexto de investigación

Este espacio no puede considerarse como un barrio en términos estructurales, sino más bien como un aglomerado de casas, algunas de las cuales son extremadamente precarias. Aunque tienen acceso a luz eléctrica, agua potable y reciben ayuda del Municipio en cuanto a iluminación de las calles y recolección de residuos (en la entrada del barrio), no disponen de gas natural.

En la zona cercana al barrio hay escuelas primarias, un Jardín Maternal Municipal, una escuela diferencial, Cens, Cebja y CCT, así como polideportivos, un Centro de Salud y acceso al transporte público. Sin embargo, todos estos servicios se encuentran a unas pocas cuadras del barrio, pero no dentro del mismo.

Las ambulancias no ingresan al interior del barrio. La policía, en general, sólo accede para llevar adelante operativos.

Dentro del barrio, existen dos proveedores de sustancias, cada uno de los cuales cuenta con personas que se encargan de la venta, a los que se conoce como

soldaditos. Estos dos grupos se encuentran en conflicto y esta situación, ha resultado en numerosas muertes por enfrentamientos. Según la opinión de los vecinos del barrio, se ha percibido una notable disminución de estos conflictos desde la instalación del Centro Barrial. No obstante, sigue siendo un gran problema el consumo, la accesibilidad a sustancias nocivas y la posibilidad de convertirse en vendedor de las mismas a muy corta edad. Esto genera violencia y cambios muy graves en las reacciones de los chicos, que son muy accesibles y participativos cuando se encuentran “limpios”, como dicen ellos y muy agresivos y exaltados cuando consumen.

El trabajo formal es escaso, la mayoría de los varones tienen trabajos en “changas” generalmente en construcción, algunos en jardinería o ventas callejeras. Las mujeres en servicio doméstico. La educación termina en primero o segundo año de nivel secundario. Las escuelas hacen esfuerzos importantes por la retención y reinserción en la vida escolar, enviando trabajadores sociales y articulando con la Municipalidad, el Centro de Salud, e incluso, mediante gestiones personales para ayudar a los alumnos y sus familias. Esto es reconocido por las familias, pero se declaran impotentes, pues alrededor del final de la escuela primaria comienzan el consumo, las salidas, las peleas entre pares y estas son mayoritariamente las causas del abandono. Los Centros Educativos primarios y secundarios para jóvenes y adultos (Cebja, Cens) y Centros de Capacitación para el Trabajo (CCT) generan facilitadores para que los chicos del barrio continúen sus estudios o capacitación, tienden a ser lugares muy acogedores y personalizados para los adolescentes y jóvenes. El resultado de inscripción, permanencia y egreso, lamentablemente, también es ínfimo.

Esto muestra que la perspectiva de vida tiende a ser a muy corto plazo y de supervivencia. Muchas familias, luego de participar en espacios de reflexión, logran poner límites más firmes y acompañan a sus hijos para que avancen en sus estudios; aunque se trata de un cambio paulatino, es un gran logro.

3.2. *Reseña del Centro Barrial*

El Centro Barrial fue oficialmente fundado en junio de 2006, sin embargo, oficialmente comenzó a funcionar en 2012, cuando se crearon tres lugares de encuentro como espacios para actividades para niños y adolescentes. Estos espacios se establecieron

en tres Barrios. Los primeros, rápidamente comenzaron a funcionar; sin embargo, en el centro de este Barrio, el proceso fue más lento. El Centro funcionaba en una pequeña casita de adobe, que el sacerdote pudo comprar a sus antiguos dueños y se decidió llamarlo “Justo a tiempo”. Sin embargo, aunque se contaba con este espacio, la asistencia era casi nula.

Este centro se ubicaba muy cerca de la “línea” que dividía de manera implícita el territorio entre dos grupos de proveedores de sustancias ilícitas. Esta cercanía dificultaba el acceso de los niños y jóvenes al centro, ya que no estaba permitido que aquellos que estuvieran en un área pasaran a la otra. Por lo tanto, un lugar de recuperación se interpretaba como una traición hacia aquellos que los acogían en su grupo.

En febrero de 2013, se realizó un viaje a la Villa 31 de CABA, donde se encontraba uno de los primeros centros de la Fundación que genera estos Centros, fundado por el Padre Pepe y respaldado por Monseñor Bergoglio. El propósito de este viaje era llevar a cabo una revisión exhaustiva de la estructura y posteriormente adaptarla a la realidad de Mendoza. Así, el Centro Barrial se convirtió en un centro que fomenta la integración, la prevención inespecífica y básicamente la contención afectiva. Así fueron incorporándose talleres de arte, deporte, reciclado de ropa, carpintería, mosaico, velas, cerámica, entre otros, los que van renovándose según la demanda de la comunidad.

También se cultiva la espiritualidad a través de talleres y celebraciones. Asimismo, se organizan viajes a celebraciones de los distintos Hogares, así como vacaciones cortas y retiros espirituales. Estas actividades, si bien requieren de una cuidadosa planificación y de la participación de voluntarios, constituyen espacios muy enriquecedores para todos, especialmente para los niños y adolescentes. Los voluntarios también realizan misiones por el barrio, informando sobre diferentes situaciones en las que las familias requieren apoyo.

En relación con la gran cantidad de niños en el barrio, el Centro brinda leche y panificados a la salida de la escuela, preparadas por otros miembros del Hogar. Además, se ofrece apoyo escolar, atención psicológica y acompañamiento en

diversos trámites, como obtener documentos, inscribirse en escuelas, cursos y acceder a beneficios económicos, así como a gestionar turnos médicos, entre otros.

El Centro también brinda apoyo y acompañamiento en situaciones de internación hospitalaria, procesos de recuperación, detenciones, causas judiciales y cualquier otra necesidad que surja.

El lema del Hogar es: “Recibir la vida como viene”. Es un espacio de brazos abiertos, donde quien llega debe sentir que se incorpora a una familia que lo amparará no sólo en lo material, que a menudo son escasos y a veces lo más simple de ofrecer, sino también en términos emocionales y en su desarrollo personal para construir su propio proyecto de vida.

Esta filosofía contribuye a fomentar la resiliencia, como menciona Henderson Grotberg al referirse a una de las Fuentes Interactivas, que consiste en saber que “yo tengo en mi entorno personas alrededor en quienes confío y me quieren incondicionalmente, al mismo tiempo que me ponen límites y quieren que aprenda a desenvolverme solo” (Grotberg, 2006, p. 20).

Como se puede apreciar, en la reseña del Hogar, se trabaja en las seis áreas claves de la Rueda de la Resiliencia: enriquecer vínculos prosociales, fijar límites claros y firmes, enseñar habilidades para la vida, brindar afecto y apoyo, transmitir expectativas elevadas y brindar oportunidades de participación significativa.

4. Técnicas e Instrumentos

4.1. Técnicas Cuantitativas

Para la instancia cuantitativa se utilizaron distintas rúbricas de observación para evaluar el sentido del humor y la agresividad en el colectivo de niños/as. Por otra parte, se aplicó un instrumento que recoge variables de base –género, edad, escolaridad– y una prueba psicométrica orientada a medir indicadores de resiliencia.

a) Rúbrica para medir el Sentido del Humor

Según Barrio de la Puente y Fernández Solís (2010), el humor se define como una actitud de una persona y un carácter específico y también representa la realidad en la que vivimos. Por lo tanto, no puede ser separado, analizado o clasificado junto a otros hechos. El humor es más que un simple fenómeno aislado, sino que es una acción creativa. Es una respuesta positiva, una forma optimista y divertida de enfrentar la vida, que implica aceptar la realidad sin necesidad de disfrazarla. Además, el humor desempeña un papel eficaz en la superación de contratiempos y problemas.

En el presente estudio se aplicó la Rúbrica para medir el Sentido Humor elaborada por Castillo Vicente y Ochoa Huaranga (2018); compuesta por 10 ítems que permiten medir distintos aspectos en que puede manifestarse un sentido del humor positivo. Así, el observador tiene la consigna de identificar en qué etapa del desarrollo se encuentran distintas conductas relacionadas con el sentido del humor en niños/as. Cada uno de los ítems es valorado en tres categorías de desarrollo, bajo, medio y alto, que indican los respectivos niveles de inicio, en proceso y logro, que marca la rúbrica preestablecida (Cf. Anexo I).

En el procesamiento de los datos, se efectuó un análisis factorial exploratorio (AFE) con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra ($KMO = ,817$) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 220,239; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis. De esta manera, se obtiene una varianza acumulada (47,78%) y dos factores de la rúbrica para medir el sentido del humor, a saber:

- Humor constructivo: se refiere a actitudes y comportamientos positivos en la niña o niño que permiten generar bienestar tanto para sí mismo como para los demás. Incluye acciones individuales proactivas que permiten crear ambientes positivos de alegría, evitar la agresividad o resolver situaciones problemáticas con entusiasmo. La dimensión está conformada por 5 ítems ($\alpha = .751$; e.g. *Acepta sugerencias y realiza modificaciones a sus trabajos con alegría*).
- Humor social: se relaciona con la habilidad de mantener interacciones sociales positivas y placenteras, mejorando así la dinámica del grupo en el que se encuentra. Alude a la importancia del sentido del humor dentro de una

comunidad, con las personas del propio entorno. Si el contexto es positivo, las personas se alimentan de un vínculo más agradable y confiable, permitiendo un ambiente tranquilo y sano. Algunas de las actitudes del niño que lo pondrán de manifiesto: hace bromas a sus compañeros, trabaja en equipo con tranquilidad y alegría y comparte gustoso sus materiales. La dimensión está conformada por 4 ítems ($\alpha=.745$; e.g. *Da ánimo a sus compañeros con alegría a pesar que perdió en un juego*).

El instrumento utilizado, permite obtener una medición total del sentido del humor como una escala unidimensional. En este estudio, el Alpha de Cronbach fue de 0.859, lo que indica una buena confiabilidad y demuestra que la prueba aplicada posee una consistencia interna significativa (Cf. Anexo III).

b) Lista de Cotejo de Conductas Agresivas

Se utilizó la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas, basada en la versión española del *Agression Questionnaire – AQ* de Buss y Perry (1992), adaptada por Andreu Rodríguez, Peña Fernández y Graña Gómez (2002). Originalmente, este test fue confeccionado para trabajar con adultos, no obstante, debido a que los participantes de este estudio son niños, se optó como criterio utilizar la lista de cotejo en base a una escala tipo Thurstone de respuesta dicotómica (si=1-no=0), tal como se ha efectuado en otros estudios (Chahín Pinzón, 2013; Morales Vargas, 2019).

Según Buss y Perry (1992), todas las personas estamos predispuestas a la agresividad, suceso en el que el sujeto o varios individuos eligen formas de comportamiento agresivo en diferentes circunstancias. La agresividad verbal, física, hostilidad e ira, constituyen estrategias de afrontamiento nocivas que forman parte de la persona como una respuesta adaptativa ante las amenazas externas.

La Lista de Cotejo de Conductas Agresivas consta de 20 ítems, los cuales están subdivididos en agresión verbal, agresión física, agresión indirecta e irritabilidad (Cf. Anexo I). En esta herramienta, se presentan al observador una serie de situaciones relacionadas con el comportamiento del niño/a, que este debe verificar y señalar como verdaderas o falsas, dependiendo de si representan el comportamiento habitual del niño/a.

En el análisis efectuado, se eliminaron los ítems 5, 14 y 15 de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas con el fin de mejorar su calidad y precisión, ya que mostraron valores bajos en el coeficiente de Cronbach, en comparación con los demás ítems.

Finalmente, la escala quedó conformada por 17 ítems y presenta un Alpha de Cronbach total de 0.837 (Cf. Anexo III). A continuación, se define cada una de las dimensiones y se consignan datos de confiabilidad encontrados en este estudio:

- **Agresión verbal:** se refiere a la utilización de palabras o expresiones tales como discusiones, ofensas, amenazas e insultos, que tienen como objetivo dañar, humillar o intimidar a otra persona. Se compone de 4 ítems ($\alpha=.731$; e.g. *Cuando es molestado, dice cosas desagradables*).
- **Agresión física:** se caracteriza por la manifestación de conductas directas que implican el uso de la fuerza física con la intención de causar daño a otra persona. Estas conductas pueden incluir golpes, puñetazos y cualquier forma de contacto físico que resulte en lesiones corporales para la persona agredida. Este factor está conformado por 5 ítems ($\alpha=.638$; e.g. *Cuando pierde la calma, pega a alguien*).
- **Agresión indirecta:** se caracteriza por el uso de la mentira para culpar a otros, la tendencia a romper o tirar cosas cuando está enojado, la negativa a realizar tareas como una forma de descarga de enojo, el daño a las pertenencias de aquellos que le desagradan y la falta de relaciones sociales significativas. Estas conductas constituyen una forma de agresión encubierta que puede causar daño emocional, físico o material a las personas involucradas. La dimensión consta de 3 ítems ($\alpha=.672$; e.g. *Rompe o tira cosas cuando está enojado*).
- **Irritabilidad:** alude a la propensión a reaccionar de forma negativa o agresiva ante estímulos o situaciones que generan incomodidad o frustración, experimentando fácilmente enojo, irritación u hostilidad en diversas situaciones. El factor posee 5 ítems ($\alpha=.626$; e.g. *Se irrita rápidamente cuando no consigue lo que quiere*).

c) Inventario de Resiliencia para Niños

Se aplicó el Inventario de Resiliencia para Niños de Salgado Lévano (2005). El instrumento consta de 48 ítems, de respuesta dicotómica (sí/no), que buscan medir

factores personales protectores de la resiliencia, tales como autoestima, autonomía, creatividad, humor y empatía, considerados como los más significativos por la tradición teórica y que deben atenderse en cualquier proceso de evaluación o intervención (Salgado Lévano, 2005).

Sin embargo, debido a la longitud del cuestionario y las posibles dificultades en la lectura y comprensión del mismo por parte de los niños/as participantes, especialmente debido a su corta edad, se decidió realizar el cuestionario de forma oral leyendo las preguntas a los niños/as y registrando sus respuestas (sí/no) (Cf. Anexo I).

Posteriormente, se realizó un análisis estadístico para efectuar una selección preliminar de ítems. Aquellos ítems que presentaron valores inaceptables, por debajo de 0.50 fueron eliminados, por carecer de capacidad discriminativa (Ferrando et al., 2022). Se eliminaron así 13 ítems del cuestionario original (ítems 2, 7, 18, 19, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 43, 45, 47) debido a la escasa correlación con los demás ítems del test, quedando el cuestionario conformado por 35 ítems. Dicho instrumento final, cumple con los criterios de confiabilidad alcanzando un Alfa de Cronbach de 0.837 (Cf. Anexo III).

Se trabajó con las dimensiones propuestas por Solórzano Fàbrega (2016) que reagrupa los factores del test original en 3 dimensiones: autoestima, conexión interpersonal (incluye los factores de humor y empatía) y proactividad (reúne los factores de autonomía y creatividad).

A continuación, se ofrece una definición de cada factor, así como también se señalan los datos de confiabilidad encontrados en este estudio:

- Autoestima: que es la valoración que el niño tiene sobre sí mismo. Es la valoración global que el niño o niña hace de sí mismo que, si es positiva, conlleva sentirse feliz, amarse a uno mismo y a los demás, así como sentirse valorado por ellos. Quedó conformado por 9 ítems ($\alpha=0.623$; e.g. *Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres* o *Es difícil que me vaya bien, porque no soy buena ni inteligente*).

- Conexión interpersonal: capacidad de sentirse satisfecho con uno mismo y en sintonía con los demás, es decir, tener buen sentido del humor, así como la capacidad de empatizar con los demás. Esta dimensión quedó conformada por 13 ítems ($\alpha=.667$; e.g. *Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan* o *Trato de no herir los sentimientos de los demás*).
- Proactividad: implica que el niño o niña se muestre autónomo en sus acciones y con iniciativa para llevar a cabo acciones creativas que generen mejoras, haciéndose responsable de las consecuencias de sus acciones. Esta dimensión consta de 13 ítems ($\alpha=.798$; e.g. *Puedo buscar maneras de resolver mis problemas* o *Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo*).

Finalmente, es importante mencionar que este instrumento también permite realizar una medición global que abarca todos los aspectos de la resiliencia evaluados en los diferentes ítems, al que denominaremos grado de resiliencia ($\alpha=.837$) (Cf. Anexo III).

4.2. Herramientas Cualitativas

Para la instancia cualitativa se utilizaron las siguientes herramientas de recolección de datos:

a) Lecturas etnográficas sobre el contexto

A partir de las observaciones e informes efectuados por la tesista durante su experiencia en el Centro Barrial como colaboradora de la acción llevada a cabo en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, desde hace más de una década, se trabajó con lecturas etnográficas sobre el contexto de investigación. Para ello, se reorganizó la información relevada mediante la construcción de categorías interpretativas que permitieran identificar los aspectos más relevantes del contexto socio-cultural, en el cual se encuentran insertos los niños/as que participaron en el estudio, a fin de poder identificar posibles factores de riesgo o promotores de resiliencia.

En la actualidad, la etnografía ha evolucionado y se distingue de siglos anteriores debido a la influencia de la globalización, los medios de comunicación y la disponibilidad de información en línea. Esto dificulta tener una imagen clara de “el otro”. Sin embargo, según Eduardo Restrepo (2018), la investigación etnográfica en

un espacio específico se presenta como una estrategia flexible de conocimiento que busca ampliar nuestra comprensión sobre diferentes contextos socio-culturales.

La etnografía implica una inmersión en la realidad, donde se observa desde adentro, se escucha y se experimenta junto a las personas. Va más allá de recopilar datos, ya que tiene un valor intrínseco en sí misma. Como menciona Guber (2020), el trabajo de campo etnográfico no se realiza únicamente para obtener información, sino para aprender a investigar a personas específicas en temas determinados y atravesar una realidad concreta para poder interpretarla.

b) Entrevistas en profundidad

Se realizaron entrevistas en profundidad a adultos que conocían a los niños participantes de las actividades del Hogar, con el propósito de explorar en profundidad el desarrollo del sentido del humor y la gestión de la agresividad en los niños, buscando identificar posibles factores de riesgo o factores protectores de resiliencia (Cf. Anexo I).

Con este propósito, se seleccionaron a siete informantes clave, que incluyeron personas del Hogar, religiosas, voluntarios, profesionales y docentes. Algunos de ellos residen o han residido en el barrio en estudio, mientras que otros lo conocieron a través de su trabajo en la Institución. Cabe señalar que en el Centro Barrial colaboran alrededor de 20 personas entre voluntarios, religiosas, talleristas y misioneros, por lo que se buscó seleccionar participantes de diferentes áreas y con mayor contacto con los niños, incluyendo aquellos que residían tanto dentro como fuera del barrio. Esta diversidad de perfiles permitió obtener un amplio espectro de criterios de observación al momento de responder sobre las actitudes y comportamientos de los niños.

La administración de las entrevistas se llevó a cabo sin dificultades, gracias al ambiente propicio, la confianza establecida, la libertad para responder sin la presión de respuestas correctas y la tranquilidad de no estar poniendo en juego un trabajo o posición. Esto facilitó la comunicación fluida y permitió establecer un *rapport*, es decir, una conexión y clima de confianza entre el entrevistado y el entrevistador (Taylor y Bogdan, 1987).

Obtener la legitimidad por parte de los entrevistados, generar empatía y eliminar cualquier duda acerca de las intenciones del entrevistador requirió tiempo, esfuerzo y una actitud empática, para alcanzarlo. El hecho de que la entrevistadora forme parte del Hogar, la coloca en una posición simétrica y generó una actitud de colaboración por parte de los entrevistados.

Por otra parte, cabe señalar que las entrevistas en profundidad, permitieron adentrarse en la intimidad y comprender la subjetividad de las miradas de cada adulto entrevistado, lo que contribuye a la interpretación del investigador sobre el sentido y significado de las experiencias compartidas (Robles, 2011).

Respecto de su estructura, las entrevistas tuvieron un guion flexible de base que contenía preguntas sobre los principales núcleos a abordar, según los objetivos del estudio, lo que permitió focalizar los temas más relevantes, pero dejando en libertad al entrevistado para expresarse en los mismos (Ortez, 2009).

c) Pequeños relatos o pequeñas historias

Se aplicó la técnica destinada a recopilar pequeños relatos o narraciones anecdóticas de un grupo de niños/as en torno a la problemática de investigación. Esta técnica es utilizada como un instrumento de relevamiento en investigaciones cualitativas, particularmente en el marco de los métodos narrativos (Chase, et al., 2015). Lo interesante para la investigación es que estos relatos o historias permiten al investigador “dibujar el perfil cotidiano de la vida de una persona” (Martín García, 2009).

En este sentido, se solicitó a los niños/as que relataran pequeñas anécdotas, a fin de obtener información valiosa sobre los pensamientos, emociones, percepciones y comportamientos relatados en primera persona, en relación con aquellas experiencias vinculadas al humor o a la agresividad. Estas historias proporcionan una visión más profunda de las perspectivas de los niños y pueden ayudar a comprender de qué manera interpretan y dan sentido a su mundo (Santamaría y Bothert, 2011). Ello permitió comprender y apreciar las voces y experiencias infantiles, evitando la imposición de categorías externas o ajenas a su significado personal (Rivas Flores, 2009).

Se trabajó con narraciones orales de un grupo de 30 niños/as quienes expresaron breves anécdotas de experiencias, positivas y negativas, en torno a dos interrogantes que actuaron como disparadores (Cf. Anexo I):

¿Me podrías contar algo chistoso-divertido que te haya sucedido a vos o a alguien de tu familia?

¿Recordás algo feo que te haya pasado y que te haya hecho enojar mucho?

5. Procedimiento

5.1. Organización del trabajo de campo

El trabajo de campo se organizó en diferentes instancias o momentos, los cuales no siguieron necesariamente una secuencia lineal en el tiempo. Sin embargo, se estableció una estructura organizativa para abordar diversas dimensiones relacionadas con los ejes centrales del estudio, así como diferentes aspectos socio-culturales del contexto, procurando alcanzar un enfoque ecológico.

En este sentido, se pueden identificar varias etapas en función de los diversos actores o protagonistas involucrados en el estudio. Esta estructura permitió abordar de manera sistemática cada aspecto relevante de la investigación.

5.2. Instancia con adultos

En primer lugar, se solicitaron las autorizaciones correspondientes y luego, se desarrollaron capacitaciones y acciones conjuntas con los adultos referentes que trabajan diariamente con los chicos, con el objetivo de aplicar las técnicas de recolección de datos a niños/as de edades comprendidas entre los 6 y 13 años que asisten a la Copa de leche.

Además, se llevaron a cabo entrevistas en profundidad a los referentes institucionales y a algunos padres de los participantes menores, cuyas observaciones resultaron ser una valiosa contribución. Se seleccionaron como referentes a aquellos que comparten tiempo con los niños durante el desarrollo de diversas actividades. En cuanto a los padres, se estableció contacto cuando llevaban a sus hijos al Hogar, se explicaron los alcances del estudio y se solicitó el consentimiento informado.

5.3. Instancia con niños/as

El trabajo de relevamiento realizado con los menores constituye el núcleo central de esta investigación. Para ello, en primer lugar, se seleccionaron niños/as de entre 6 y 13 años que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza y participan periódicamente de las actividades del Hogar. La elección de este rango de edad se debe a que los chicos ya están escolarizados, lo que les permite participar de manera activa y expresar sus respuestas con palabras. Por otra parte, se encuentran en una etapa previa a la adolescencia. En el estudio, los participantes fueron identificados por su nombre de pila (sin apellido), junto con su género, edad y grado de instrucción primaria que cursaban al momento del relevamiento.

El relevamiento, tanto en su fase cuantitativa como cualitativa, se llevó a cabo en las instalaciones del Centro Barrial, mientras los niños/as participaban en diversas actividades.

En esta etapa se trabajó con las siguientes técnicas e instrumentos:

- Observación directa individual a partir de la rúbrica para medir el sentido del humor (Castillo Vicente y Ochoa Huaranga, 2018) y de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas para niños, basada en el test de Buss y Perry (1992) en adaptación de Morales Vargas, (2019).
- Aplicación del Inventario de Resiliencia para Niños (Salgado, 2005), en sus dos versiones para niños/as.
- Recopilación de pequeños relatos.

6. Resguardos éticos

El procedimiento comenzó con la solicitud de autorización a los representantes del Centro Barrial Centro Barrial, quienes autorizaron expresamente la realización de la investigación con niños y adultos que asisten a los espacios destinados a la copa de leche, ludoteca y talleres (Cf. Anexo II).

Es importante destacar que la participación de los niños/as en el estudio fue posible tras obtener el consentimiento informado por parte de los padres. Solamente se incluyeron en el estudio aquellos niños/as, cuyos padres voluntariamente, y luego de

conocer los fines del estudio, expresamente autorizaron la participación de los menores en la investigación (Cf. Anexo II).

Por su parte, se utilizó el asentimiento de los menores, quienes decidían si querían responder o no el cuestionario. Cabe destacar que, en los datos relevados, se mantiene el anonimato de los menores que participaron y se garantiza el secreto estadístico.

7. Procesamiento de datos

Los datos cuantitativos fueron procesados mediante el software *Statistical Package for the Social Sciences* (SPSS) versión 25, en distintos tipos de análisis: de confiabilidad y factorial exploratorio, cuyos resultados son expresados en la descripción de los instrumentos y análisis descriptivos y correlacionales, que se desarrollan en el capítulo de resultados.

Por su parte, los datos cualitativos fueron abordados mediante análisis interpretativos para los pequeños relatos y etnográficos para las entrevistas.



Capítulo VI

Capítulo VI: Resultados Cuantitativos.

Análisis Descriptivos

En este capítulo, se presentan los análisis descriptivos realizados, abordando en primer lugar los datos socio-demográficos que describen a los participantes del estudio. Además, se exponen los resultados descriptivos obtenidos a partir de los instrumentos cuantitativos utilizados.

1. Datos sociodemográficos

En cuanto a los datos socio-demográficos, es relevante mencionar que se consideraron variables como el género, la edad y el grado de instrucción en el que se encuentra cada participante al momento de completar el cuestionario. Recordemos que todos los participantes tienen contacto con las actividades del Centro Barrial.

1.1. Género

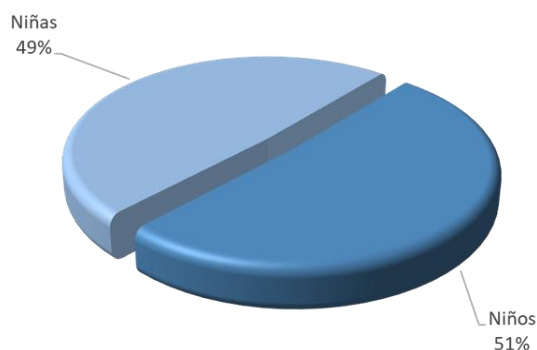
Tabla 1
Distribución de los participantes según género

	Frecuencia	Porcentaje
Niños	65	51,16
Niñas	62	48,84
Total	127	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 2
Distribución según género

Se observa que prácticamente la distribución de género es homogénea, siendo levemente superior el porcentaje de varones (51%).



Nota: Elaboración propia.

1.2. Edad

Se presenta a continuación la distribución de niños/as que asisten al Centro Barrial de un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, según su edad al momento del relevamiento. Cabe recordar que los participantes tenían entre 6 y 13 años de edad, siendo el promedio de edad de los mismos 9,51 años.

No obstante, con fines analíticos se establecieron para este estudio, rangos etarios, los que agrupan a los participantes en tres grupos, según sus edades, tal como se muestra a continuación.

Tabla 2

Distribución de la edad de los participantes según rangos etarios

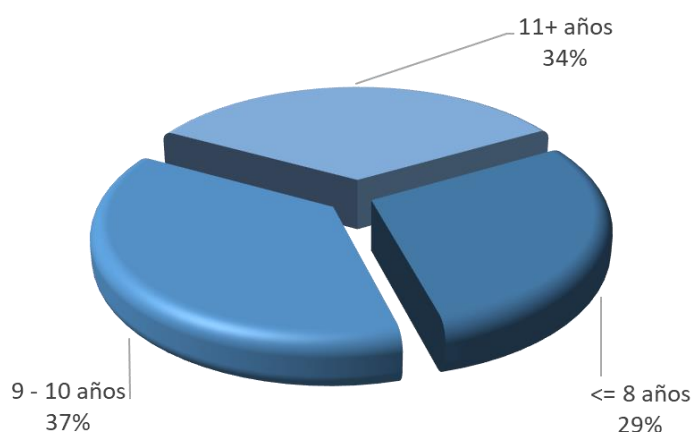
Rango	Frecuencia	Porcentaje
<= 8 años	37	46,5
9 - 10 años	47	40,7
>=11 años	43	12,8
Total	127	100,0

Nota: Elaboración propia.

Figura 3

Distribución de la edad en rangos

Los rangos establecidos corresponden a la distribución de los participantes en tercios que presentaban características similares en términos de edad, logrando así una homogeneidad relativa en la distribución de la muestra. Por otra parte, esta presentación de grupos etarios se presenta con el propósito de favorecer las asociaciones significativas con otros factores e indicadores analizados.



Nota: Elaboración propia.

1.3. Nivel de escolaridad

A continuación, se describe la muestra en función del grado de instrucción primaria que cada niña o niño cursaba al momento de participar en el estudio.

Tabla 3

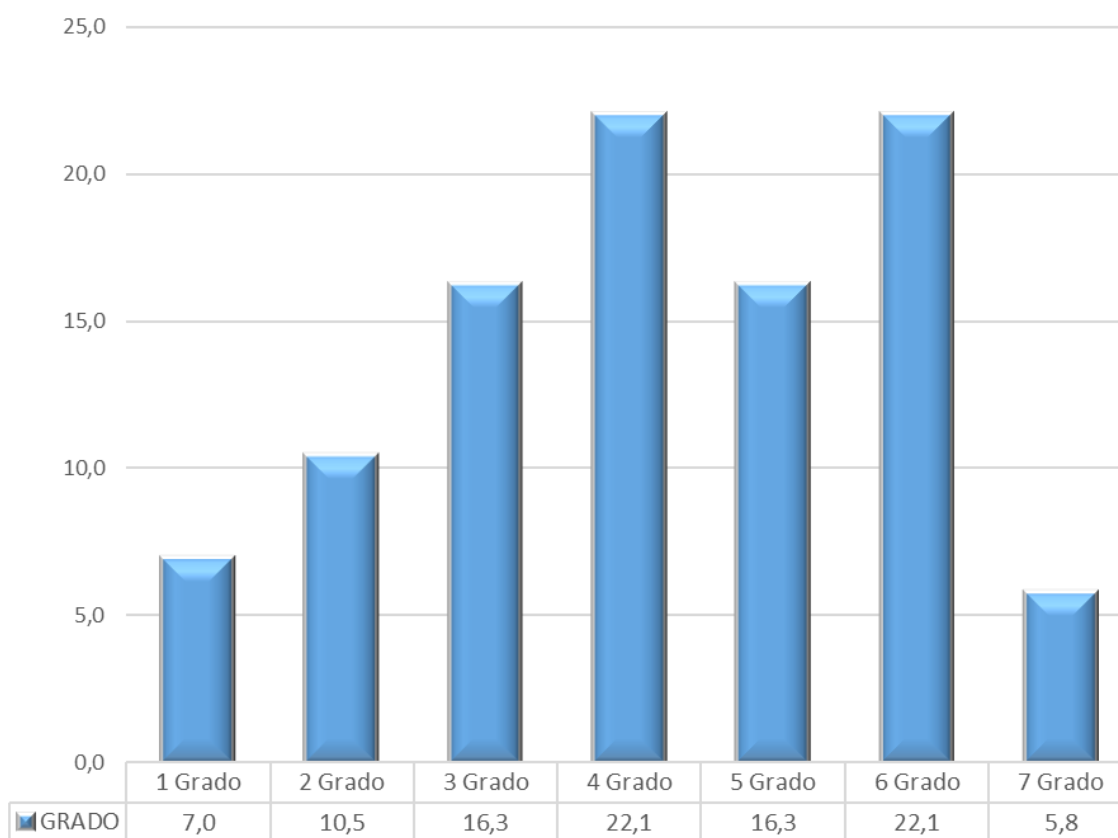
Distribución de la muestra según el grado de instrucción primaria que cursa

	Frecuencia	Porcentaje
1 Grado	9	6,98
2 Grado	13	10,47
3 Grado	21	16,28
4 Grado	28	22,09
5 Grado	21	16,28
6 Grado	28	22,09
7 Grado	7	5,81
Total	127	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 4

Distribución de la muestra según el grado de instrucción primaria que cursa



Nota: Elaboración propia.

En el estudio participaron principalmente niños/as que cursan 4º y 6º grado de educación primaria. A continuación, se encontraban los estudiantes de 3º y 5º grado, seguidos de 2º y 1er. grado. El menor porcentaje corresponde a estudiantes de 7º grado.

En relación con la variable grado de instrucción primaria, se realizaron posteriormente agrupamientos con una finalidad estadística. Cabe aclarar que se presenta la agrupación de grados que luego permite establecer asociaciones significativas con otros factores e indicadores.

Tabla 4
Agrupación de grados

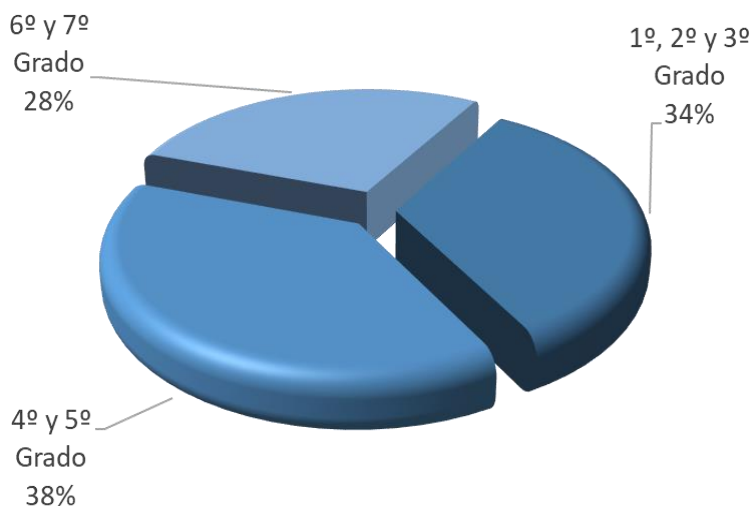
	Frecuencia	Porcentaje
1º, 2º y 3º Grado	43	33,7%
4º y 5º Grado	49	38,4%
6º y 7º Grado	35	27,9%
Total	127	100

Nota: Elaboración propia.

Figura 5

Distribución de la muestra según agrupamiento de grados de instrucción primaria

Según los datos de agrupamiento de grados de instrucción primaria, se observa que la mayoría de los participantes son niños/as que cursan 4º y 5º grado (38%). Es importante destacar que el agrupamiento por grados realizado coincide con los rangos de edad propuestos, lo cual resulta



Nota: Elaboración propia.

beneficioso para lograr una distribución más equilibrada de los datos, facilitar el análisis estadístico y la interpretación de los resultados.

2. Rúbrica para medir el Sentido del Humor

2.1. Análisis Descriptivo de la Rúbrica para medir el Sentido del Humor

Cabe recordar que este instrumento permite identificar dos dimensiones de análisis: humor constructivo y humor social. En primer lugar, realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis. Para dicha operación se convirtieron todos los valores en escala 10 para una mejor comprensión y posterior comparación de los resultados con otros instrumentos.

Tabla 5

Valores descriptivos de las dimensiones de la Rúbrica para medir el Sentido del Humor

Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Humor Constructivo	127	8,3005	1,62447	8,3333	3,33	10,00
Humor Social	127	8,7612	1,45654	9,3333	4,00	10,00

*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia.

2.2. Análisis interpretativo de la Rúbrica para medir el Sentido del Humor

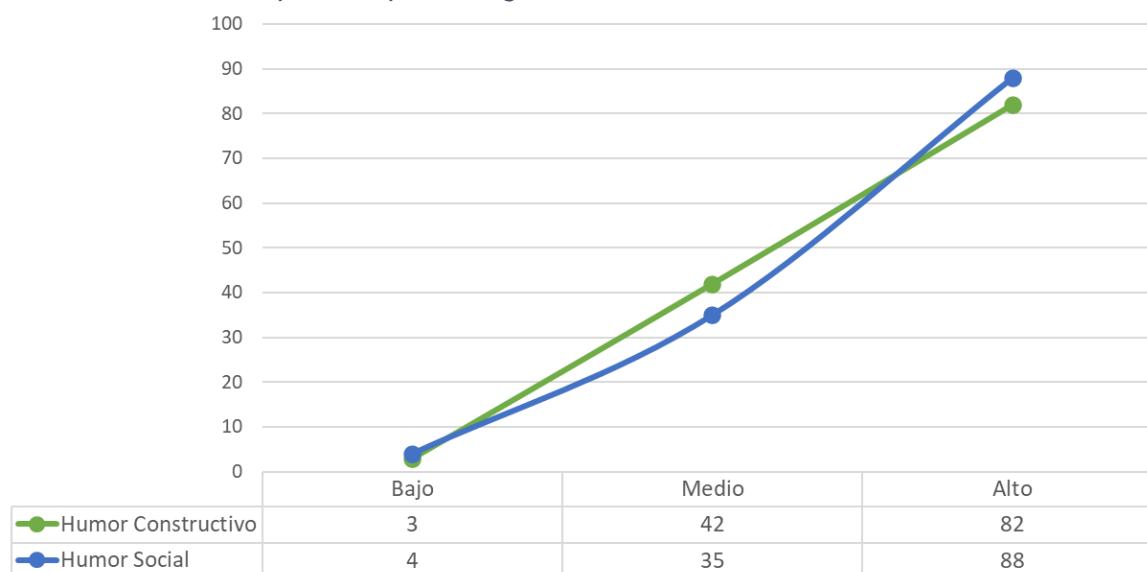
Para realizar una síntesis interpretativa de los resultados, teniendo en cuenta que se utilizó una escala Likert, se presenta la Tabla 6 que muestra los puntajes obtenidos en cada factor, divididos en tres categorías de respuesta (bajo, medio, alto). En primer lugar, se describen los puntajes en términos de frecuencia y porcentaje para cada categoría de respuesta. Posteriormente, se representan gráficamente en la Figura 5.

Tabla 6

Frecuencia Absoluta y Porcentaje por Dimensión de Análisis

Humor Social	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	4	3,1	3,1
Medio	35	27,6	30,7
Alto	88	69,3	100,0
Total	127	100,0	
Humor Constructivo	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	3	2,4	2,4
Medio	42	33,1	35,4
Alto	82	64,6	100,0
Total	127	100,0	

Nota: Elaboración propia.

Figura 6*Distribución de las Respuestas por Categoría**Nota: Elaboración propia.*

Este gráfico muestra la distribución de las respuestas por categoría de puntaje, donde ambos factores presentan una tendencia hacia la valoración “Alto”, mientras que la menor cantidad de casos se encuentra en la categoría “Bajo”.

Sin embargo, es importante resaltar que aproximadamente un tercio de los participantes (33,1% para Humor Constructivo y 27,6% para Humor Social) aún se encuentra en niveles medios, probablemente porque aún no han desarrollado completamente características positivas y simbólicas en su sentido del humor.

También se aprecia un pequeño porcentaje de niños que muestran un escaso o nulo desarrollo en este aspecto dato que, si bien refiere a un reducido número, no debe pasarse por alto, en tanto las posibles consecuencias al desarrollo socioemocional de los niños/as que componen este grupo.

3. Lista de Cotejo de Conductas Agresivas

3.1. Análisis Descriptivo de Lista de Cotejo de Conductas Agresivas

A continuación, procedemos a presentar el análisis de la media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis de la Lista de

Cotejo de Conductas Agresivas, que incluyen agresión verbal, física, indirecta e irritabilidad. Para facilitar la comprensión y comparación de los resultados, todos los valores se han convertido a una escala de 10.

Tabla 7

Valores descriptivos de las dimensiones del instrumento sobre "Conductas Agresivas"

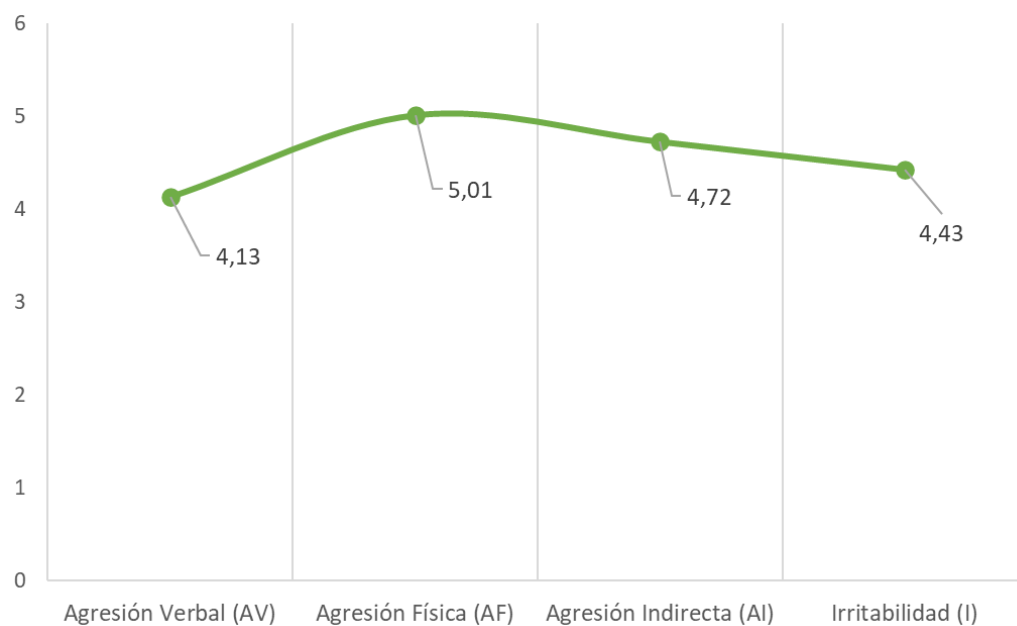
Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Agresión Verbal (AV)	127	4,13	3,555	5,00	0	10,00
Agresión Física (AF)	127	5,01	2,905	6,00	0	10,00
Agresión Indirecta (AI)	127	4,72	3,836	3,33	0	10,00
Irritabilidad (I)	127	4,43	2,553	4,00	0	10,00

*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia.

Figura 7

Distribución de las medias de factores de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas



Nota: Elaboración propia.

En la Figura 6, se puede observar la distribución de las medias por factor, donde se destaca que la Agresión Física presenta los niveles más elevados ($\bar{x}=5,01$), mientras que la Agresión Verbal muestra los niveles más bajos ($\bar{x}=4,13$). Es importante señalar que todos los valores se encuentran dentro del mismo rango, oscilando entre 4 y 5, considerando una escala del 0 al 10.

3.2. Análisis interpretativo

Para una síntesis interpretativa de los resultados, teniendo en cuenta que se utilizó una escala Likert, presentamos la Tabla 8 en la cual se describen los resultados en términos de frecuencia, porcentaje y porcentaje acumulado por cada una de las categorías de respuesta.

Tabla 8

Frecuencia Absoluta y Porcentaje por Dimensión de Análisis de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas

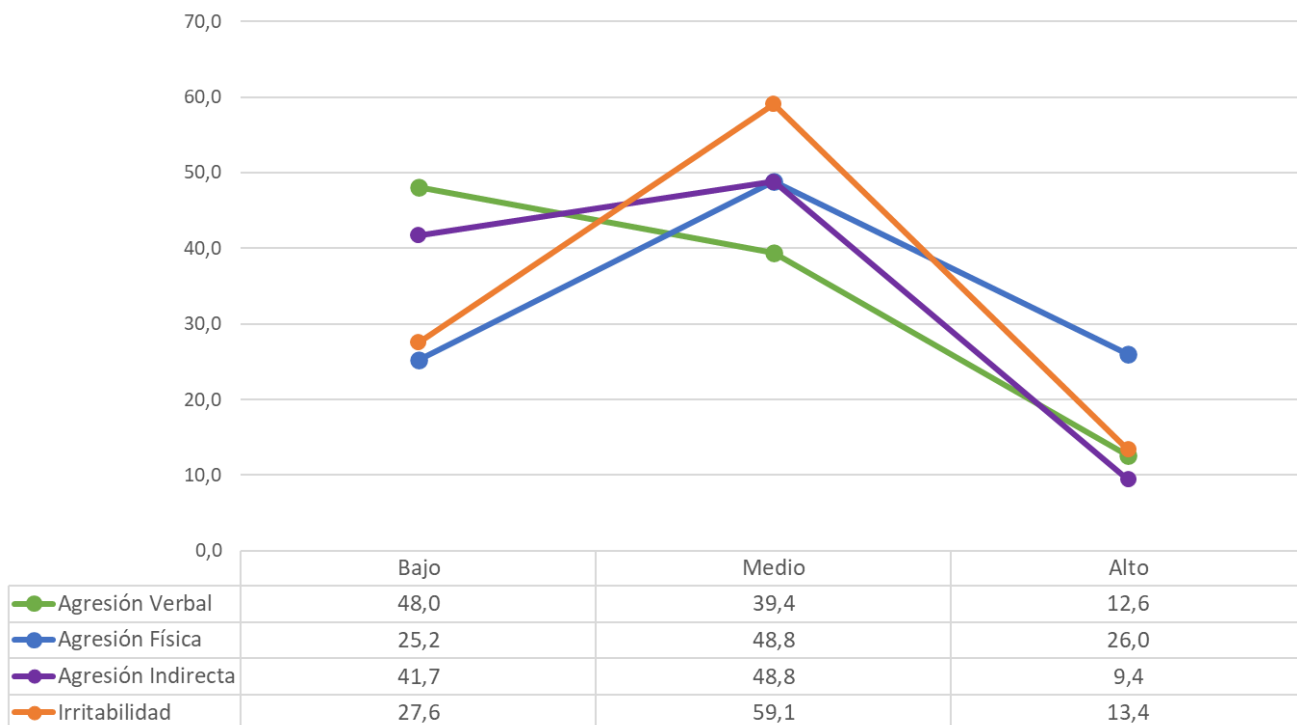
Agresión Verbal	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	61	48,0	48,0
Medio	50	39,4	87,4
Alto	16	12,6	100,0
Total	127	100,0	
Agresión Física	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	32	25,2	25,2
Medio	62	48,8	74,0
Alto	33	26,0	100,0
Total	127	100,0	
Agresión Indirecta	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	53	41,7	41,7
Medio	62	48,8	90,6
Alto	12	9,4	100,0
Total	127	100,0	
Irritabilidad	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	35	27,6	27,6
Medio	75	59,1	86,6
Alto	17	13,4	100,0
Total	127	100,0	

Nota: Elaboración propia.

En la Figura 8 se representa la distribución de las respuestas en las diferentes categorías de puntaje. Se puede observar que tres factores tienden a ser valorados en un nivel “Medio”, especialmente la Irritabilidad que alcanza más del 59%. Por otra parte, el factor de Agresión Verbal muestra los puntajes más elevados en la categoría “Bajo”, mientras que la menor cantidad de casos se encuentra en la categoría “Alto”. Cabe destacar, que si analizamos solamente quienes han puntuado en valores altos, la Violencia Física es el factor que presenta un porcentaje más elevado, con el 26% de la muestra.

Figura 8

Distribución de los factores de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas por Categoría (bajo-medio-alto)



Nota: Elaboración propia.

4. Inventario de Resiliencia para Niños

4.1. Análisis Descriptivo del Inventario de Resiliencia para Niños

A continuación, realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis del Inventario de Resiliencia para Niños. Para dicha operación se convirtieron todos los valores en escala 10 para una mejor comprensión y comparación de los resultados.

Tabla 9

Valores descriptivos de las dimensiones y puntuación total del Inventario de Resiliencia para Niños

Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Autoestima	127	7,726	1,779	7,778	2,22	10,00
Conexión Interpersonal	127	6,407	1,943	6,00	1,00	10,00
Proactividad	127	5,849	2,851	6,00	0,00	10,00
Grado de Resiliencia	127	6,624	1,859	6,55	2,07	10,00

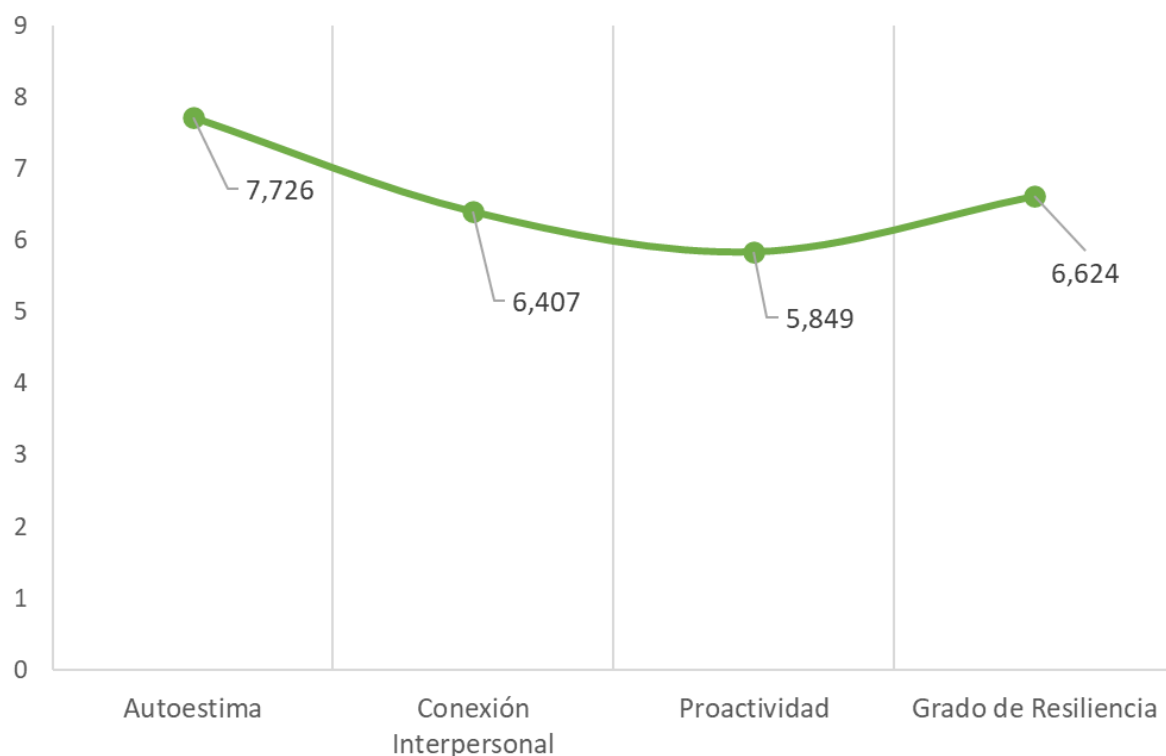
*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

En la Figura 8 se muestra la distribución de las medias que representan el promedio aritmético para cada una de las dimensiones de resiliencia -Autoestima, Conexión interpersonal y Proactividad-, así como para la puntuación total de resiliencia -Grado de resiliencia-. Estos valores, se obtienen al dividir la suma de las puntuaciones en cada factor por el número total de casos.

Figura 9

Distribución de las Medias por dimensión y puntuación total del Inventario de Resiliencia para Niños



Nota: Elaboración propia.

En el gráfico se observa que la Autoestima presenta los niveles más elevados ($\bar{x}=7,73$) y Proactividad los más bajos ($\bar{x}=5,85$). Sin embargo, es importante destacar que todos los valores se encuentran por encima de 5 considerando una escala de 0 a 10. Además, el grado de resiliencia proporciona un promedio general del instrumento de ($\bar{x}=6,62$).

4.2. Análisis interpretativo

Para realizar una síntesis interpretativa de los resultados, es importante tener en cuenta que se utilizó una escala Likert. En la Tabla 10 se describen los puntajes en términos de frecuencia y porcentaje para cada categoría de respuesta (bajo, medio y alto). Luego, estos resultados se presentan gráficamente para una mejor visualización (cf. Figura N° 9).

Tabla 10

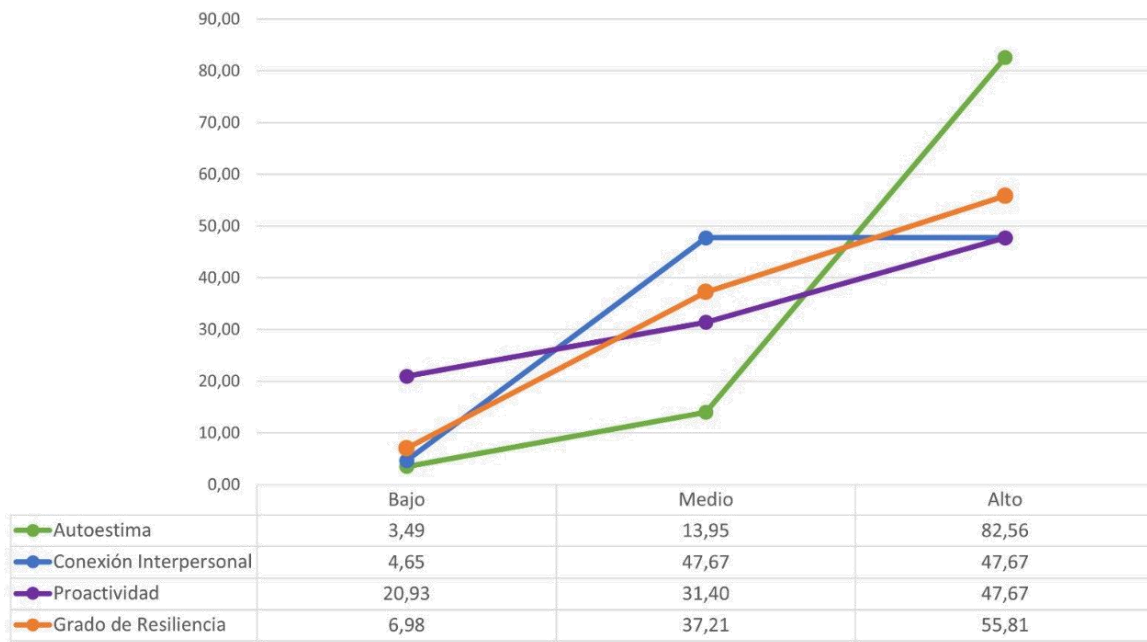
Frecuencia Absoluta y Porcentaje por dimensión y puntuación total del Inventario de Resiliencia para Niños según categoría (bajo-medio-alto)

Autoestima	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	4	3,49	3,49
Medio	18	13,95	17,44
Alto	105	82,56	100,00
Total	127	100,00	
Conexión Interpersonal	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	6	4,65	4,65
Medio	61	47,67	52,33
Alto	61	47,67	100,00
Total	127	100,00	
Proactividad	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	26	20,93	20,93
Medio	40	31,40	52,33
Alto	61	47,67	100,00
Total	127	100,00	
Grado de Resiliencia	Frecuencia	Porcentaje	% Acumulado
Bajo	9	6,98	6,98
Medio	47	37,21	44,19
Alto	71	55,81	100
Total	127	100	

Nota: Elaboración propia.

La gráfica (Cf. Figura 10) ilustra la distribución de las respuestas en las categorías de puntaje bajo, medio y alto. Al analizar el factor Autoestima, se nota que la mayoría de los niños/as obtuvieron una puntuación “Alta”. Por otro lado, en la dimensión Proactividad, aunque los valores están cercanos a la media para la categoría “Alto”, también se registra un porcentaje significativo de respuestas “Bajo” (20%) en comparación con las otras dimensiones del instrumento. En cuanto al factor de Conexión Interpersonal, se observan los puntajes más altos en los niveles “Medio y Alto”.

Figura 10
Distribución de las Respuestas por Categoría



Nota: Elaboración propia.

The background of the page is a light blue gradient with several thick, flowing, wavy bands of a slightly darker blue color that sweep across the frame from the top left towards the bottom right, creating a sense of movement and depth.

Capítulo VII

Capítulo VII: Resultados Cuantitativos.

Asociaciones y correlaciones

1. Prueba de asociación entre variables socio-demográficas y factores analizados

En esta sección, se realiza un análisis para determinar los niveles adecuados de significación que permitan comparar las variables sociodemográficas con los factores y dimensiones obtenidos de los instrumentos de relevamiento. Previamente, se evaluó la normalidad y homocedasticidad de la muestra mediante la prueba de Kolmogorov-Smirnov, revelando que los datos no siguen una distribución normal. Por lo tanto, para identificar las relaciones estadísticas entre las variables, se aplican las pruebas no paramétricas de Kruskal-Wallis y U Mann Whitney. Estas pruebas son apropiadas para manejar las condiciones de no normalidad presentes en los datos, permitiendo así una comparación adecuada entre las variables en estudio.

A continuación, se realiza el análisis de las asociaciones entre dos variables sociodemográficas y el resto de factores y dimensiones:

- a) Género: Se divide en dos categorías y se evalúa mediante el estadístico U de Mann-Whitney.
- b) Rangos de Edad: Comprende tres grupos y se analiza utilizando el estadístico de Kruskal-Wallis.

En orden a la brevedad, en este capítulo solo se presentan los análisis que resultaron significativos.

1.1. El Género se relaciona con el Humor Constructivo

Se encontró una relación significativa entre la variable “género” (niño, niña) y el factor “Humor Constructivo” ($U=693$; $p=0,013$). El Humor Constructivo es un factor que corresponde a la Rúbrica diseñada para evaluar el sentido del humor y se caracteriza por incluir actitudes y comportamientos positivos en los niños/as. Estos comportamientos promueven el bienestar tanto propio como de los demás, al crear ambientes positivos de alegría, evitar la agresividad y afrontar situaciones problemáticas con entusiasmo.

Tabla 11
Asociación entre Género y Humor Constructivo

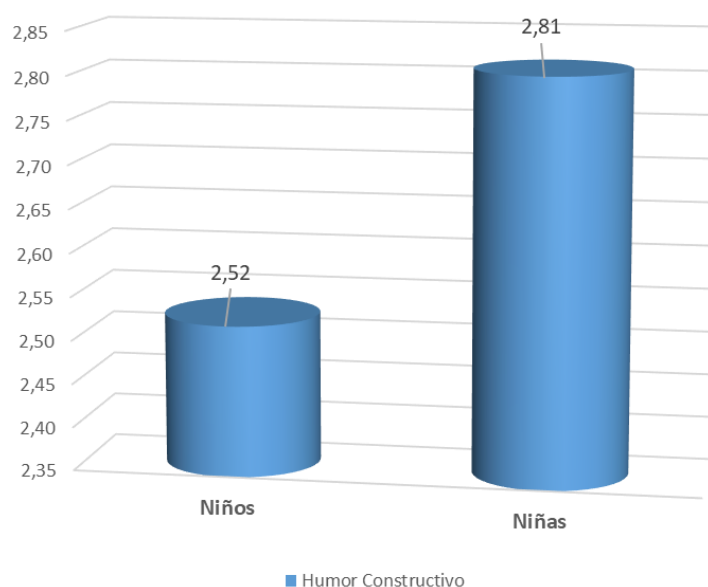
Humor Constructivo	Familia	Media	Z	Sig. (<0.05)
Género	Niño	2,52	-2,470	0,013
	Niña	2,81		

Nota: Elaboración propia

Los valores obtenidos en el análisis de asociación mediante el estadístico U de Mann Whitney son significativos para el factor Humor Constructivo en relación con el Género de los participantes. Es importante destacar que esta asociación no es correlacional ni predictiva.

Figura 11
Comparativo de medias entre Género y Humor Constructivo

Se observa que los valores de tendencia central más altos se encuentran en la muestra de niñas, lo que sugiere que los niños participantes del estudio podrían tener un nivel de Humor constructivo inferior en comparación con las niñas.



Nota: Elaboración propia

1.2. El Género se relaciona con el Humor Social

Se encontró una segunda relación significativa entre la variable “género” (compuesta por las categorías: niño, niña) y el factor “Humor social” ($U=726$; $p=0,035$). Es importante recordar que el humor social es el segundo factor de la Rúbrica utilizada para medir el sentido del humor. El Humor social está relacionado con la capacidad de mantener interacciones sociales positivas y agradables, lo que contribuye a mejorar la dinámica del grupo en el que se desenvuelve.

Tabla 12
Asociación entre Género y Humor Social

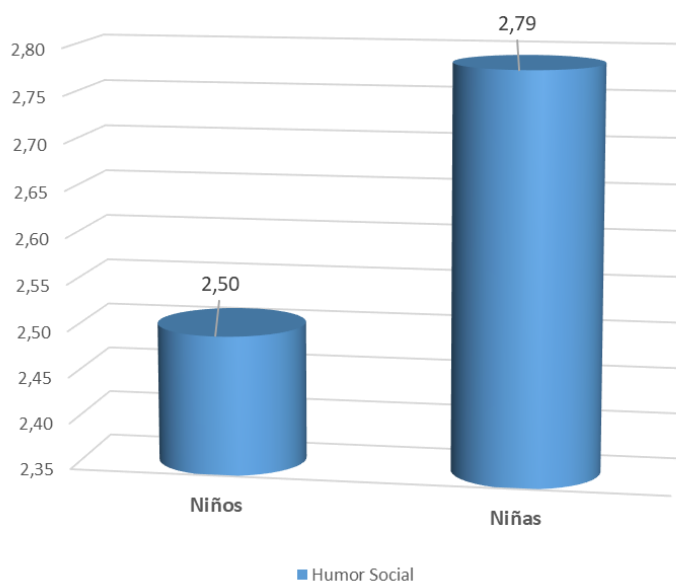
Humor Social	Familia	Media	Z	Sig. (<0.05)
Género	Niño	2,50	-2,109	0,035
	Niña	2,79		

Nota: Elaboración propia

Los valores obtenidos en el análisis de asociación mediante el estadístico U de Mann Whitney, son significativos para el factor Humor Social en relación con el Género de los participantes. Cabe destacar que esta asociación no es correlacional ni tampoco predictiva.

Figura 12
Comparativo de medias entre Género y Humor Social

En esta figura, se puede observar que los valores de tendencia central más altos corresponden a la población de niñas. Esto sugiere que las niñas participantes del estudio tienen un mayor nivel de Humor social en comparación con los niños.



Nota: Elaboración propia

1.3. El Género se relaciona con la Agresión Física

Se encontró una tercera relación significativa entre la variable “género” (compuesta por las categorías: niño, niña) y el factor “Agresión Física” ($U=548,5$; $p=0,000$). Este factor considera conductas directas que involucran el uso de la fuerza física con la intención de causar daño a otra persona y es una de las manifestaciones agresivas que constituyen los factores que mide la Lista de cotejo de conductas agresivas.

Tabla 13

Asociación entre Género y Agresión Física

Agresión Física	Familia	Media	Z	Sig. (<0.05)
Género	Niño	1,80	- 3,649	0,000
	Niña	1,33		

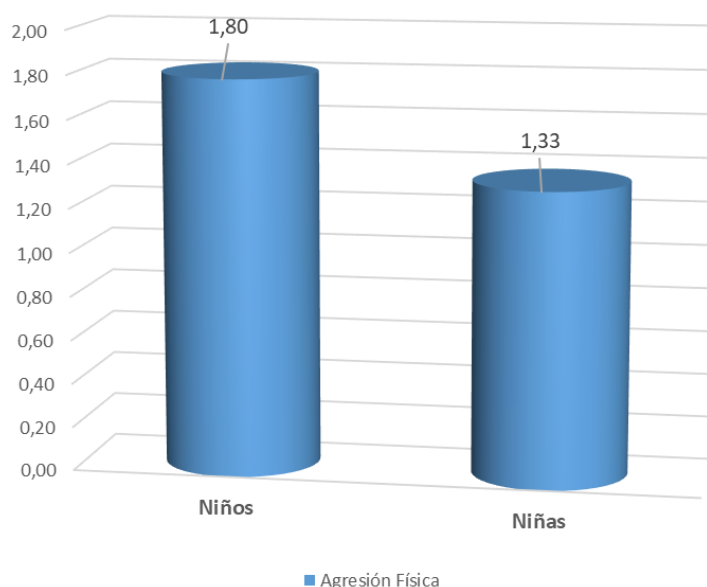
Nota: Elaboración propia

Los valores obtenidos en el análisis de asociación mediante el estadístico U de Mann Whitney, son significativos para el factor Agresión Física en relación con el Género de los participantes, aunque dicha asociación no puede considerarse correlacional ni tampoco predictiva.

Figura 13

Comparativo de medias entre Género y Agresión Física

En esta figura, se puede observar que los valores de tendencia central más altos corresponden a la población de niños. Esto sugiere que los niños participantes del estudio presentan un mayor nivel de Agresión Física en comparación con las niñas.



Nota: Elaboración propia

1.4. El Género se relaciona con la Proactividad

Finalmente, se encontró una relación significativa entre la variable “género” (compuesta por las categorías: niño, niña) y el factor “Proactividad” ($U=694$; $p=0,029$). Cabe recordar que la proactividad es uno de los factores de resiliencia infantil y se refiere a la capacidad del niño o niña para mostrarse autónomo en sus acciones, con iniciativa para llevar a cabo acciones creativas que generen mejoras, asumiendo la responsabilidad de las consecuencias de sus acciones.

Tabla 14
Asociación entre Género y Proactividad

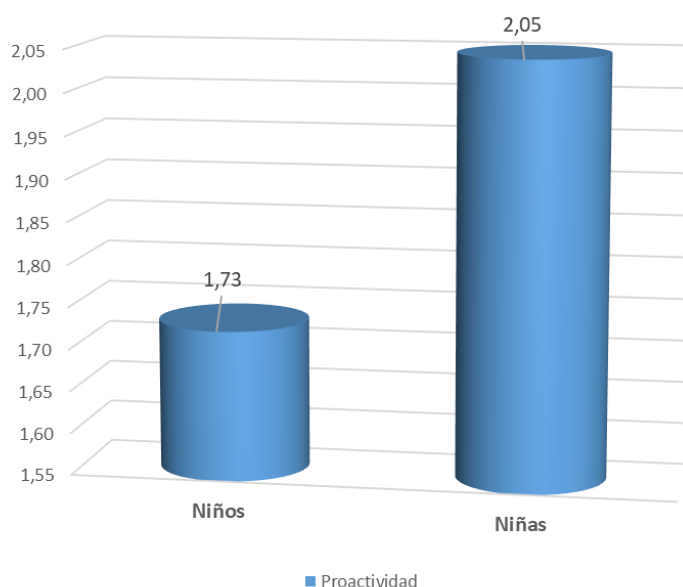
Proactividad	Familia	Media	Z	Sig. (<0.05)
Género	Niño	1,73	- 2,178	0,029
	Niña	2,05		

Nota: Elaboración propia

Los resultados del análisis de asociación utilizando el estadístico U de Mann Whitney son significativos para el factor Proactividad en relación con el Género de los participantes. Es importante mencionar que esta relación no implica una correlación ni permite hacer predicciones.

Figura 14
Comparativo de medias entre Género y Proactividad

En esta figura, se puede observar que los valores de tendencia central más altos corresponden a la población de niñas. Esto sugiere que las niñas participantes del estudio son más proactivas en comparación con los niños.



Nota: Elaboración propia.

1.5. Los Rangos de Edad se relacionan con la Agresión Indirecta

Se encontró una primera relación significativa entre la variable “Rango de Edad” (compuesta por las categorías: ≤ 8 años, de 9 a 10 años, 11+ años) y el factor “Agresión Indirecta” ($K= 6,757$; $p=0,034$). Es importante destacar que este factor es uno de los elementos evaluados en la Lista de cotejo de conductas agresivas y se refiere a una forma encubierta de agresión que puede causar daño emocional, físico o material a las personas involucradas.

Tabla 15

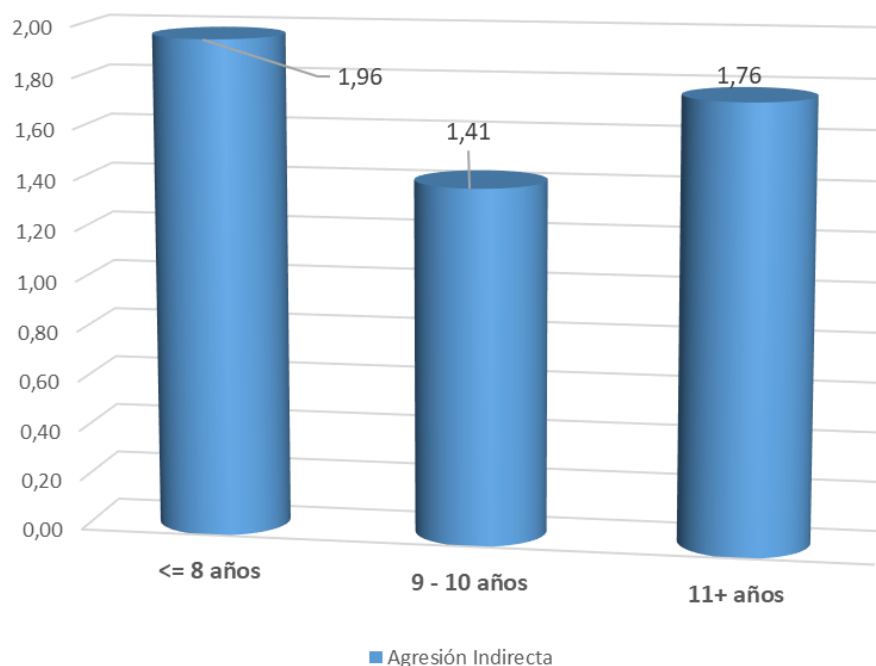
Asociación entre Rango de Edad y Agresión Indirecta

Agresión Indirecta	Familia	Media	K	Sig. (<0.05)
Rango de Edad	≤ 8 años	1,96	6,757	0,034
	9 - 10 años	1,41		
	11+ años	1,76		

Nota: Elaboración propia

Figura 15

Comparativo de medias entre Rango de Edad y Agresión Indirecta



Nota: Elaboración propia

Se puede observar que los valores de tendencia central más altos corresponden al grupo de niños de menor edad (≤ 8 años), mientras que los valores más bajos pertenecen al grupo de niños que tienen entre 9 y 10 años de edad.

1.6. Los Rangos de Edad se relacionan con la Proactividad

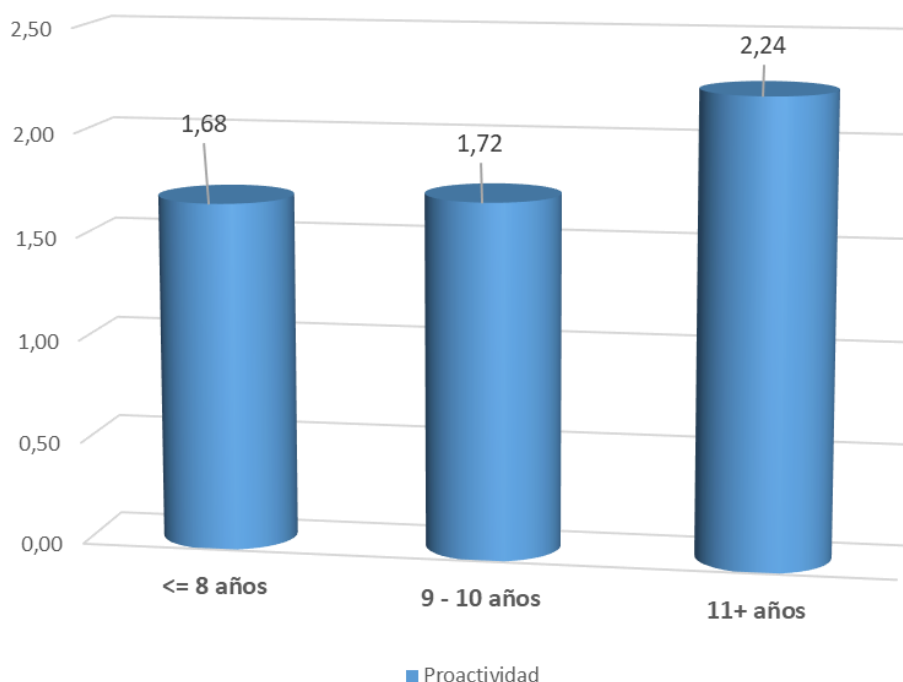
Se encontró una relación significativa entre la variable “Edad” (compuesta por las categorías: ≤ 8 años, de 9 a 10 años, 11+ años) y el factor “Proactividad” ($K= 10,977$; $p=0,004$). La proactividad, recordemos, es uno de los factores de resiliencia infantil que refleja la capacidad del niño o niña para mostrar autonomía en sus acciones, iniciativa para llevar a cabo mejoras creativas y a contemplar las consecuencias de sus acciones.

Tabla 16
Asociación entre Rango de Edad y Proactividad

Proactividad	Familia	Media	K	Sig. (<0.05)
Rango de Edad	≤ 8 años	1,68	10,977	0,004
	9 - 10 años	1,72		
	11+ años	2,24		

Nota: Elaboración propia

Figura 16
Comparativo de medias entre Rango de Edad y Proactividad



Nota: Elaboración propia

Se observa que los valores de tendencia central más altos pertenecen al grupo de niños de mayor edad (11+ años), mientras que los valores más bajos corresponden al grupo de niños de menor edad (≤ 8 años).

1.7. Los Rangos de Edad se relacionan con el Grado de Resiliencia

Finalmente, se detectó una relación significativa entre la variable “Edad” (compuesta por las categorías: ≤ 8 años, de 9 a 10 años, 11+ años) y el factor “Grado de Resiliencia” ($K= 17,064$; $p=0,000$). Es importante recordar que esta es una medida general que sintetiza distintos indicadores de resiliencia.

Tabla 17

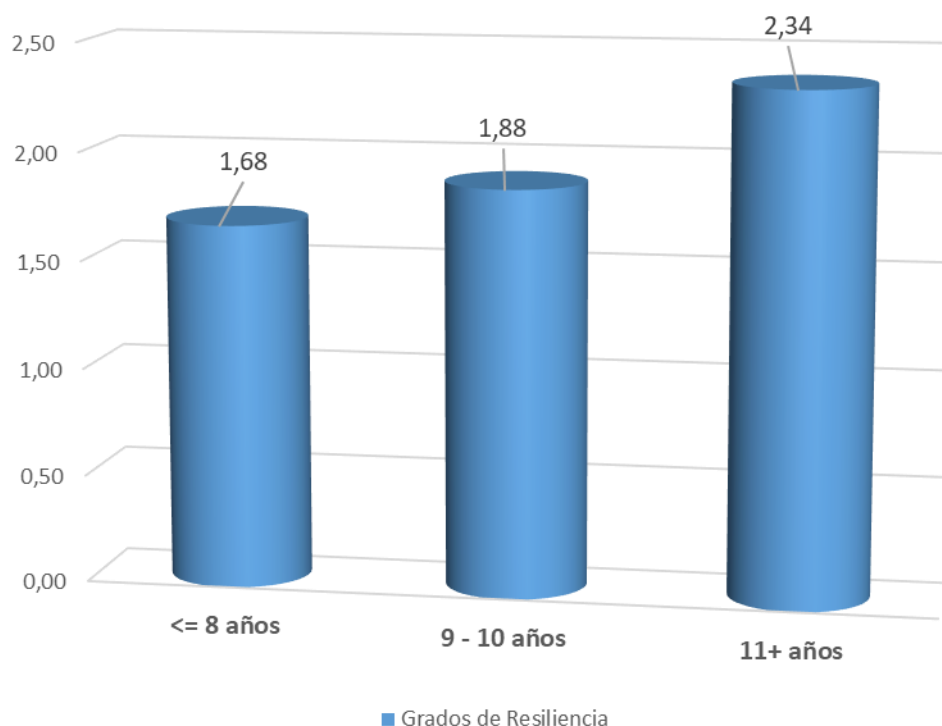
Asociación entre Rango de Edad y Grado de Resiliencia

Grado de Resiliencia	Familia	Media	K	Sig. (<0.05)
Rango de Edad	≤ 8 años	1,68	17,064	0,000
	9 - 10 años	1,88		
	11+ años	2,34		

Nota: Elaboración propia

Figura 17

Comparativo de medias entre Rango de Edad y Proactividad



Nota: Elaboración propia

Se observa que los valores de tendencia central más altos corresponden al grupo de niños de mayor edad (11+ años), mientras que los valores más bajos pertenecen al grupo de niños de menor edad (≤ 8 años).

2. Análisis Correlacional

En este estudio, se llevó a cabo un análisis correlacional para examinar las relaciones entre diferentes factores evaluados en este estudio. Se utilizó el coeficiente de correlación Rho de Spearman porque los datos recolectados no seguían una distribución normal y algunas variables eran ordinales, lo que hacía inadecuado el uso del coeficiente de Pearson.

Tabla 18
Correlaciones según Rho de Spearman

	F1	F2	F3	F4	F5	F6	F7	F8	F9	F10
F1 Humor Constructivo	1									
F2 Humor Social	0,429**	1								
F3 Agresión Verbal	-0,199	-0,382**	1							
F4 Agresión Física	-0,157	-0,261*	0,539**	1						
F5 Agresión Indirecta	-0,049	-0,232*	0,636**	0,555**	1					
F6 Irritabilidad	-0,073	-0,228*	0,461**	0,489**	0,490**	1				
F7 Autoestima	0,19	0,078	-0,073	-0,118	-0,064	-0,291**	1			
F8 Conexión Interpersonal	0,033	0,113	-0,111	-0,213*	-0,303**	-0,379**	0,527**	1		
F9 Proactividad	0,127	0,229*	-,226*	-0,220*	-0,208	-0,307**	0,528**	0,574**	1	
F10 Grado de Resiliencia	0,149	0,181	-0,185	-0,231*	-0,233*	-0,386**	0,760**	0,833**	0,884**	1

Nonta: Elaboración propia.

Los análisis realizados mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman muestran correlaciones significativas entre los factores de una misma prueba para las tres escalas utilizadas, según se observa en la Tabla 18. No obstante, se presentan algunas correlaciones significativas entre las escalas de los distintos instrumentos.

Se observa una única correlación positiva, aunque débil, entre el Humor social y la Proactividad ($r=.229$; $p=.05$).

El resto de las correlaciones observadas, son negativas, lo que indica que cuando una variable aumenta, la otra disminuye, pero no necesariamente a la misma tasa. Por ejemplo, el Humor social correlaciona negativamente con la Agresión verbal ($r= -.382$; $p=.01$).

Asimismo, otras correlaciones negativas significativas y más débiles incluyen el Humor social con la Agresión física ($r=-.261$; $p=.05$); Agresión indirecta ($r= -.232$; $p=.05$) y la Irritabilidad ($r= -.228$; $p=.05$).

Cabe señalar que la Conexión interpersonal (un factor de resiliencia), se correlaciona negativamente con la Agresión indirecta ($r=-.303$; $p=.01$) y con la Irritabilidad ($r=-.379$; $p=.01$). Justamente, este último factor, la Irritabilidad, muestra correlaciones negativas más débiles, con todos los factores de resiliencia con una alta confiabilidad, a saber: Autoestima ($r= -.291$; $p=.01$); Proactividad ($r= -.307$; $p=.01$) y el Grado de resiliencia ($r= -.386$; $p=.01$).

En resumen, los análisis mediante el coeficiente de correlación Rho de Spearman revelan varias relaciones significativas entre los factores evaluados. Aunque la mayoría de las correlaciones son débiles, la presencia de correlaciones negativas entre el Humor Social y diversas formas de agresión subraya la importancia de considerar estos factores en conjunto.

La única correlación positiva entre el Humor Social y la Proactividad, aunque débil, sugiere posibles áreas para intervenciones positivas. Asimismo, la relación consistente y negativa entre la Irritabilidad y todos los factores de resiliencia destaca la necesidad de estrategias para mejorar la resiliencia como un medio para reducir la irritabilidad.



Capítulo VIII

Capítulo VIII: Resultados cualitativos. Explorando el sentido del humor y la agresividad a partir de Pequeños Relatos de niños/as

Algunos estudios han demostrado que el humor se encuentra relacionado con la satisfacción con la vida, reduce el dolor, mejora el funcionamiento inmunológico y promueve la salud en general (Panish, 2002). Rod Martín (2008), uno de los principales exponentes del tema, considera al sentido del humor como un rasgo propio del ser humano. Tanto el sentido del humor como su manifestación vocal, la risa, son universales y se dan en todas las culturas.

Sin embargo, cuando el humor adopta una forma agresiva, implica la necesidad de destacarse minimizando a los demás, a través de la burla, la crítica y la manipulación. Este tipo de humor está asociado con la hostilidad y la agresividad (Kuiper y McHale, 2009; Cassaretto y Martínez, 2009).

A fin de poder identificar elementos relacionados con el sentido del humor positivo y el humor agresivo, que puede derivar en agresividad, buscamos indagar en las experiencias propias de los infantes. Para ello, se solicitó a un grupo de 30 niños/as que relataran experiencias o anécdotas a partir de dos interrogantes, que fueron utilizados como disparadores:

¿Me podrías contar algo chistoso-divertido que te haya ocurrido a vos o a alguien de tu familia?

¿Recordás algo feo que te haya pasado y que te haya hecho sentir enojado?

El corpus de análisis quedó compuesto por 60 anécdotas relatadas por los participantes, una por cada pregunta realizada. Una vez que se obtuvieron estas narraciones, se trabajó en la identificación de categorías explicativas que permitieran analizar y sistematizar las distintas respuestas. A continuación, presentamos los resultados obtenidos.

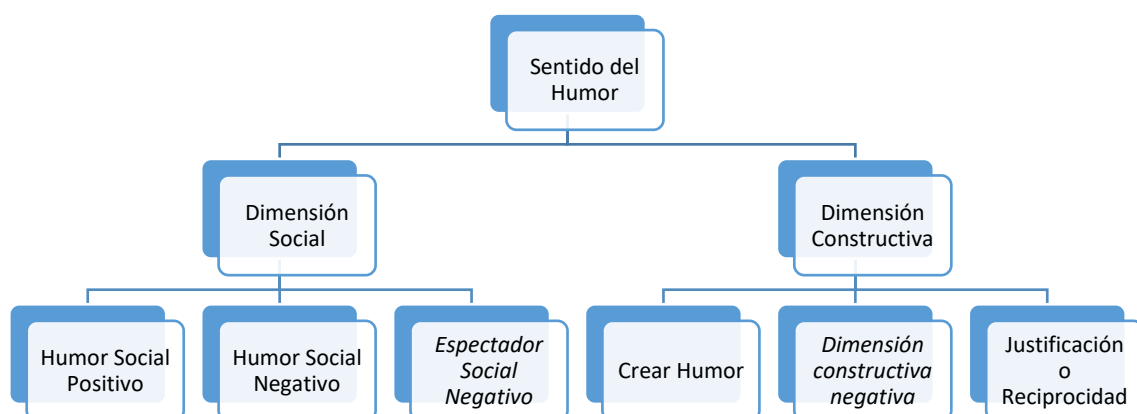
Cabe aclarar que las categorías no son excluyentes, lo que indica que los relatos, amalgaman distintas categorías. En los ejemplos textuales, se identifican algunos datos que permiten ubicar el ejemplo en la base de datos y que aportan rigurosidad al análisis efectuado. Así, encontraremos al final de la frase textual los datos que permitan identificar la respuesta en la investigación. Por ejemplo: R.=número de relato; Id.=identificador del participante en la base general de datos del estudio, luego se identifica el género y edad del participante.

1. Categorías a partir de relatos del sentido del humor

Los relatos de los niños/as fueron analizados tomando algunas categorías *a posteriori* a partir de las enunciadas en la rúbrica para medir el sentido del humor (Castillo Vicente & Ochoa Huaranga, 2018).

Figura 18

Categorías de sentido del humor a partir de pequeños relatos



Nota: Elaboración propia.

Sin embargo, también se consideraron algunas subcategorías emergentes (Cf. Figura 17), a partir del relato de las experiencias infantiles sobre aquellos acontecimientos que devienen en humor y felicidad.

1.1. Categoría: Dimensión Social

Es parte del humor dentro de la intersubjetividad, el otro es necesario y a partir de él puedo interactuar. En esta categoría podemos distinguir tres subcategorías: social positivo, social negativo y social espectador. “Estamos programados para conectar con otros”, sostiene Daniel Goleman (2010). Según la neurociencia, nuestro cerebro está diseñado de tal manera que somos seres sociales, estamos inevitablemente interconectados, y esa conexión neuronal nos permite influir en el cerebro -y el cuerpo- de los demás, al igual que ellos nos influyen a nosotros. De modo que la persona no “ve” las emociones en el rostro del otro, sino las “siente” (Goleman, 2010).

a) Subcategoría: Humor Social Positivo.

El humor social positivo implica la risa con el otro, desde lo lúdico (relato o hechos) y compartir alegría por ello.

Ejemplos de esta categoría se encuentran en relatos tales como:

Que mi hermanita se suba arriba mucho y me hace reír mucho. (R.8; Id.41; niña de 9 años)

Lo más chistoso es que una vez dicen chiste y nos reímos tanto. (R.9; Id.76; niña de 9 años)

Mi hermano me cuenta cosas chistosas, y me hace reír. (R.26; Id.28; varón de 8 años; mellizo de Id. 27).

El otro día me divertí, porque mi hermano me dijo un chiste y me hizo reír, era muy divertido, no me acuerdo el chiste. (R. 27; Id.27; varón de 8 años, mellizo de Id 28)

b) Subcategoría: Humor Social Negativo

Esta categoría implica ver mi yo en el espejo del otro, como devolución de mis acciones, ubicamos en esta categoría cuando el otro, es partícipe necesario de lo que causa la risa o hilaridad.

Esta categoría se encuentra en relatos tales como:

Me hizo reír cuando mi hermana le hace burla a mi abuela. (R.2; Id.23; niña de 8 años)

Que haya reído mucho cuando me [he] caído, o se [ha] caído mi tía. (R. 11; Id.13; niña de 7 años)

El otro día estábamos andando en bici en el patio con mi prima y nos caímos las dos, y adentro de la pileta que tenía agua. (R.17; Id. 64; niña de 9 años)

A veces miento, que viste cuando mi mamá me pega o me reta yo me río. (R.21; Id. 60; niña de 7 años)

Yo me río cuando mi hermano se cae o yo me caigo. (R. 22; Id.5; niña de 10 años)

c) Subcategoría: Espectador Social Negativo

Es en estos casos cuando el niño se pone en espectador de la tragedia del otro, le causa gracia el dolor o la humillación ajena, no se observa necesidad de ayudar al otro o aliviar ese sufrimiento. No aparecen rasgos empáticos.

Esta categoría se encuentra en relatos tales como:

Con mi hermana que se cayó y se sacó los dientes, no la ayudé, me reí mucho. (R.5; Id.3; varón de 9 años).

Sí, que mi Tata se tiró a la pileta y se salió el agua, y después la Bianca se metió y se ahogó. (R.7; Id.84; varón de 11 años)

Cuando se [han] caído mis hermanas, mi tía Chela, mi tía María cuando se [han] caído me río mucho. Casi todos se han caído. (R.10; Id. 63; varón de 9 años)

Un día estábamos jugando en el patio y mi hermano estaba andando en bici y dio como 8 vueltas en el aire y se cayó. (R.15; Id.89, niña de 9 años)

Que fue chistoso cuando mi mamá se cayó, había hecho unas pizzas y se cayó con las pizzas. (R.19; Id.90; niña de 9 años)

Ahora mi primo estaba andando en moto y se le fue la moto y se le cayó encima, me río mucho. (R.24; Id. 64; niña de 9 años)

Me río porque a mi tío le pegaron en una piedra aquí, y le dicen tres ojos. Y eso me dio risa. (R. 25; Id. 83; niña de 7 años)

El Lucas, estaba en el zanjón y se le bajó el pantalón, el agua se lo bajó, se lo llevaba, se le iba, pero lo rescató, pero me hizo reír mucho. (R.28; Id. 73; varón de 12 años)

Que mi papá se iba a sentar en la silla y se cayó de culo al piso. (R. 30; Id.80; varón de 11 años)

1.2. Categoría: Dimensión constructiva del Sentido del Humor

Se identifican tres subcategorías: Crear humor, Dimensión constructiva negativa y Justificación o reciprocidad

a) Subcategoría: Crear Humor.

Esta categoría define actitudes positivas que generan bienestar en sí mismo y en otros (saludar con alegría, dramatizar situaciones, gestos graciosos, dar ánimo). Consiste en la capacidad de generar ambientes positivos, por ejemplo, poniendo un toque de alegría al llegar, dramatizando acciones o haciendo gestos graciosos, evitando así la agresividad. También se destacan aquí acciones tales como dar ánimo a sus amigos, a pesar de haber perdido con ellos en un juego o competencia.

Cabe recordar aquí, los descubrimientos de Rizzolatti (1996, como lo citó Iacoboni, 2009), sobre las neuronas espejo recientemente descubiertas en el cerebro humano y que la neurofisiología explica plausible de las formas complejas de cognición e interacciones sociales. Las mismas perciben los estados de ánimo de quienes interactúan, generando así predisposición positiva o negativa, y con ello climas favorables o adversos en los grupos. Y como dirá Goleman (2010) en la Inteligencia Social: "...cuidado, las emociones son contagiosas". En este sentido, las reacciones

de los niños frente a situaciones humorísticas o trágicas –como veremos más adelante– marcarán el tipo de vínculo que establecerán con los demás.

Tras realizar el análisis correspondiente, se puede apreciar que las historias que hacen referencia a la generación de humor se centran en situaciones concretas de la vida diaria, buscando obtener una gratificación inmediata. Sin embargo, al profundizar en el tema, no se percibe un enfoque constructivo del humor como una herramienta para abordar de manera positiva y proactiva situaciones problemáticas. Por ejemplo, no se promueve la creación de un ambiente de contención en situaciones adversas, el pedir disculpas o aceptar sugerencias.

La categoría Crear humor se identifica en relatos tales como:

Cuando me metí en el barro y todos se rieron conmigo. (R. 1, Id. 24; niña de 8 años)

Cuando estoy con mis amigas hablamos de cosas chistosas, me hacen reír. (R.20; Id. 69; niña de 6 años)

Es divertido cuando juego a la pelota. (R. 27; Id. 27; varón de 8 años)

Cuando veo los videos graciosos, me río. (R. 13; Id. 65; niña de 9 años)

b) Subcategoría: Dimensión constructiva negativa

En esta subcategoría reunimos aquellos relatos donde se pone de manifiesto que, si bien el participante resuelve situaciones dramáticas poniéndolas como graciosas, el sentido es altamente negativo. Esto significa que convierte la desgracia en motivo de burla y risa, manifestando incapacidad de empatía, ya que aunque al principio causara gracia, luego no se conmueve por el dolor ajeno, ni intenta ayudar al otro.

Esta categoría puede ser ejemplificada mediante los siguientes extractos:

Con mi amiga ...me pega, me c.... de la risa, he jugado, me hace caer. (R. 11; Id.13; niña de 7 años)

Divertido: me caí de una bici y me raspé todo. (R. 16; Id. 88; varón de 8 años)

Una vez que me caí de la cucheta y me causó mucha gracia. (R. 18; Id. 94; niña de 12 años)

Cuando tenía los patines me caí y todos me hacían burla y yo me reía. (R. 23; Id. 65; niña de 9 años)

c) Subcategoría: Justificación o reciprocidad.

Dentro de esta categoría aparece en ocasiones la justificación sobre por qué les hace gracia que golpeen o se rían de alguien, plantean “él lo hizo antes” “ella también se ríe cuando me pegan”, su risa es reivindicatoria, o justificada desde el accionar del otro (en espejo).

Esta categoría se encuentra en relatos tales como:

Cuando le pegan a la Guada, me parece gracioso que le peguen, y me gusta su llanto. Porque ella también se ríe cuando a mí me pegan. (R. 4; Id. 8; niña de 8 años)

Cuando yo le pegué a mi amigo de la escuela, y mi maestra me dijo que le pidiera perdón. Pero gracioso es que mi hermano me estaba pegando y mi mamá le pegó. Porque me reía con mi familia porque mi familia le pegó a mi hermano, y después yo le pegué a mi hermano, eso me hizo reír. (R.29; Id. 102; niña de 6 años)

1.3 Análisis complementarios

Si bien la pregunta ronda en torno a experiencias y vivencias vinculadas al humor, al disfrute personal, aparecen otros elementos periféricos que pueden observarse en los relatos. A continuación, detallamos estos aspectos complementarios:

a) Falta de registro de situaciones propias:

No me acuerdo otras cosas. (R. 38; Id 41; niña de 9 años)

b) Confusión de emociones:

Cuando me estoy bañando y se corta la luz y me da miedo. (R. 13; Id. 65, niña de 9 años)

A veces miento. (R.21, Id. 60 niña de 7 años)

c) ¿Se ríe con los demás o acepta la burla? (humillación):

Cuando tenía los patines me caí y todos me hacían burla y yo me reía. (R.23; Id.65, niña de 9 años)

2. Categorías a partir de relatos sobre agresividad

Se crearon categorías para los relatos de humor, alineadas con la base teórica de la técnica utilizada en el enfoque cuantitativo. Usando la lista de cotejo de Conductas Agresivas, basada en el *Agression Questionnaire* – AQ de Buss y Perry (1992), adaptada para niños por Chaín Pinzón (2013) y Morales Vargas (2019), identificamos en los relatos sobre agresividad las categorías que incluyen violencia verbal, física, indirecta e irritabilidad (Cf. Figura 18).

Los relatos narrados por los niños muestran situaciones donde ellos son protagonistas de la agresividad y situaciones donde son víctimas de la agresividad de otros, especialmente en lo que respecta a la violencia y/o agresión física.

Figura 19

Categorías de sentido sobre agresividad a partir de pequeños relatos



Nota: Elaboración propia.

2.1. Categoría: Violencia Verbal

Esta categoría incluye todo tipo de agresión oral, que si bien los niños pueden identificar cuando se trata de una pelea, lo naturalizan cuando se trata de juegos o convivencia cotidiana, no lo registran como algo negativo, en muchos casos, sino como un estilo comunicacional. Se pueden identificar como gritos, insultos, amenazas, burlas.

Me hace enojar cuando mi prima me reta, me reta mucho. (R. 32; Id.23; niña de 8 años)

Me hace enojar cuando me insultan, mi hermano me insulta, me hace enojar. (R. 42; Id. 12; niña de 9 años)

Me hace enojar cuando me hacen burla en la escuela y le digo a la maestra. (R.44; Id. 39; niña de 10 años)

Me hace enojar mucho cuando mis amigos me hacen burla, mis compañeros y algunos amigos míos. (R. 50; Id. 69; niña de 6 años).

*Mis primos me hacen enojar porque me pelean y me dicen cosas feas.
(R.55; Id. 64; niña de 9 años)*

2.2. Categoría: Violencia Física

Pareciera que es una categoría que no necesita aclararse como agresión, sin embargo, se observa en los relatos que se convierte en la única forma de resolver los conflictos o responder a algo que les ocasione enojo. Las diferentes manifestaciones son golpes, empujones, peleas en general; los niños reaccionan pegando, incluso en la defensa de un amigo o hermano.

a) Subcategoría: Agresividad física hacia otro

Reúne aquellos relatos donde el niño o niña protagonizan situaciones de agresión física hacia otros. Algunos ejemplos permiten referenciar esto:

Si pegarle a mi hermano, porque él me pega y me hace enojar mucho. (R. 36 ;Id. 5; varón de 9 años)

Mis primas me hacen enojar cuando me empiezan a pelear, le digo a mi papá o si no les pego yo. (R. 47; Id. 64; niña de 9 años)

La Bianca me hace enojar porque ella me persigue, y le digo andá a tu casa y le pegué. (R.55; Id. 83; niña de 7 años).

Me insultaron y lo c.....a piñas, me hizo enojar mucho.(R. 36; Id. 78; varón de 11 años)

b) Subcategoría: Violencia física recibida

Reúne aquellos relatos que muestran al niño como objeto de agresión física por parte de adultos o de sus pares. Esto se observa en los siguientes casos:

Cuando mi hermana me rasguñó, me enojé mucho, no le hice nada, le dije a mi mamá. (R. 31; Id. 24; niña de 8 años)

Me hace enojar cuando no me dejan salir a la calle y me pegan. (R. 34; Id. 8; niña de 8 años)

Me hace enojar que mi hermano me pega fuerte, mi mamá le pega, me enoja, mi papá se enoja. (R.41; Id. 13; niña de 7 años)

Cuando mi mamá me pega me hace enojar mucho. Me pega porque yo me porto mal. (R.52; Id. 60; niña de 7 años)

Que me mojen. No me gusta que me mojen. (R.37; Id. 84; niña de 10 años)

Me tenía cansado que mis primas me pegaran a mí. Me hace enojar mucho. (R. 46; Id. 88; varón de 8 años)

2.3. Categoría: Violencia Indirecta

La violencia física indirecta es aquella que busca ocasionar un daño al otro, pero no de manera directa, sino dañando sus pertenencias o diciendo mentiras, por ejemplo. Es posible que no se registre como violencia decir algo que no es verdad, romper o golpear un objeto inanimado cuando algo no sale como esperan, o algo les produce impotencia. Como así también negarse a colaborar, aun cuando sean ellos los perjudicados frente a esta pasividad o el aislamiento. En esta categoría están las mentiras, romper cosas por enojo, resistencia pasiva (negarse a realizar algo), romper algo de quién lo molesta y negarse a juntarse con quienes no son su grupo de amigos.

Que un día me fui a quedar a la casa de una amiga y cuando fui, después me dijo que no la dejaban y me enojé mucho y me fui para mi casa. (R.48; Id. 94; niña de 12 años)

Cuando estoy con mi hermana empieza a pelear, y después empieza a mentir y me retan a mí por la culpa de ella, me enoja. Porque los otros días estábamos jugando y me pegó y le dije que no quería jugar más y llamó a mi mamá y le dijo a mi mamá que yo la estaba peleando y no quería jugar con ella y mi mamá me retó a mí. Y eso me hace enojar mucho. (R.33; Id. 30; niña de 10 años)

En la escuela me hace enojar que me molestaron cuando hacía la tarea. Le dije a la maestra. (R. 45; Id. 89; niña de 9 años)

2.4. Categoría: Irritabilidad

Esta categoría se incluye en casi todos los relatos, ya que marca una emoción que es generalizada: el resentimiento. El resentimiento es una emoción que surge de una situación concreta, pero se alimenta de la “rumiación” del pensamiento, lo que provoca que la ira sea progresiva y aumente con el paso del tiempo. Cuando los niños/as hablan de sus vivencias lo hacen desde una carga emocional muy intensa, llena de emociones secundarias como el rencor y el resentimiento. Solo recordar algunas situaciones los afecta negativamente, activando una memoria emotiva negativa y renovando su enojo.

En la categoría irritabilidad encontramos rasgos como el mal genio, el mal humor, la falta de tolerancia a la frustración y la impotencia cuando se burlan de ellos. Estos rasgos generan una constante irritabilidad en estas personas. Alude tanto a emociones primarias, tales como la ira, el miedo, la alegría, la tristeza, el disgusto y la sorpresa. Estas emociones se reflejan claramente en las expresiones faciales, los movimientos corporales y las vocalizaciones y son fácilmente perceptibles más allá de las diferencias culturales y sociales. Son emociones que surgen rápidamente y aunque su duración sea breve, afectan el estado de ánimo de quien las experimenta. Dado que estas emociones tienen poca influencia cognitiva, no basta con una simple reflexión para modificarlas. Por otra parte, aparecen las emociones secundarias tales como la envidia, la vergüenza, la culpa, la nostalgia y el resentimiento entre otras que tienen un componente *cognitivo* importante y están asociadas a las relaciones interpersonales.

Esta categoría se encuentra en relatos tales como:

Los enojos, cuando pasa algo, que mi papá esté mal nos enojamos todos, nos hace poner mal. (R.39; Id. 76; niña de 9 años)

Cuando me quitaron la caja de fósforos y petardos que me había comprado, y mi mamá me los quitó. Y me lo sacaron porque creyeron que eran escopetazos y se asustaron y me los quitó, me enojé. (R.40; Id.63; varón de 9 años)

Me hace enojar que mi hermano me pega fuerte, mi mamá le pega, me enoja, mi papá se enoja. (R.41; Id.13; niña de 7 años).

Algo que me ha hecho enojar, es algo feo y me hace enojar es cuando me molestan mis hermanos y me dan ganas de pegarle. (R.49; Id. 90; niña de 9 años)

Me enojo cuando mis hermanos me pelean. (R.52; Id. 5; niña de 10 años)

Cuando duermo y me molestan me hace enojar mucho. (R. 53; Id. 65; niña de 9 años)

Me enoja que me molestan, todos los días me molestan. Un amigo, el Apu, y me molesta porque siempre me pregunta “¿Vamos a jugar?” y le digo que no y por eso me molesta. (R.56; Id.28; varón de 8 años)

Triste cuando me dolía la panza, y si vomitaba me iban a dejar internado, porque podía ser otra cosa. Me enojaba. (R.57; Id. 27; varón de 8 años)

Cuando me pierden el barbijo me enojo, mi mamá me lo pierde. (R. 58; Id. 73; varón de 12 años)

Cuando mi hermano me pega me enojo. (R. 59; Id. 102; niña de 6 años)

Que me [han] tirado y me [he] enojado y les pegué. (R.31; Id. 82; nena 11 años)

3. En síntesis

En este capítulo trabajamos las categorías representativas del humor y la agresividad a través de los relatos de vivencias expresados por los niños.

En relación con el sentido del humor, podemos concluir que, el humor cotidiano que genera ambientes positivos, como saludar, sonreír frente a situaciones tristes, animar a otros se percibe muy poco en los relatos. La alegría que acompaña una charla de amigos o el consuelo amable a quien sufre una caída, humillación o accidente no aparece en los relatos de los niños. La interacción entre ellos tiende a ser negativa y más que protagonistas, desde la solidaridad, tienden a ser espectadores de la desgracia ajena. En la gran mayoría de los casos, la risa no cumple una función de desdramatización, sino de burla. En otras palabras, la risa surge no con el otro, sino del otro.

No aparecieron situaciones donde el humor sea utilizado como una herramienta para la resolución de conflictos. Tampoco se usa generando empatía hacia personas que

realmente aprecian, ya sea familia o amigos, ya que la descripción de caídas, accidentes o humillaciones se refieren siempre a personas allegadas.

Por otra parte, en relación con el análisis de la agresividad, los relatos muestran que la violencia verbal aparece siempre como una provocación, que conlleva una respuesta similar. Por otro lado, la violencia física es aceptada como la forma de resolver cualquier conflicto. Incluso, en algunos casos, la violencia física es necesaria como manifestación de generar respeto en el grupo o defensa de alguien de su familia o amigos. Así, la agresividad se convierte en una forma comunicacional naturalizada y hasta esperable, por lo que la justifican y no la perciben como negativa. La comunicación asertiva no aparece.

En cuanto a la violencia indirecta, en los relatos, se presenta más como resistencia pasiva que como vandalismo o dirigir el enojo a objetos. Esto puede indicar ausencia de esa forma de violencia o simplemente, la aceptación del vandalismo sin calificarlo como negativo.

Finalmente, cabe destacar que la irritabilidad atraviesa los relatos, no hay manejo de la ira, ni tiempo para disminuirla. La emoción negativa surge de forma inmediata y suele ir acompañada de una acción similar, como una continuidad natural. El resentimiento generado por situaciones objetivamente injustas, o el procesamiento de otras desde una perspectiva de victimización, aparece como causa o justificación de sus acciones agresivas, desde su relato.

The background of the page is an abstract, flowing blue shape that resembles a ribbon or a stream of water. It starts from the top left, curves downwards and to the right, and then continues to flow towards the bottom right. The color is a light, airy blue, and the edges are soft and blurred, giving it a sense of movement and fluidity.

Capítulo IX

Capítulo IX: Resultados cualitativos.

La perspectiva de los adultos a través de Entrevistas en Profundidad

En este capítulo, analizaremos la percepción de los adultos sobre el sentido del humor y el manejo de la agresividad en los niños/as que participan de las actividades del Centro Barrial, buscando profundizar en posibles factores de riesgo y protectores asociados a la resiliencia infantil. Esta visión de los adultos ayudará a complementar el análisis realizado a partir de los relatos de niños/as, permitiendo contextualizar de manera más efectiva la interpretación de los resultados.

La entrevista en profundidad fue la herramienta seleccionada para comprender en detalle el contexto y las experiencias particulares desde la óptica de los adultos que conviven con los niños, participantes centrales en esta investigación.

Se realizaron siete entrevistas en profundidad, según el siguiente detalle: Referente del grupo de autoayuda en adicciones y voluntario (E-1); Psicóloga del Hogar (E-2), Profesora del Taller de Arte y Carpintería (E-3); Religiosa a cargo de la Copa de Leche y taller de Mujeres (E-4); Vecina actualmente colaboradora voluntaria, originalmente enviada por un juez para no perder el contacto con su bebé nacido con sustancias en sangre (E-5); Misionera, tallerista, vecina, adicta recuperada (E-6); Religiosa Misionera a cargo de las ludotecas (E-7).

Las entrevistas fueron realizadas en fechas diferentes, con el objetivo de permitir que los participantes se sintieran cómodos y tuvieran la libertad de extenderse en sus respuestas sin preocuparse por invadir el tiempo del siguiente entrevistado. Algunas entrevistas se llevaron a cabo de forma presencial, mientras que otras se realizaron *on line*, debido a la pandemia.

Por su parte, las preguntas guía fueron elaboradas considerando las variables centrales de estudio, relacionadas con el sentido del humor, la agresividad y la resiliencia en los niños, con el propósito de que la perspectiva de los adultos de referencia enriqueciera la comprensión de los resultados obtenidos (Cf. Anexo II).

A modo de presentación se anticipan los núcleos temáticos centrales de indagación:

Sobre el contexto de investigación: en relación tanto al vínculo del adulto, como de los niños en el Centro barrial.

Sobre las relaciones sociales en el barrio.

Sobre el sentido del humor en los niños/as

Sobre los indicadores de agresividad: profundizando en los espacios donde se pone en evidencia, disparadores y posibles causas del comportamiento agresivo.

Sobre los indicadores de resiliencia: procurando identificar indicadores de riesgo y también de promoción de la resiliencia en niños, así como también de tolerancia a la frustración.

A continuación, se presenta el análisis de la información brindada en cada uno de los núcleos abordados:

1. Sobre el contexto de investigación

1.1. Vinculación del adulto entrevistado con el Centro Barrial

Inicialmente, se les pidió a todos los participantes que compartieran detalles sobre su relación con el Centro Barrial y el papel que desempeñan en el Centro Barrial. Sin embargo, más allá de las funciones específicas que mencionaron, las respuestas de los participantes revelaron aspectos que trascienden sus roles en la institución. En sus relatos, describieron experiencias de vida que por distintos caminos los llevaron a formar parte de la institución, los cambios que han presenciado a lo largo del tiempo y, en algunos casos, las emociones que experimentan al tener un contacto constante con los niños/as del barrio. Estas respuestas reflejaron en todos los casos la vocación de ayuda y el compromiso comunitario, tal como lo refleja la siguiente respuesta.

“Soy referente del grupo de autoayuda de varones y mi pilar es la misión en la calle, recorriendo el barrio todos los días estando al pie de las necesidades de las personas y estar presente en la copa de leche que se da todos los días. Por eso les tramito los DNI, las ayudas por discapacidad, anoto a nuestros chicos en todas las capacitaciones laborales, los acompaño a sacar los carnets de discapacidad, y toda la ayuda de los distintos programas que la Municipalidad de Godoy Cruz tiene”. (E-1)

Además, se puede observar la construcción de un sentido de pertenencia a una comunidad amplia, con vínculos que van más allá de las fronteras físicas del barrio, gracias al compromiso y la participación de los involucrados. Se percibe una mentalidad de que el Hogar pertenece a todos y de que no se permite que nadie lo tome como propio o quede excluido de él. Esta tarea ha sido desafiante, ya que implica dejar de lado los conflictos propios del barrio y las situaciones generadas por la participación en diferentes sectores relacionados con la venta de sustancias. Este sentido de pertenencia, se pone de manifiesto en comentarios tales como los siguientes:

“La relación que tengo con el Hogar es como mi segunda familia, un amor y confianza y las ganas de salir de un lugar feo o con malos hábitos. Ayudo en la Copa de Leche, empecé porque me mandó el juez cuando nació el Yeicol, con sustancias en la sangre, al principio iba obligada, pero después soy parte del Hogar. Además hago los cursos que vos das y talleres de madera y arte. Yo vivo en el barrio, enfrente de la Capilla y además me cruzo cada vez que hace falta” (E-5)

“... Soy una adicta recuperada, se podría decir que soy una de las fundadoras porque estoy desde que arrancó, también soy misionera, tallerista y vecina del barrio, pertenezco al barrio, mi relación es más de vecindad, de amiga o de familia, esa es mi relación con el Centro Barrial” (E-6)

1.2. Características de los niños del Hogar

Al solicitar a los participantes que describieran a los niños del Hogar, se pudieron identificar aspectos tanto positivos como negativos. En cuanto a los rasgos positivos, los entrevistados destacaron que los niños se cuidaban mutuamente, especialmente a sus hermanitos y otros familiares. Además, se caracterizaban por ser sociables,

creativos y tener una actitud enérgica. A pesar de las dificultades, mostraban entusiasmo por jugar y asistir a la escuela. También respondían de manera positiva al afecto y respeto que recibían de los adultos del Hogar. En relación a los aspectos negativos, los referentes coincidieron en los altos niveles de violencia presentes en los niños y en la normalización de esta conducta. En los siguientes párrafos se comparten algunas apreciaciones textuales sobre qué caracteriza a los niños/as que asisten al Centro barrial:

“...empuje, dulzura, a veces resilientes. Negativas: Violencia”. (E-1)

“... que los niños del hogar se cuidan mucho entre ellos, están muy pendientes de lo que le pasa a su hermano, a su primo, entre ellos logran un sentido de compañerismo. Además, son niños muy observadores y perceptivos, creo que pueden darse cuenta cuando una persona intenta relacionarse con ellos desde el cariño y eso les permite muchas veces aferrarse a esas personas, confiar y generar un vínculo de afecto. Como “negativo” podría decirse que son niños que han recibido un trato de violencia que para ellos ha sido quizás la única manera de relacionarse con los demás, por lo tanto trasladan esta forma de relacionarse con los demás a su relación con otros niños”. (E-2)

“Se divierten con muy poco, son muy independientes, curiosos y sociables”. (E-3)

“Positivas, que despliegan su creatividad, que salen a buscar lo que necesitan. Sonríen, juegan, van a la escuela y muchos son muy buenos alumnos, son cariñosos, se cuidan entre ellos con los que son amigos o familia. Negativas creo que la violencia, las enemistades de los adultos que ellos viven a veces como propias”. (E-4)

“...son re humildes y respetuosos hacia mí, no sé si con los demás serán igual”. (E-5)

“...sus características positivas es que frente ante cualquier adversidad o problemas reaccionan generalmente positivamente, pueden salir adelante. Las negativas son desde su base de familias, desde su contexto familiar, se sienten muy solos”. (E-6)

*“Tienen la capacidad de recrear, divertirse, disfrutar, crecer a pesar de...”
(E-7)*

2. Las relaciones sociales en el Barrio

Posteriormente, se consultó sobre los aspectos sociales, que hacen a las relaciones interpersonales entre adultos y niños del barrio y entre los menores entre sí. En otros términos, indagar sobre la percepción que tienen los entrevistados acerca de las relaciones sociales que construyen los niños, tanto con sus pares como con los adultos. Para ello, consultamos ¿Cómo cree que los niños se relacionan entre ellos? ¿Y con los adultos del Hogar o fuera de él?

Las respuestas revelaron un consenso en cuanto al alto nivel de violencia, especialmente entre los niños provenientes de familias muy conflictivas. Por otro lado, se observó que los niños de familias humildes pero trabajadoras se relacionan de manera más respetuosa, pidiendo permiso, expresando agradecimiento y no interactuando únicamente a través de peleas. La psicóloga que participó en el estudio observó que esta violencia evidente en las relaciones no se manifiesta entre hermanos, ya que ellos se defienden mutuamente, pero sí se dirige hacia el entorno externo. Así lo demuestran los siguientes testimonios:

“Los niños que son hermanos entre ellos, se defienden mucho, se acompañan y están muy atentos entre ellos. Los más grandes se encargan de cuidar y de “defender” a sus hermanos más pequeños. Sin embargo, los niños que no tienen relación de parentesco entre sí, por lo general se tratan de manera agresiva, se gritan e insultan. [...] He podido ver que, si bien comparten mucho tiempo juntos, en pequeños grupos, cuando están juntos las conversaciones rondan casi siempre en la burla”. (E-2)

“Los niños se relacionan entre ellos, es como muy informal, muy abierta, se dicen muchas malas palabras, en la calle, en el Hogar se portan mejor, se observan ellos a ellos mismos, se miden más en las acciones y en las palabras, uno los ve en la calle y están a las cachetadas o a las patadas”. (E-6)

“Los niños crecen, en su mayoría, entre todos. Por ende, se pueden notar vínculos muy fuertes. Se puede decir que hay amistades, como también situaciones de violencia” (E-7)

Del análisis realizado, se desprende que los vínculos sociales se caracterizan por una polarización. Los niños utilizan la categoría de “amigos” o “enemigos” como forma de establecer relaciones positivas o negativas, sin encontrar términos intermedios como

conocidos, vecinos o compañeros de escuela, dado que la mayoría de ellos asisten a la misma institución educativa. La agresividad les otorga, según su percepción, una posición de superioridad complementaria con respecto a sus pares, y son ellos quienes eligen quién puede formar parte de su círculo o no. Por ejemplo:

“...entre ellos los niños se relacionan desde la amistad vs enemistad. Creo que son relaciones espejadas de las que ven en los adultos. Son amigos o enemigos. Más allá de ser amigos o no, su trato a veces es agresivo sobre todo en lo verbal.”(E-3)

“Si los niños son amigos se relacionan normal como niños, si hay enemistades a veces ha pasado que tuvimos que estar atentos para que vengan todos y no que alguno de los niños les prohíba venir, “como que marcan terreno”, con el tiempo fueron entendiendo que a la capilla pueden venir todos”. (E-4)

El vínculo que los niños establecen con los adultos presenta similitudes con el vínculo entre pares, caracterizándose por el predominio de expresiones como gritos, insultos y sobrenombres. Es importante destacar que esta forma de comunicación no se debe a la falta de amor, ya que se les demuestra afecto de otras maneras. Sin embargo, estas son las dinámicas comunicativas que han aprendido y asimilado en su entorno. Al observar cómo los niños interactúan con otros adultos de referencia, como aquellos que los reciben en el Hogar, se puede constatar que los niños reaccionan de manera refleja, reflejando conductas más o menos agresivas o afectuosas en función del trato que reciben. Las respuestas de los adultos que pasan tiempo con ellos respaldan esta observación:

“Con los adultos del hogar se manejan casi de la misma manera como se manejan en la calle y fuera de él igual siempre son los mismos en todos los lugares”. (E-1)

“En relación a los adultos del hogar, he podido observar que los tratan con mucho respeto. Lo que he podido ver yo, en mi relación con ellos es que les sorprende mucho que se los trate con amabilidad y de manera cariñosa. Han podido conversar conmigo respecto a situaciones que les preocupa o que los angustia y me ha hecho pensar en la necesidad que me demuestran de tener espacios de contención y en los que reciban atención afectuosa. Fuera del hogar, he podido observar muy pocas situaciones en las que los niños se relacionen con los adultos, pero por lo general observo que el trato de los adultos hacia los niños suele ser con

mucha carga de violencia, lo que hace que los niños expresen miedo o rechazo hacia el adulto..... algunos peques solos en la calle que me han podido expresar 'que mejor estar solos porque en la casa les gritan mucho'". (E-2)

"Con los adultos, si es un referente de ellos lo respetan si no, no". (E-3)

"Con los adultos del hogar van teniendo confianza y ya nos conocen, nos cuentan sus cosas si hay oportunidad, los saludamos con cariño y se dan cuenta que son esperados". (E-4)

"A nosotros nos respetan mucho ahí, no nos faltan el respeto, hablan bien". (E-5)

"A los adultos les dicen señorita, por ejemplo, a mí, o profe es más de respeto, cuidan más los modales en el Hogar". (E-6)

"Lamentablemente si hay conflictos entre grandes, muchas veces son los niños los que son más afectados o los mismos adultos los involucran". (E-7)

3. El sentido del humor en los niños/as del Barrio

Este núcleo se basa en las respuestas obtenidas a la pregunta de qué les causa gracia o hace reír a los niños que participan en el Centro. Las respuestas revelan rápidamente un patrón predominante: lo que los hace reír son los defectos, accidentes o situaciones humillantes de los otros niños, aspectos mencionados por todos los entrevistados. Lamentablemente, esta tendencia hacia la burla constante y la agresividad resultante hacia la víctima suele ser la dinámica habitual de convivencia, lo que a menudo desencadena conflictos entre ellos. Así lo muestran estos fragmentos:

"Lo que le causa gracia generalmente es el sufrimiento o lo que le pasa al otro, por ejemplo, que un amigo se caiga de la bici y se reviente la cabeza para ellos es gracioso hacer burla y con el otro se enoje o llore les causa gracia". (E-1)

"...reírse de los demás niños, la burla hacia el otro o alguna situación que provoque "daño", por ejemplo, jugar con la gomera, tirar piedras o cosas a los demás". (E-2)

“..el defecto, la torpeza o la falta del otro, es lo que más los hace reír. Aquello en ellos puedan sentirse superiores, creo. Marcan permanentemente cualquier error del otro y se ríen”. (E-3)

“A veces se ríen de situaciones lindas de niños, juegan y se ríen y otras veces son burlescos, o se dicen cargadas que no están tan buenas, cuando alguno se cae de la bici se ríen”. (E-4)

También se ríen de cosas simples como hacer muecas o de espacios de interacción compartidos.

Les divierte mucho el juego en conjunto, los integra, mancha, escondida, pelota, los divierte y le causa alegría. Los hace reír las muecas, las morisquetas”. (E-6)

..”lo hacen reír los juegos, bailar, las morisquetas, bromas”.(E-7)

En este contexto, también se investigó cómo reaccionan los niños cuando son objeto de bromas. La respuesta es inmediata: ellos responden con otra broma de mayor intensidad. Estas bromas suelen involucrar a las madres, defectos físicos e insultos. Una posible explicación es que los niños no toleran bromas pesadas y resulta difícil establecer cuáles bromas son aceptables y cuáles no lo son. Cuando se les pidió a los adultos que definieran las bromas que consideraban que podrían ser aceptables, no pudieron proporcionar ejemplos concretos. Esto sugiere que el motivo detrás de la broma no es importante, sino la reacción ofensiva que desencadena. La respuesta emocional es el factor desencadenante, acción y reacción, sin mediar tiempo.

“..... en general se retrucan y terminan haciendo de una broma o chiste pequeño un motivo para molestar al otro, metiéndose con las madres o con defectos personales, y terminan en los insultos y peleas. Observo que a la mayoría le gusta hacer bromas para hacer sentir mal a los otros y controlarlos. Casi nunca frente a una broma se ríen y todo termina en eso”. (E-1)

“..reaccionan “devolviéndole” al otro lo que le ha dicho. En cierta forma es como que “re trucan” la broma. Creo que esto demuestra que no aceptan bromas entre ellos....creen que es literal o que tratas de ofenderlos”. (E-2)

“Les gusta a ellos hacer bromas, y reaccionan bien, pero hasta que la broma se pone pesada y se enojan”. (E-6)

4. Acerca de la agresividad y sus indicadores

4.1. Espacios de agresividad

Se les preguntó a los entrevistados si observaban algún tipo de violencia entre los niños en sus juegos, bromas o interacciones entre pares. Las respuestas coinciden en la presencia de situaciones de violencia tanto física como verbal. En particular, se destaca la agresión verbal, que se manifiesta a través de actitudes prepotentes y palabras intimidantes utilizadas para sentirse superiores y amedrentar a los demás.

Al solicitar una descripción más detallada de estas conductas, surgieron distintos ejemplos de violencia física, como empujones y golpes. Sin embargo, la agresividad verbal resulta aún más dolorosa, ya que se centra en resaltar defectos o características negativas relacionadas con la higiene (llamándolos “mugre”) o la condición económica (utilizando expresiones despectivas como “muertos de hambre”). Estas apreciaciones son extremadamente humillantes, cargadas de resentimiento y con el objetivo de demostrar superioridad.

*“Si se observa violencia física, verbal, prepotencia, chistes negros.
Chistes negros le llamo a los que ofenden al otro”. (E-1)*

“Si,.....se hacen muchos chistes en relación al cuerpo, a la apariencia física. Los he escuchado decirse (“mugriento”, “gordo”, o refieren algunas situaciones que han vivido quizás en el día)”. (E-2)

*“...la violencia verbal abunda. El insulto, la falta de respeto, la humillación”.
(E-3)*

“Si hay violencia en los empujones, en los insultos con los que se tratan aun entre amigos, en los sobrenombres que se dicen como “los cagados”, “los mugre”, “los basura”, “muerto de hambre” así los llaman a algunos niños de algunas familias, esos sobrenombres son tremendos de discriminatorios”. (E-4)

“...aparece también la indiferencia, el dejar de lado, notable si sos ‘del otro bando o barrio’”. (E-7)

4.2. Disparadores de conductas agresivas

La falta de tolerancia hacia las bromas y las dinámicas comunicacionales basadas en la agresividad plantean interrogantes sobre la ira y sus causas en los niños. Los adultos observaron que el enojo es una reacción inmediata en los niños/as y los motivos que lo causan son tan diversos como efímeros, sin que exista un tema único o razones de gran importancia. En cuanto a las reacciones, no varían significativamente, ya que no hay un lapso de tiempo entre lo que les provoca enojo y su respuesta agresiva. Se puede notar una diferencia en la forma de reaccionar según el género: las niñas suelen responder de manera verbal (utilizando insultos), mientras que los niños también recurren a la agresión física (empujones y golpes después del insulto). Algunas respuestas, así lo confirman:

“Si, se enojan fácilmente inclusive con cosas mínimas y reaccionan violentamente... Cosas mínimas como que se coló en la fila de la copa... O pasaste por delante de él y te tropezaste con su pie y empieza una pelea por eso”. (E-1)

“Las niñas en general insultan, los varones se van más de manos, se insultan y se empujan con el cuerpo...”. (E-4)

“.....si por la forma que se tratan entre ellos y se pegan, se empujan”. (E-5)

“Si.....por lo general conoce su historia y desde ahí uno se acerca con cariño tratando de llegar al diálogo. Pero su primera reacción es agresiva”. (E-7)

En este sentido, se busca identificar si existe un desencadenante común que provoca la ira en los niños. Las burlas surgen como la causa principal, junto con la intolerancia hacia la crítica o corrección por parte de los demás. Para los niños, la burla o ridiculización es inaceptable, aunque ellos mismos la utilicen con otros niños.

Los entrevistados han observado que la falta de herramientas para la resolución de conflictos y la violencia como único medio para resolver cualquier diferencia son evidentes. Los niños no se permiten considerar otras formas posibles de abordar los

conflictos, lo cual es notado por los adultos referentes, en fragmentos tales como los siguientes:

“...es cuando se burlan de ellos, cuando se les hace chistes que no les gustan, cuando se los marca en algún error... En el barrio que casi todo se arregla peleando. También la falta de atención por parte de los padres, como que los niños ven todo el tiempo violencia en la familia y creen que es la única manera de arreglar las cosas”. (E-1)

“...el enojo muchas veces viene de esa misma crítica o forma de tratarse que tienen entre ellos. Creo que por lo general son niños que han crecido en un ambiente con baja tolerancia, ansiedad, poca paciencia. Ese es el trato que ellos han recibido y que han podido experimentar y ver en sus casas. Creo que la falta de atención, de trato amable para con ellos...” (E-2)

“...todo aquello que los deje en un lugar de ridículo, o que ofendan a sus familias, o se burlen”. (E-3)

“...si el que lidera más el grupo sea un varón o una niña no le hacen caso en el juego o en lo que quieren hacer”. (E-4)

“...se dan vuelta y se van. A veces vuelven cuando se les pasa, y otros no vuelven hasta unos días después”. (E-5)

“El disparador es la cargada pesada, que se burlen de alguna dificultad que tengan o de un defecto físico. Eso sería como un disparador para ellos. La violencia: el maltrato, el límite”. (E-6)

4.3. Posibles causas de la agresividad

Se les preguntó a los entrevistados cuál podría ser la causa de la violencia en los niños y los referentes respondieron de manera unánime señalando a la familia de origen. Indicaron que en estas familias, las formas de comunicación en general carecen de afecto, ternura y diálogo. Los referentes identifican el hogar y la crianza como el origen de la violencia como forma de expresión, ya que los niños son testigos desde muy pequeños de tratos agresivos entre los adultos y hacia ellos mismos.

Además, los adultos entrevistados resaltaron que trabajar con el grupo familiar es fundamental y se muestra como la única manera de abordar y resolver los conflictos de manera efectiva.

“...es lo que ven en el entorno familiar o en el mismo barrio que casi todo se arregla peleando. También la falta de atención por parte de los padres, como que los niños ven todo el tiempo violencia en la familia y creen que es la única manera de arreglar las cosas”. (E-1)

“..es lo que han podido aprender en sus casas. No creo que hayan podido ver ni experimentar otra forma de relacionarse que no sea con violencia (y probablemente sus padres tampoco hayan aprendido ni experimentado otra forma que no sea esa). Particularmente este año en que el único espacio que han tenido para relacionarse ha sido la casa y la familia (que muchas veces está ausente), ya que considero que muchas veces la escuela u otros espacios (la ludoteca de la parroquia) son espacios saludables, donde los niños encuentran mucha contención y pueden experimentar otra forma de relacionarse entre las personas adultas y para con ellos”. (E-2)

“Creo que por un lado en muchas familias es lo que se mama desde niños. La falta de diálogo y de diálogo de calidad y sobre todo la falta de afecto y buen trato hacia ellos”. (E-3)

“Que así son tratados en sus casas, con malas palabras, con violencia, muchos de ellos ver a sus papás en consumo, el maltrato del papá hacia la mamá, el abandono afectivo, no tienen contención, están muy solos, para algunos el tener hambre de verdad. La violencia en el barrio, las enemistades de sectores, los tiros, las amenazas”. (E-4)

“Depende mucho de la crianza de cada uno en la casa porque en la Capilla son niños educados y obedientes. Es también cómo lo trata uno”. (E-5)

“..como desde la casa ya vienen de ahí violentados, vienen de la casa ya enojados, y cuando vemos la cuestión del enojo es porque se han peleado con alguno de la familia, o sus padres los tratan mal, entonces ya vienen con esa violencia. Su causa de violencia la traen desde el mismo hogar”. (E-6)

“...la causa de la violencia es lo que viven principalmente en sus hogares. El consumo desde muy pequeños, ver y escuchar el mal trato”. (E-7)

5. Acerca de los indicadores de resiliencia

5.1. Indicadores de riesgo y promoción de resiliencia

Después de brindar una breve explicación sobre el concepto de resiliencia, se les preguntó a los participantes si consideraban que los niños/as del barrio son resilientes. Las respuestas fueron variadas, ya que, a pesar de vivir en un entorno con pocos factores protectores y muchos factores de riesgo, los niños continúan creciendo, jugando y aprendiendo. A pesar de altos niveles de violencia y escasas herramientas de comunicación asertiva, siguen progresando en la escuela y en los talleres.

Los adultos valoraban esta capacidad de los niños para enfrentar situaciones difíciles, pero al mismo tiempo reconocían su falta de tolerancia a la frustración y su capacidad limitada para afrontar desafíos cotidianos. Paradójicamente, se los percibía fuertes y resilientes en circunstancias extremadamente dramáticas tales como situaciones de violencia, la pérdida de seres queridos, la pobreza y el hambre; pero a la vez, tendían a abandonar fácilmente cuando algo no salía como esperaban en situaciones más cotidianas. En resumen, se observó que existía resiliencia en algunos niños y en ciertas circunstancias. Ninguna de las respuestas ofrecía una definición clara sobre si eran o no resilientes, ya que todos mencionaron experiencias en ambos extremos. Esta pregunta fue la que más tiempo les tomó responder a los entrevistados, ya que dudaban al enumerar las situaciones que los llevaban a elegir una u otra respuesta. Así lo confirman los siguientes fragmentos:

“Es lo que más se sorprendió la manera de resiliencia que tienen, se muestran y ven muy fuertes en los momentos difíciles, creo yo que es debido a que constantemente viven situaciones complejas, muertes, violencia en la familia. Cuando las cosas no les salen bien, la mayoría tiende a enojarse mucho y tirar todo por la borda o bloquearse y no quieren volver a intentarlo, pero hay algunos niños que intentan nuevamente y preguntan hasta que lo logran. Son pocos”. (E-1)

“... son niños que les cuesta mucho “conectarse” con las emociones, con lo que sienten. Quizás para los más pequeños es más fácil hablar sobre lo que sienten (...), pero mientras son más grandes, he podido observar que quizás los niños que presentan conductas más de tipo desadaptativas o violentas, su forma de enfrentar las situaciones más difíciles para ellos: presentando conductas violentas, descargándose en otras personas.....nunca les han enseñado a validar sus emociones y

sentimientos y ellos han crecido sin poder hablar o expresar lo que sienten". (E-2)

"Es increíble la capacidad que tienen, yo la admiro. Pero creo que tristemente, no logran sacar eso que les duele, ponerle palabras. Quizás me equivoque". (E-3)

"...hay niños que enfrentan situaciones muy difíciles, algunos son muy compañeros, muchos no pueden superar". (E-5)

"La resiliencia que tienen es frente a las situaciones les cuesta mucho abrirse, cuando tienen un problema grave les cuesta mucho comunicarse o transmitir la situación, una vez que lo pueden lograr, pueden abrir su corazón y pueden transmitir lo que les está pasando, enfrentan las situaciones que están pasando de manera, yo diría, de manera más tranquila, o menos traumática, porque gracias a Dios siempre hay alguien que los escucha en el Centro Barrial, y los adoptan como también consejeros, que eso está bueno para que vean que tienen que hacer en algunas situaciones difíciles, los niños del Hogar, aunque les cuesta comunicar y transmitir, son muy sensibles, y ellos siempre están dispuestos a escuchar lo que uno les dice, y puedan resolver situaciones difíciles a través de algún misionero o algún referente del Centro Barrial". (E-6)

"Creo que algo muy valioso que tiene el hogar es la contención, no sólo con el niño sino también con las familias. La presencia es fundamental para poder acompañar". (E-7)

5.2. Tolerancia a la frustración

Se buscó obtener información de los entrevistados sobre cómo reaccionan los niños cuando se enfrentan a situaciones en las que las cosas no salen como ellos desean. Esto tiene como objetivo analizar la tolerancia a la frustración, en tanto la capacidad de resistir eventos difíciles y estresantes, manteniendo el control de la respuesta o impulso a pesar de las dificultades.

Las respuestas de los adultos fueron indecisas, ya que resulta inevitable comparar la actitud de los niños del Centro con la de los hijos de los propios referentes, quienes no viven en el mismo barrio y no experimentan las mismas carencias socioeconómicas. Al responder, los referentes externos al Hogar expresaron su perspectiva desde una posición empática, mencionando que no saben cómo

reaccionarían si estuvieran en la misma situación. A pesar de estas dudas, las respuestas definitivas no variaron significativamente:

“Cuando las cosas no salen bien, la mayoría tiende a enojarse mucho y tirar todo por la borda o bloquearse y no quieren volver a intentarlo, pero hay algunos niños que intentan nuevamente y preguntan hasta que lo logra. Son pocos. Falta de amor de los padres, falta de entusiasmo, falta de estimulación, falta de acompañamiento de la familia y por sobre todo falta de interés porque a veces dicen “no soy inteligente o no sé nada o soy malo por eso soy bruto”. Ellos mismos se dicen eso. Y los mismos padres y el entorno también se los dice”. (E-1)

“Por lo que he podido compartir, algunos niños vuelven a intentar muchas veces algo hasta que pueden lograrlo. Sin embargo, en otros niños la tolerancia a la frustración es mucho más baja y deciden no continuar con lo que estaban haciendo”. (E-2)

“Como observadora de los talleres creo que tienen muy baja tolerancia a la frustración. Se dan por vencidos muy rápido o creen que no lo lograrán”. (E-3)

“Creo que intentan lograr lo que quieren, no se dan por vencidos fácilmente”. (E-4)

“Los chicos de la copa de leche no veo que se den por vencidos, yo veo que luchan”. (E-5)

“Cuando las cosas no les salen bien, generalmente casi todos se caen, en el sentido que casi todos se molestan, en otros casos se deprimen, pero al encontrar una guía o un consejo, vuelven a intentarlo y está bueno y por lo general les vuelve a salir bien. En ese sentido son como esas personas que, aunque estén tristes o se sienten medio vencidas, ellos ahí nomás pueden levantarse a través de la palabra de alguien o del gesto, por acompañamiento, básicamente del Centro Barrial, algunos se dan por vencidos y otros no, pero generalmente todos, o casi todos lo intentan y les sale bien”. (E-6)

“Creo que los niños nos enseñan mucho, transmiten el seguir adelante con todo lo que son. Sí, a muchos se les nota la tristeza”. (E-7)

5.3. Otros aspectos

Finalmente, se consultó a los participantes si deseaban agregar algo más a lo dicho en la entrevista. Dos de ellos, inmediatamente agregaron una valoración personal, que

sirve de cierre al ejercicio reflexivo llevado a cabo. Así, una de las entrevistadas expresa:

“Creo que hay una tarea muy importante: generar espacios para acompañar a estos niños y niñas que los ayude a crecer en autoestima y valoración, que redescubran que la vida es valiosa, la propia y la de los demás. Que puedan experimentar que tienen oportunidades nuevas”. (E-4)

Otra participante, quien comenzó a asistir por orden de un juez y fue involucrándose y comprometiéndose con las actividades solidarias del Hogar, manifestó:

“De mi parte diría que gracias a los chicos de la Copa por tanto cariño que me dan a mí. Me encanta que se vayan con una sonrisa en su cara. Gracias a todos y a mis chicos”. (E-6)

Sólo dos personas aceptaron la invitación a comentarios, pero constituyen una síntesis perfecta del deseo de apoyar a estos niños con mucho más que alimentos; más allá de sus necesidades materiales, es necesario generar vínculos cálidos y afectuosos. El primer comentario evidencia la valoración y preocupación de la adulta por ayudar a los niños a encontrar sus propias herramientas. El segundo aporte es también de vínculo amoroso, agradece las sonrisas de los niños. Las actividades solidarias enriquecen más al que da que al que recibe, según la definición de prosocialidad que da Roche Olivar (2000).

6. A modo de conclusión del capítulo

En las entrevistas en profundidad, se observó similitud en las respuestas, aunque con variaciones en la forma de expresarlas, según las vivencias y percepciones del entrevistado. Sin embargo, es evidente que todos coinciden en que los niños no logran utilizar el humor como una herramienta para superar situaciones dramáticas. Los entrevistados relatan que el humor se centra principalmente en burlarse de las diferencias, defectos o características de otros niños de manera recurrente y constante, lo que sugiere que es un paso previo a la agresividad. Por otra parte, los niños reaccionan generalmente de manera negativa ante burlas, apodosos o insultos por parte de sus compañeros y les resulta difícil controlar su enojo o frustración. Esta falta

de tolerancia a la frustración, también incide en su falta de capacidad para resistir ante eventos adversos y estresantes (Ventura León, et al., 2018). Este dato es clave en nuestro estudio, dado que el humor es uno de los factores protectores de la resiliencia.

Por otra parte, los entrevistados tuvieron un consenso generalizado en cuanto al origen de la agresividad, ya que todos consideraron que surgía de la violencia que experimentan en sus propios hogares y que luego replican como única forma de comunicación en las interacciones con sus pares. También coincidieron en la naturalización de la agresividad verbal o física, especialmente en las familias con altos niveles de violencia.

Sin embargo, los entrevistados coinciden en que los niños/as del barrio, logran controlarse más cuando están en el entorno del Centro barrial, donde se les imponen límites de manera firme pero afectuosa. Recordemos que según la rueda de la resiliencia de Henderson y Milstein (2003), establecer límites claros y firmes, así como brindar afecto y cariño, son generadores de resiliencia en los niños. Ello sugiere que la experiencia de los niños en el Centro no solo contribuye a satisfacer sus necesidades físicas, intelectuales y lúdicas, sino que también los ayuda a desarrollar resiliencia. En general, los chicos responden mejor al respeto y al cariño. Aunque aún experimentan frustración y a veces responden con violencia, se nota claramente su incipiente proceso de desarrollo de resiliencia. En este sentido, el Centro Barrial podría ser considerado como un elemento básico en la formación de resiliencia, como una fuente interactiva de las que menciona Grotberg (2006) en la cual, los niños encuentran personas que los cuidan y sienten afecto por ellos, pero al mismo tiempo le ponen límites, transmitidos desde su propia forma de actuar. Por otra parte, se les enseña a respetarse a sí mismos y a sus compañeros, así como a hacerse responsables de sus acciones. En las entrevistas los adultos hicieron referencias a estas conductas dentro del Centro, pese a que no siempre pueden sostenerlas luego en las calles del barrio o en sus propios hogares.

Finalmente, a través de las entrevistas pueden identificarse los factores de riesgo para el desarrollo de la resiliencia, tales como violencia familiar, social, adicciones y pobreza estructural. Pero de las descripciones también se pueden identificar factores protectores que les permitirán enfrentar estas vulnerabilidades, tales como fortalecimiento de su autoestima, valoración de su rendimiento escolar o su contención

en distintos talleres que buscan generar a través de lo lúdico capacidades para relacionarse con los demás y descubrir lo sanador que es el sentido del humor.

The background of the page is an abstract, flowing blue shape that resembles a ribbon or a stream of water. It starts from the top left and curves downwards and to the right, creating a sense of movement and depth. The color is a light, airy blue, and the edges are soft and blurred, giving it a dreamlike quality.

Capítulo X

Capítulo X: Resultados cualitativos.

Lecturas etnográficas sobre el contexto de investigación

En el presente capítulo, se recopilan algunas descripciones sobre el contexto de investigación que permiten profundizar en algunos constructos socio-culturales, a fin de otorgar una perspectiva integral y ecológica a los resultados presentados en este estudio.

No obstante, el insumo que da vida a este capítulo, corresponde al registro de observaciones e informes realizados por la investigadora durante su participación como colaboradora en el Centro Barrial y en la actividad social llevada a cabo en el barrio durante más de una década. Para analizar esta información, se utilizó un enfoque etnográfico de naturaleza descriptiva-interpretativa. Se presenta el análisis a través de diversas categorías con el propósito de resaltar los elementos más destacados del contexto socio-cultural en el que se desenvuelven los niños/as que participan de este estudio.

En el transcurso de muchas horas compartidas con los niños y sus familias en diversos espacios, se pudo observar que, a pesar de estar a unas cuadras de numerosos barrios de Godoy Cruz, vivir en este Barrio en particular, presenta diferencias notables. Aquí, situaciones que serían atípicas en otros entornos están internalizadas y son consideradas normales a la vida cotidiana.

Para identificar estas representaciones sociales compartidas y algunos comportamientos clave, fue esencial comenzar por despojarse de los conceptos tradicionales aceptados en nuestra sociedad. Así, sin emitir juicios ni cuestionar el porqué de dichas situaciones, se procedió a describir de manera aséptica lo que se presenciaba en cenas, juegos, grupos de apoyo, ludotecas, celebraciones y en momentos de tristeza.

Aunque este ejercicio puede parecer simple, en realidad implica no solo librarse de las preconcepciones, sino también tratar de comprender situaciones aparentemente contradictorias. Por ejemplo, observar a personas sentadas junto a tumbas consumiendo drogas en honor a amigos o familiares fallecidos por la misma causa, ya sea por consumo o en disputas relacionadas, puede resultar paradójico. La reacción inicial sería cuestionar tal actitud, pero hacerlo podría cerrar canales de comunicación. En su lugar, fue necesario abstenerse de expresar opiniones, escuchar atentamente y solo hacer preguntas para aclarar lo que no estaba claro.

A continuación, describimos algunos aspectos en torno al desarrollo de los niños/as que nacen y crecen en el contexto del Barrio donde se realizó la investigación.

1. Observaciones en niños.

1.1. Construcción del sentido del humor durante la infancia

De la propia experiencia, en un día cualquiera, en una cola para entrar por primera vez al cine, hago la pregunta inicial que dio origen a esta tesis. ¿Qué te hace reír? Ante la pregunta: “¿Qué te hace reír?”, la respuesta de muchos chicos (alrededor de 50, con un alto porcentaje de varones) fueron sorprendentemente negativas: “No me río nunca” o “Yo no me río”. Estas afirmaciones las expresaron con un aire de orgullo, como si esta ausencia de risa los colocara en una posición de superioridad. Sin embargo, durante las conversaciones, algunos pudieron describir con brevedad situaciones que encontraban divertidas, aunque siempre añadían un matiz de reserva: “pero casi nunca me río”.

Esta primera aproximación, lleva a consultarles por los programas televisivos que les causan gracia, que los hacen reír. Aquí dos programas predominaron: “El Chavo del 8” y “La Pantera Rosa”. A pesar de ser programas bastante antiguos, siguen repitiéndose en la televisión. Un factor común que se puede destacarse en ambos programas televisivos es la presencia de situaciones de repetición constante. Así, en “El Chavo del 8”, las caídas del Chavo, la rotura de cosas y las interacciones entre los personajes que terminan en golpes o castigos, como Don Ramón defendiendo a Kico y la mamá de éste, malinterpretando la situación y golpeándolo. Por su parte; en “La Pantera Rosa”, las secuencias en las que es aplastada, atropellada o le caen objetos

encima, seguidas por su característica forma de sacudirse y continuar. En ambos casos, se observa un humor de tipo burlesco, descalificador y la constante repetición de las mismas escenas, dejan poca capacidad de crear situaciones nuevas y positivas.

Esto se traslada a la vida cotidiana, donde burlarse del indefenso, del que es golpeado y maltratado, es objeto de risas. Constantemente, en las actividades del Centro barrial pueden observarse este tipo de situaciones: caídas, empujones, humillaciones, etc. son enfatizadas como algo gracioso, siempre y cuando le suceda al otro. El humor como elaboración de algo negativo o trágico que les haya ocurrido es casi inexistente, lo que denota una falta de capacidad de reelaboración de la situación y de reírse de sí mismo.

Sin embargo, no se observa una construcción del sentido del humor. No es habitual escucharlos hacer bromas, sobre todo desde la palabra o desde el absurdo. Solo se ríen mucho con palabras vinculadas a lo sexual, aunque la mayoría de las veces si se les pregunta no saben el significado, pero saben que es picaresco.

En relación a los juegos, predominan en su mayoría aquellos de naturaleza agresiva, basados en empujones, zancadillas y golpes persistentes. Los juegos de mesa, artesanías y manualidades son prácticamente inexistentes, aunque poco a poco fueron siendo incorporados gracias a las actividades del Centro barrial.

En este contexto, es importante destacar que los adultos referentes ejercían un impacto positivo en los niños al recibirlos con una sonrisa. De manera similar, al señalar situaciones cotidianas humorísticas, lograban provocar risas entre los pequeños. A pesar de ser un gesto aparentemente pequeño, sus efectos eran significativos, ya que generaban sonrisas espontáneas en situaciones que carecían de violencia o burla. De este modo, les mostraban algo nuevo: la capacidad de disfrutar, reír e incluso aceptar la derrota sin enfado.

1.2. Hiperactividad (o hiperkinesia ya que no tienen un objetivo)

A los niños/as de este contexto les resulta extremadamente difícil mantenerse quietos debido a su hiperactividad. Estrictamente, podríamos decir que se trata de hiperkinesia, en tanto la mayor parte de las veces, no tienen un objetivo puntual.

Frente a cualquier regla o solicitud de orden, tienden a desafiarla con expresiones como “te pusiste la gorra”, insinuando que están siendo reprimidos como por un policía.

Tienen dificultades para sentarse a comer, lo que los lleva a picotear la comida o incluso a derramar parte de la leche al caminar mientras la beben. Esta conducta hace complicado tanto controlar su alimentación como establecer un hábito de comer frente a un plato y disfrutar del momento de la comida. Por otra parte, en relación a la alimentación, un hecho curioso es que, a pesar de que en casi todas las familias se preparan diariamente pan y tortitas, los niños rechazan medialunas y otros productos de confitería. Esto plantea la duda sobre si realmente han probado estos alimentos y no les gustan, o si simplemente se resisten a experimentar nuevos sabores. Quienes sirven la comida no pudieron brindar respuestas claras al respecto.

No logran discernir entre los diferentes espacios y contextos, ya sea en el aula, en el patio, en actividades recreativas o académicas, como talleres. En consecuencia, participan en las mismas actividades, charlas y juegos sin tener en cuenta si es el momento adecuado o si está en consonancia con lo que los adultos están haciendo. Es importante destacar que esta actitud no surge de rebeldía o de querer desahogarse por situaciones que no les agradan. Simplemente continúan hablando y moviéndose constantemente, ya sea mientras disfrutan de un espectáculo, juegan en grupo o participan en cualquier actividad.

Además, corren y gritan sin ningún propósito lúdico en particular. No están jugando a algún juego como la mancha ni están apoyando a un equipo ni coreando algo. Simplemente corren y gritan sin una meta específica.

Sería beneficioso explorar estrategias que puedan ayudarles a canalizar su energía y participar de manera más adecuada en diferentes situaciones. Considerar enfoques que promuevan la concentración, la interacción constructiva y la comprensión de los contextos podría ser clave para su desarrollo personal y social.

2. Sobre la dinámica del sistema familiar

2.1. Aspectos estructurales

En primer lugar, es relevante destacar que las familias convivientes en su mayoría son extensas, con primos y hermanos compartiendo el mismo espacio habitacional. Frecuentemente, hacen referencia a este arreglo mencionando que “mi mamá me da un terreno para construir”, que usualmente se trata de un pequeño terreno que no siempre es de su propiedad, donde cada segmento de la familia construye su propio hogar. Por lo general, esta construcción representa una habitación independiente en relación a la casa principal.

En el pasado, surgió un programa gubernamental denominado “Mejor Vivir” que influyó significativamente en la calidad de vida. A través de este programa, se proporcionaban materiales, planos y asesoramiento para edificar una estructura rectangular de 3 por 6 metros, con una división y desnivel que separaba el dormitorio de la cocina. Esta construcción incluía pisos de cerámica, cierres de aluminio y grifería, además de un baño completo ubicado fuera de la casa. Como resultado de esta iniciativa, presenciamos la transformación de los espacios previamente ocupados por chapas, cartones o nylon en pequeñas y dignas viviendas. Es esencial tener en cuenta que se proporcionaba financiamiento para la mano de obra, y dado que muchos hombres en la zona se desempeñaban como albañiles, tenían la posibilidad de realizar la construcción y obtener los fondos. Aunque este proyecto ya no está en curso, tuvo un impacto positivo en el barrio y las familias lo recibían con orgullo cuando se les visitaba.

En relación a lo anteriormente mencionado, es necesario resaltar la notable presencia de parentescos cruzados, donde los primos de un niño pueden también ser tío o cuñado de otros. Esta dinámica se suma a la tendencia de repetir nombres que, en general, no se adhieren a tradiciones familiares, padres o abuelos, sino que toman nombres de protagonistas de telenovelas, series de televisión o ídolos de la música. Estos nombres suelen tener su origen en otro idioma, lo que genera una distinción: mientras algunos los pronuncian como suenan, otros lo hacen como se escribe. Esta situación resulta en que los adultos que no son parte de la familia tienden a olvidar

cómo llamar a los niños, y al mencionar a un niño o niña, se agrega una referencia como “el hijo de...”, “la sobrina de...”, “la que viene al fútbol...” para identificarlos.

2.2. Roles parentales

En lo referente a los roles parentales, es relevante destacar que las madres tienden a asignar responsabilidades a los chicos/as más grandes, incluso si tienen tan solo 8 o 9 años, para el cuidado de sus hermanos menores.

En especial, se observa que las hijas mayores, aunque sean jóvenes, desempeñan el papel de “madres” para sus hermanitos. Estas hijas mayores muestran una actitud sumisa, afectuosa y preocupada, demostrando un orgullo por cuidar de manera efectiva a sus hermanos menores. No solo los cuidan, sino que también los alzan, los visten y mantienen una comunicación constante con ellos. Es conmovedor observar cómo les peinan el cabello y les hacen trenzas o colitas. Las hijas mayores interactúan con cierta autoridad, mostrándose muy competentes en esta función, aunque ocasionalmente reprenden a sus hermanos menores cuando interfieren con sus tareas. En tales casos, las hermanitas más pequeñas no suelen desafiar la corrección y al menos en esos momentos, obedecen.

En cuanto a las abuelas, desempeñan el rol de madres debido a que sus hijos consumen sustancias y mantienen un comportamiento perpetuamente adolescente. A pesar de ello, las abuelas generalmente justifican las acciones de sus hijos como madres. En ocasiones, incluso desafían la autoridad de la madre o el padre, asumiendo una autoridad absoluta en la crianza.

Se observan dos estilos de abuelas muy distintos. Algunas de ellas muestran un desgaste evidente debido a que han naturalizado su papel de cuidadoras tanto para sus propios hijos como para muchos nietos. En otros casos, hay abuelas que cuidan de nietos y nietas muy pequeños y que son llamadas “mamá”, lo que crea una cierta confusión en los roles, ya que se les atribuye el rol de madre en lugar de abuela. Esto puede generar ambigüedad, especialmente cuando mencionan tanto a su abuela como a su madre biológica por su nombre. En general, la abuela ejerce la autoridad en la crianza, hasta que los niños se vuelven adolescentes. En ese momento, la

dinámica se complica, ya que la madre biológica busca igualarse con su hijo/a, formando alianzas que desafían la autoridad de la abuela.

2.3. Desarrollo de vínculos afectivos

El proceso de amamantamiento evoluciona hacia un mecanismo “tranquilizador” hasta edades avanzadas, en torno a los 4 o 5 años de edad. En este contexto, cada vez que el niño grita, corre, juega o muestra falta de atención, la madre opta por ponerlo al pecho para calmarlo. Aunque esto logra apaciguar al niño, también implica la pérdida del vínculo estrecho entre madre e hijo/a que se establece durante el acto de amamantar. Esta práctica se utiliza tanto como una forma de castigo ante la conducta como un calmante ante la hiperactividad. Es importante señalar que esta actividad se realiza mientras charlan, miran el celular o se maquillan, lo que revela que el acto biológico de alimentar está presente, pero no necesariamente se refuerza el vínculo de apego que normalmente se asocia con él.

El proceso de destete no ocurre de manera natural, sino que generalmente se desencadena cuando llega un hermanito/a y el amamantamiento se interrumpe de manera abrupta. En algunos casos, este proceso puede extenderse hasta los 3 o 4 años de edad.

Las madres se refieren a sus hijos como si fueran exclusivamente suyos, y ocasionalmente los “prestan” a los padres u otros miembros de la familia paterna. Con un aire de orgullo, suelen relatar que antes de permitir que los niños sean llevados a algún lugar o se queden en casa de otros familiares, proporcionan detalladas instrucciones, como si se tratara de un niño desconocido o bajo el cuidado de otra persona. Resulta llamativo que los padres acepten esta dinámica como algo natural.

El padre interactúa de manera activa con los niños pequeños, enfocándose principalmente en juegos de cosquillas, lanzarlos por el aire y peleítas. Sin embargo, no se percibe un vínculo lúdico más profundo, ni siquiera la participación en actividades como el fútbol que se comparta entre los padres y los niños. Una vez que han concluido las actividades de lanzarlos y hacer cosquillas, a veces incluso llegando al punto de llanto, los padres suelen abandonar la interacción y retomar sus propios grupos de referencia, dejando a los niños aparte. En muchos casos, estos padres son

poco presentes, niños concebidos en relaciones esporádicas y luego la madre asume la responsabilidad o, en su defecto, la abuela.

3. Construcciones sociales acerca de la violencia

3.1. Violencia en los más pequeños

Los niños varones más pequeños muestran una mayor inclinación hacia la violencia, ya que sienten una presión para involucrarse en peleas y temen ser etiquetados como cobardes si no lo hacen. Por otro lado, las niñas, especialmente aquellas que cuidan de sus hermanos, parecen ser menos propensas a la agresión en estas situaciones. Sin embargo, no se observa la misma dinámica en las escuelas cercanas, donde las niñas están adoptando formas de pelea y agresión física similares a las de los niños.

Una dinámica preocupante es la presencia de amenazas de violencia por parte de los adultos hacia los niños, al mismo tiempo que se les alienta a resolver conflictos con agresión física. También es común que se burlen de los niños que evitan pelear, utilizando adjetivos denigrantes. Esta conducta se observa tanto en niños como en niñas.

3.2. Violencia doméstica

Resulta significativo el orgullo con el que los adolescentes y adultos varones explican que sus esposas no trabajan fuera del hogar debido a su papel de “hombres de la casa”. Aunque esto suene anacrónico, es aún más llamativo cuando las chicas expresan admiración por esta idea. Sin embargo, la mayoría de estos hombres tienen empleos temporales y gran parte de sus ingresos se destinan al consumo de sustancias y alcohol.

Frente a estas expresiones machistas, las mujeres, que demuestran valentía y a menudo son las que buscan ayuda y asistencia, no ven esta actitud como anticuada o machista, sino como una forma de “protección”. Ser “ama de casa” se considera un paso adelante, ya que a menudo deben realizar el mismo trabajo, pero en hogares ajenos, donde su labor no siempre es valorada. En este contexto, se convierten en las “dueñas” de sí mismas y establecen las reglas en esas casas.

Sin embargo, la violencia dirigida hacia las mujeres es lamentablemente una realidad constante. Entre las observaciones llevadas a cabo, se destaca un relato impactante por parte de una joven madre que ha experimentado adicciones y ha sido víctima de un historial de abuso y violencia por parte de su pareja. Durante un taller sobre violencia de género, esta mujer compartió que una vecina le transmitió la triste noción de que “una mujer no es verdaderamente mujer hasta que su pareja no le haya agredido físicamente”.

3.3. Formas de violencia hacia la autoridad

En relación con las figuras de autoridad, se observa en el caso de los niños pequeños, que consideran divertido referirse despectivamente a la policía como “covanis” durante una salida. Esto parece ser el resultado de la influencia constante de los adultos, quienes perciben a la policía como enemigos debido a sus acciones recientes en el vecindario, que han estado relacionadas con la detención de familiares o la recuperación de bienes robados. Aunque la policía es generalmente vista con recelo, si muestran amabilidad y humanidad, son tratados de manera similar. Esta actitud negativa se extiende no solo a los miembros de la fuerza policial, sino también a las ambulancias y bomberos. Los niños/as expresan la idea de que es necesario lanzar piedras a estos servicios de emergencia si ingresan al área. Aunque se trabaja en fomentar la aceptación de la ayuda de bomberos y ambulancias, este cambio es un proceso gradual.

3.4. Constructos propios sobre la muerte

En cuanto a las relaciones familiares, lo que se percibe como una ofensa hacia la familia extensa lleva consigo la responsabilidad de buscar venganza por mano propia. Incluso si la agresión fue desencadenada por el consumo de sustancias y no por motivos personales, esta obligación de tomar represalias y “defender el honor” de la familia se mantiene arraigada.

Conviven con el constante dolor de perder a familiares y amigos. Aunque desde el inicio del Centro Barrial en 2013 no había habido conflictos en la zona, en los últimos tiempos se han producido dos trágicos sucesos: dos familias, cuyos miembros asisten al Hogar y cuyos hijos mayores son amigos y participantes activos en las actividades,

han perdido a un sobrino y a un hermano en actos violentos. Es importante destacar que el sobrino asistía también al Centro y la hijita del hermano fallecido aún es parte de la comunidad.

En este contexto, la venganza se presenta como una obligación que recae sobre la familia del fallecido. La pérdida no parece afectar la dinámica de las familias involucradas; más bien, se trata de un constructo social arraigado en el cual, si alguien de una familia es atacado, los demás miembros sienten la responsabilidad de impartir justicia por mano propia.

Los jóvenes han adoptado un ritual para conmemorar el aniversario de la muerte de un ser querido. Se reúnen temprano en la tumba con botellas de alcohol y sustancias (frecuentemente relacionadas de manera directa o indirecta con la causa de la muerte) para rendir homenaje consumiendo estos elementos hasta que se agoten.

Es importante mencionar que el suicidio, en muchos casos relacionado con el consumo de sustancias, también es una causa frecuente de pérdida en sus familias. A pesar de que el tiempo transcurra, los jóvenes justifican su propio consumo de sustancias adictivas utilizando la misma narrativa que atribuyeron a la decisión de suicidarse de sus familiares. En otras palabras, se responsabilizan a sí mismos por continuar patrones destructivos y adictivos que, según su propia interpretación, llevaron a la tragedia del suicidio.

4. A modo de conclusión

A través de las observaciones llevadas a cabo, hemos obtenido una comprensión más profunda del contexto socio-cultural en el que se encuentran inmersos los niños/as que forman parte de nuestro estudio. Esto nos ha brindado la oportunidad de identificar de manera más precisa los factores de riesgo a los que se enfrentan de manera constante. Además, estas observaciones nos han proporcionado una visión más clara de los desafíos fundamentales que podrían obstaculizar la construcción de la resiliencia en la infancia.

Comenzando por los vínculos afectivos que se establece con los niños en el seno del hogar, que incluye prácticas de amamantamiento prolongado. No obstante, también se observa que la lactancia se utiliza como forma de castigo en caso de inquietud o

desobediencia, y principalmente como método para inducir el sueño. Los padres y madres comparten la tarea de cargar a sus bebés, jugar con ellos y cuidarlos, pero al mismo tiempo, persisten orgullosamente roles de género más tradicionales. Las madres y padres adoptan roles masculinos y femeninos de épocas pasadas. Aunque las mujeres son independientes en su manera de ser, su expresión personal, en su forma de hablar y vestir y son activas al confrontar situaciones que les interesan; tienden a mantener roles y dinámicas de género tradicionales que pueden resultar un tanto paradójicas y difíciles de comprender que refleja la complejidad de las identidades y las relaciones en esta comunidad.

La coexistencia de familias extendidas conlleva serios problemas relacionados con conflictos y violencia, entre otros aspectos negativos. Sin embargo, en contraposición, se destaca la prácticamente nula presencia de adultos mayores viviendo solos, lo cual lleva a valorar en gran medida su participación en la dinámica familiar. Los adultos mayores desempeñan un papel crucial al estar permanentemente presentes en el hogar, lo que a su vez permite el funcionamiento fluido de la familia en su conjunto.

Los lazos entre los miembros de la familia extendida son excepcionalmente fuertes. Esto implica no solo un alto grado de apoyo, que es considerable y no se cuestiona, sino también una fuerte defensa ante lo que perciben como agravios hacia cualquier miembro de la familia. Esta defensa no se limita a lo verbal, ya que también puede manifestarse en agresiones físicas, e incluso, en ciertos casos, en la muerte de la persona que ha ofendido. Esta reacción se percibe como un acto de justicia y en consecuencia, es considerada obligatoria. No cumplir con esta respuesta podría interpretarse como una traición hacia los propios seres queridos.



Capítulo XI

Capítulo XI: Discusiones y Conclusiones

El presente capítulo reviste una importancia central en el marco de esta tesis, ya que constituye el punto de convergencia donde se develarán y analizarán los resultados obtenidos a lo largo de la investigación. En este contexto, se trasciende más allá de la mera exposición de datos y se profundiza en la significativa tarea de relacionar dichos resultados con las preguntas de investigación planteadas en el inicio de este estudio, así como también contrastar sus principales hallazgos con otros estudios sobre el tema.

En este trabajo se planteó como objetivo general analizar la incidencia del sentido del humor y la agresividad en el desarrollo de la resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza. Recordemos que se trabajó con un grupo de niños/as entre 6 y 13 años de edad, con una edad promedio de 9,51 años y un leve predominio de varones (51%).

En este sentido, los análisis efectuados no solo contribuyen a la comprensión de un tema crítico como es la resiliencia infantil en situaciones adversas, dentro del ámbito de la psicología social, sino que también proporcionan valiosas perspectivas para la formulación de estrategias y políticas dirigidas a promover la resiliencia en los niños/as en situaciones de vulnerabilidad.

En las siguientes páginas presentaremos inicialmente los principales hallazgos de este estudio en contraste con las hipótesis planteadas originalmente, a fin de conocer si estas pueden ser respaldadas a partir de la evidencia empírica.

Posteriormente, confrontamos con otros resultados de investigaciones relacionadas, procurando enriquecer la discusión teórica y posibles aportes del presente trabajo al conocimiento sobre el desarrollo de la resiliencia, especialmente en infantes que se encuentran en contextos de pobreza.

Finalmente, identificamos las limitaciones del estudio y sus alcances a nivel teórico, metodológico y aplicado. En esta última instancia, planteamos estrategias y propuestas, algunas de las cuales ya están en desarrollo, con el propósito de fortalecer la resiliencia en los participantes de este estudio, sumados a nuevos integrantes que también concurren a las actividades del Centro barrial. Esto representa un punto de partida para iniciar un cambio a nivel familiar y comunitario, brindando nuevas herramientas y horizontes promisorios.

1. Síntesis de Resultados y Contraste de Hipótesis

En este apartado recapitularemos los principales resultados tanto a nivel cuantitativo como cualitativo y sus posibles triangulaciones. El análisis detallado de los resultados obtenidos permite, no solo responder de manera concluyente a las preguntas planteadas al inicio del estudio y alcanzar los objetivos establecidos; sino también, respaldar con evidencia empírica las hipótesis de investigación planteadas originalmente.

Comenzamos desglosando nuestras hipótesis desagregadas, para finalmente, revisar la hipótesis general en última instancia.

Hipótesis 1: Los niños/as entre 6 y 13 años de edad, escolarizados a nivel primario y que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, presentan un escaso desarrollo de las dimensiones social y constructiva del sentido del humor.

Para analizar la información sobre el desarrollo del sentido del humor, realizamos una combinación de enfoques cuantitativos y cualitativos. Los resultados cuantitativos fueron recolectados por la investigadora mediante la Rúbrica para medir el Sentido del Humor (Castillo Vicente y Ochoa Huaranga, 2018). Este instrumento de observación permitió identificar dos componentes clave del sentido del humor: el humor constructivo y el humor social. En todos los análisis efectuados, se destacó un mayor desarrollo del aspecto social del sentido del humor en comparación con el humor constructivo.

Dentro del conjunto de participantes, aproximadamente dos tercios mostraron valores promedio en la categoría alta (64.5% para humor constructivo y 69.2% para humor social), lo que indica que la mayoría de los niños/as poseen un buen nivel de desarrollo del sentido del humor. Sin embargo, alrededor de un tercio de los participantes mantuvo niveles de desarrollo medios (33.1% para humor constructivo y 27.6% para humor social), y un pequeño porcentaje se ubicó en la categoría baja. Es importante destacar que el nivel de desarrollo de estos factores no presentó una asociación significativa con la edad, aunque sí se observaron diferencias de género, ya que las niñas mostraron un mayor desarrollo tanto en el sentido del humor constructivo ($U=693$; $p= .013$) como en el humor social ($U=726$; $p=.035$).

Desde una perspectiva cualitativa, al analizar los pequeños relatos, se observa que, a pesar de haber identificado varias categorías sobre la construcción del sentido del humor, -algunas de ellas con connotaciones negativas o agresivas, como se abordará en la hipótesis 3-, la mayoría de los relatos se centran en aspectos muy sencillos de la vida cotidiana. En su mayoría, el sentido del humor social prevalece, manifestándose a través de la risa compartida con otros o a expensas de situaciones específicas en la vida diaria. Por ejemplo, un niño de 9 años compartió que lo que lo hace reír es: "Cuando mi hermanita se sube mucho arriba y me hace reír mucho" (R.8; Id.41; subcategoría: Humor social positivo).

Además, se destaca que el sentido constructivo del humor se presenta de manera bastante elemental, centrándose principalmente en la capacidad de generar situaciones humorísticas que provoquen risas y que estén relacionadas con la rutina. Por ejemplo, un niño de 8 años menciona: "Es divertido cuando juego a la pelota" (R. 27; Id. 27; subcategoría: crear humor). En términos generales y desde una perspectiva de sentido del humor positivo, las anécdotas positivas son escasas. Como explicaremos más adelante, prevalecen las situaciones de humor con connotaciones negativas o agresivas.

Por otro lado, durante las entrevistas realizadas a adultos de la comunidad, no se observaron comentarios positivos acerca del desarrollo del sentido del humor, sino que sus observaciones se centran en el desarrollo negativo del sentido del humor y su vinculación con la agresividad, como veremos más adelante.

En cuanto a las observaciones etnográficas, se encontraron dos aspectos interesantes. En primer lugar, la risa sana parece ser considerada, desde una perspectiva sociocultural en esta comunidad, como un signo de debilidad. Esto se refleja en las respuestas de los niños/as cuando se les pregunta qué les hace reír, ya que algunos de ellos responden con frases como “yo no me río” o “no me río nunca”, como si esta actitud les otorgara un estatus elevado.

Por otro lado, las cosas que se relacionan con el sentido del humor en esta comunidad son muy simples y a menudo se repiten con frecuencia en la vida cotidiana. Un ejemplo de esto son las series de televisión como “La Pantera Rosa” o “El Chavo del 8”, que forman parte de la cultura popular local. Sin embargo, es importante señalar que estas series también incluyen situaciones que contienen elementos de violencia en sus escenas.

Basándonos en las argumentaciones previas, podemos corroborar la hipótesis que sugiere un desarrollo limitado de las dimensiones social y constructiva del sentido del humor en los niños/as del Barrio en estudio, de manera parcial.

Los indicadores cuantitativos muestran que dos tercios de los niños/as se encuentran en niveles altos de desarrollo de humor constructivo y social, mientras que aproximadamente el tercio restante de los chicos se halla en niveles medios de desarrollo, en este sentido el nivel desarrollo no se muestra escaso, como supone la hipótesis. No obstante, si bien se vislumbran indicios incipientes de un desarrollo saludable del sentido del humor según los comportamientos valorados en la Rúbrica para medir el Sentido del Humor, los hallazgos cualitativos permiten comprender que comúnmente, las situaciones de humor se encuentran ligadas a situaciones o comportamientos agresivos.

En este sentido, resulta imperativo fomentar una simbolización positiva del sentido del humor que no solo les permita crear situaciones humorísticas sanas, sino también aprender a utilizar el sentido del humor de manera constructiva, como una herramienta eficaz frente a las situaciones adversas que puedan encontrar en sus vidas.

Hipótesis 2: Los niños/as que asisten a la escuela primaria y residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, muestran niveles elevados de violencia física, agresión indirecta, expresiones verbales agresivas e irritabilidad, lo que sugiere la presencia de agresividad.

Los resultados cuantitativos de la evaluación de la agresividad en niños/as de la muestra, llevada a cabo mediante la aplicación de la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas (Andreu Rodríguez, et al. 2002), revelan una interesante perspectiva sobre este fenómeno. Es importante recordar que este instrumento fue administrado por la investigadora, quien lo utilizó para observar comportamientos cotidianos. Mediante esta herramienta, se logró determinar la media grupal de conductas agresivas, abarcando categorías como agresión física, agresión indirecta, agresión verbal e irritabilidad.

Los resultados muestran que la Agresión Física presenta los valores promedios más elevados ($\bar{x}=5,01$), mientras que la Agresión Verbal muestra los puntajes más bajos ($\bar{x}=4,13$). Es importante señalar que todos los valores se encuentran dentro del mismo rango, oscilando entre 4 y 5, considerando una escala del 0 al 10, por lo que serían indicadores de un rango medio.

Además, se encontró que la agresividad se encuentra relacionada con el género y la edad de los niños/as. Así, la agresión física se asocia significativamente con los varones ($U=548,5$; $p=.000$), mientras que la agresión indirecta, se relaciona con el grupo etario de menores de 8 años ($K= 6,757$; $p=0,034$). Estos datos son relevantes al abordar el tema de la agresividad en niños más pequeños y sugiere la necesidad de estrategias diferenciadas según la edad y el género, al diseñar intervenciones y estrategias de prevención y tratamiento.

Al cruzar esta información con el enfoque cualitativo, se revelan hallazgos de interés. En la fase de los pequeños relatos, se solicitó a los niños/as que compartieran experiencias desagradables que les hubieran causado enojo. Las categorías identificadas en estos relatos verbales reflejan las mismas categorías que fueron evaluadas en la Lista de Cotejo de Conductas Agresivas. Este hecho indica que los relatos de los niños abordan distintos tipos de agresividad, ya sea física, indirecta, verbal o manifestaciones de irritabilidad.

Los relatos de los niños evidencian situaciones en las que ellos son actores de la agresividad, así como situaciones en las que son víctimas de la agresividad de otros, particularmente en lo que respecta a la violencia física y violencia verbal. Estos relatos ponen de manifiesto sentimientos de impotencia y la negativa reciprocidad de experiencias que forman parte de su vida cotidiana. Así, se evidencia en estos ejemplos: “Que me [han] tirado y me [he] enojado y les pegué” (R.31; Id. 82; niña de 11 años) ó “Me hace enojar que mi hermano me pega fuerte, mi mamá le pega, me enojo, mi papá se enoja” (R.41; Id.13; niña de 7 años).

En los relatos, se ve que la violencia verbal provoca respuestas similares. Por su parte, la violencia física se considera una solución común para conflictos y se justifica como forma de obtener respeto o proteger a seres queridos. La comunicación asertiva está ausente. Por otra parte, la irritabilidad es constante en los relatos, con respuestas inmediatas y acciones agresivas como continuidad natural. El resentimiento hacia injusticias o victimización se presenta como causa o justificación de la agresión según lo narrado por los niños.

Esto coincide con las entrevistas realizadas a adultos quienes amplían que las situaciones de agresividad, especialmente las de naturaleza física y verbal, suelen surgir a partir de resaltar defectos o características relacionadas con la higiene (llamándose “mugre” o “mugriento”) o con la condición económica (“muertos de hambre”). Además, observan la falta de tolerancia hacia las bromas, expresiones y acciones cargadas de resentimiento. A su vez, argumentan que la causa de la violencia en los niños se asocia a lo vivenciado en el seno de la familia.

Asimismo, las observaciones etnográficas también ponen de manifiesto la presencia de violencia desde una edad temprana en el ámbito familiar, la cual luego se replica en el entorno comunitario. A partir de estas consideraciones, se puede concluir que la agresividad y la violencia se han convertido en una forma de comunicación naturalizada en esta comunidad, sin ser percibida como negativa, sino más bien como parte de su cultura. Esto ha llevado a una falta de desarrollo de habilidades sociales y un predominio de la agresividad, lo que ha resultado en un aislamiento de esta comunidad con respecto a otros contextos socio-comunitarios cercanos. Como evidencia de esto, algunas escuelas cercanas a las que asisten estos niños y

adolescentes han tenido que implementar recreos separados o salidas escalonadas para evitar que sus comportamientos violentos afecten a otros estudiantes.

Esta síntesis de resultados confirma la hipótesis que plantea la existencia de niveles elevados de violencia física, agresión indirecta, expresiones verbales agresivas y manifestaciones de irritabilidad en la comunidad estudiada, lo que indica la presencia de agresividad en dicho entorno.

Hipótesis 3: El desarrollo del sentido del humor social y constructivo se relaciona significativa y negativamente con distintas expresiones de agresividad (e.g. verbal, física, indirecta e irritabilidad) en niños/as escolarizados a nivel primario que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

En las hipótesis previas hemos revisado los principales resultados en torno al desarrollo del sentido del humor en sus aspectos constructivo y social. Asimismo, los aspectos relevados sobre las distintas expresiones de agresividad. En esta hipótesis, nos centramos en examinar las posibles relaciones entre ambos constructos.

A nivel correlacional, los análisis efectuados indican según Rho de Spearman que existe una correlación baja y negativa entre Agresión verbal y Humor social lo que indica que cuando una aumenta, la otra disminuye ($r=-.382$; $p=.01$). Asimismo, otras asociaciones significativas, bajas y negativas correlacionan el Humor social con Agresión física ($r=-.261$; $p=.05$); Agresión indirecta ($r=-.232$; $p=.05$) e Irritabilidad ($r=-.228$; $p=.05$).

Si bien en nuestro análisis hemos empleado los factores de humor constructivo y humor social y desde la agresividad en sus distintas manifestaciones; las observaciones realizadas y las teorías subyacentes, nos permiten hipotetizar que ante la falta de sentido del humor constructivo y social y la presencia de manifestaciones de agresividad, podría gestarse una nueva categoría que hemos denominado sentido del humor agresivo (negativo). Esta categoría se asocia más con un sentido del humor que no ha sido desarrollado positivamente, sino que en la cotidianidad se confunde con ciertas conductas agresivas.

Esto se puede triangular perfectamente con lo manifestado por los mismos niños en los pequeños relatos, donde las categorías que aluden a la dimensión constructiva y

dimensión social del sentido del humor, muestran ejemplos abundantes que sugieren la presencia de agresividad en aquellas situaciones que ellos asocian con sentido del humor y risa. Recordemos algunos ejemplos: “Me hizo reír cuando mi hermana le hace burla a mi abuela” (R.2; Id.23; niña de 8 años; subcategoría: Humor social negativo) ó “Con mi hermana que se cayó y se sacó los dientes, no la ayudé, me reí mucho” (R.5; Id.3; varón de 9 años; subcategoría: Espectador social negativo). De manera similar ocurre en la dimensión constructiva del sentido del humor, donde también predominan anécdotas negativas, que evocan risa por desgracia propia o ajena, tal como “Divertido: me caí de una bici y me raspé todo” (R.16; Id. 88; varón de 8 años; subcategoría: Dimensión constructiva negativa).

De igual manera, este tipo de humor agresivo también es mencionado por otros miembros de la comunidad, en particular, los adultos entrevistados. Ellos observan que los niños/as siguen un patrón predominante, y lo que los hace reír son los errores, accidentes o situaciones humillantes de sus compañeros, lo que a menudo implica burlas constantes y un cierto grado de agresividad hacia la víctima. Esta dinámica suele caracterizar las interacciones cotidianas. Un entrevistado expresó: “...reírse de los demás niños, la burla hacia el otro o alguna situación que provoque “daño”, por ejemplo, jugar con la gomera, tirar piedras o cosas a los demás” (E-2).

A partir de lo expuesto anteriormente, resulta evidente que tanto los resultados cuantitativos como cualitativos convergen en la identificación de indicadores que señalan una estrecha relación entre el sentido del humor y la agresividad. En ciertas ocasiones, el sentido del humor puede incluso manifestarse como una forma de agresividad, de aquí que ambos elementos podrían combinarse en una categoría de “humor agresivo”. Esto plantea la necesidad de enfocarse en la promoción de un sentido del humor positivo a nivel individual y social, con el fin de fomentar un entretenimiento saludable para los niños/as y sus familias.

Por otro lado, la manifestación de la agresividad en sus diversas formas es una parte integral de la interacción y la vida cotidiana de estos niños/as. La agresividad forma parte de su dinámica familiar y comunitaria y, aunque resulta difícil erradicarla por ser un patrón cultural naturalizado en este contexto, las estrategias deben dirigirse hacia su comprensión y manejo adecuado.

Todo lo expuesto, nos lleva a comprobar empíricamente la hipótesis 3, entendiendo que efectivamente puede afirmarse que el desarrollo del sentido del humor se relaciona significativa y negativamente con distintas expresiones de agresividad en este estudio.

Hipótesis 4: Los niños/as escolarizados a nivel primario que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, presentan exiguos indicadores de resiliencia, debido a bajos niveles de autoestima, proactividad y conexión interpersonal.

La medición de los indicadores de resiliencia, utilizando el Inventario de Resiliencia para Niños (Salgado Lévano, 2005), proporcionó valiosa información sobre la adaptación y recursos de los niños/as participantes del estudio. Este instrumento permitió evaluar los factores de autoestima, conexión interpersonal y proactividad; así como también un grado general de resiliencia.

Desde una perspectiva descriptiva, se destaca que la Autoestima presenta los niveles más elevados, con una puntuación media de $\bar{x}=7,73$. Por otro lado, la Proactividad mostró la media más baja con $\bar{x}=5,85$ y aproximadamente un 21% de los niños/as demostraron un bajo desarrollo en este factor.

En cuanto al grado de resiliencia, indicador que proporciona un promedio general del instrumento, se observó una media de $\bar{x}=6,62$. Al dividir en niveles, se observa que alrededor del 56% de los niños/as presentan altas puntuaciones en todos los indicadores, el 37% alcanza niveles medios y solo un 7% mostró un bajo nivel en el desarrollo de dimensiones de resiliencia.

En relación con las asociaciones significativas, se encontró que el género está asociado con la Proactividad ($U=694$; $p=0,029$) a favor de las niñas. Por otra parte, la edad también se asoció con la Proactividad, favoreciendo a los chicos de 11 años o más ($K= 17,064$; $p=0,000$).

Desde una perspectiva cualitativa, las entrevistas a adultos resaltan la importancia del Centro Barrial como un lugar de apoyo para los niños/as. Uno de los entrevistados afirmó: “Creo que algo realmente valioso que ofrece el hogar es la contención, no solo para los niños, sino también para las familias” (E.7). Estos testimonios sugieren que,

a pesar de enfrentar un entorno con escasos factores de protección y numerosos factores de riesgo, los niños continúan su proceso de crecimiento, juego y aprendizaje. A pesar de los altos niveles de violencia y la falta de habilidades en comunicación asertiva, los niños continúan avanzando en su educación y participación en talleres.

Los adultos admiraban la capacidad de los niños para afrontar situaciones difíciles, aunque al mismo tiempo reconocían que tenían dificultades para lidiar con la frustración y para enfrentar desafíos cotidianos. De manera paradójica, se percibe a los niños como fuertes y resistentes en situaciones extremadamente dramáticas, como la violencia, la pérdida de seres queridos, la pobreza y el hambre, pero tienden a abandonar con facilidad cuando las cosas no van como esperaban en situaciones más comunes y cotidianas.

Si bien estos resultados no confirman directamente nuestra hipótesis, es importante destacar que no estuvo completamente desacertada. De hecho, los resultados superaron nuestras expectativas, en cuanto al nivel de desarrollo de indicadores de resiliencia, ya que más de la mitad alcanzaron un rango alto en cuanto a puntuaciones en las distintas dimensiones. Ello indica que, pese a los condicionantes del contexto, los niños/as de la muestra han desarrollado de manera adecuada herramientas (autoestima, interconexión personal y proactividad) que resultan protectoras ante las adversidades. Quienes se encuentran en un rango medio -un tercio aproximadamente de los chicos-, tienen un desarrollo moderado, aún incipiente y sólo un 7 % puntúa en niveles bajos los indicadores de resiliencia y requieren iniciar este proceso.

No obstante, estos resultados parecen un tanto contradictorios al triangularlos con los hallazgos cualitativos, que indican que no siempre los niños se muestran fuertes frente a la adversidad, especialmente en situaciones de la vida cotidiana. Estos resultados, no son concluyentes, sino que abren nuevas respuestas o hipótesis tentativas al enigma sobre la resiliencia. Una de ellas, puede estar justamente en el desarrollo desigual que muestra el grupo, correspondiendo los casos de intolerancia a la frustración en cuestiones cotidianas, justamente a quienes poseen un menor desarrollo de los factores protectores analizados. Otra posible respuesta, radica en los diferentes contextos y situaciones específicas de que se trate, entendiendo por ejemplo, que adquieren comportamientos diferenciados en el Centro barrial a los que comúnmente se observan en su vida comunitaria.

De todos modos, los resultados obtenidos en esta instancia son promisorios, si se piensa desde el accionar del Centro barrial, en tanto es un espacio de contención y también de aprendizaje y desarrollo de la resiliencia infantil. Al respecto, Uriarte Arciniega (2005) trae un pensamiento que puede aplicarse a la finalidad que tiene el Centro Barrial:

En los distintos contextos socioeducativos las relaciones protectoras que contribuyen a la resiliencia son aquellas en las que se acepta al niño tal cual es, le transmiten un sentimiento de persona digna, valiosa, merecedora de afectos y atenciones, las que permiten trabar una relación constructiva. Un niño puede creer que la vida tiene sentido positivo y puede superar o sobrellevar una situación difícil cuando siente que es aceptado... (p.72)

Hipótesis 5: Los condicionantes socio-culturales presentes en el contexto de investigación no generan un ambiente promotor de resiliencia en los niños/as que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza.

Esta hipótesis nos conduce a los resultados del análisis cualitativo y nos insta a repensar los datos desde una perspectiva sistémica. En este sentido, diversos elementos presentes en el contexto de nuestra investigación podrían dificultar la creación de un entorno que fomente la resiliencia en los niños/as que residen en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza. Por ejemplo, la naturalización de la violencia en sus diversas manifestaciones, que se ha convertido en una forma de comunicación aceptada tanto dentro de las familias como en la comunidad en general. Es el caso de la propensión a la venganza o la búsqueda de justicia por cuenta propia, comúnmente conocida como “broncas”, que conduce a enfrentamientos y agresiones entre familias.

Es crucial destacar que la teoría de menor a mayor globalidad, propuesta por Urie Bronfenbrenner, parte del individuo y se extiende gradualmente a través de los microsistemas, mesosistemas, exosistemas y macrosistemas. En esta hipótesis, esta teoría se corrobora, ya que las conductas de los niños/as reflejan lo que observan tanto en su familia nuclear como en su familia extensa y en su entorno barrial.

Al analizar las respuestas de los adultos que interactúan con los niños/as, se hace evidente que muchas de las conductas agresivas son una réplica de lo que

experimentan diariamente en sus hogares, así como de las disputas con los vecinos que surgen a raíz de diferencias personales o de sus familiares.

A esto, se añade el contexto de pobreza. Así, la falta de recursos materiales y simbólicos debido a la pobreza desde el nacimiento tiene un impacto significativo y negativo en el desarrollo y bienestar de los niños/as, ya que el entorno en el que crecen influye en su desarrollo físico y psicológico, así como también, restringe sus oportunidades de crecimiento y participación social. Esto puede tener consecuencias a lo largo de toda su vida. Lamentablemente, muchas de estas familias quedan atrapadas en un ciclo de pobreza que se repite a lo largo de generaciones, debido a la falta de acceso a oportunidades económicas y educativas en sus comunidades y hogares. En este sentido, es crucial abordar la pobreza infantil de manera integral, implementando medidas que mejoren las condiciones económicas, educativas y de bienestar de las familias y reduzcan la desigualdad social para romper este ciclo de pobreza y brindar un futuro más prometedor a los niños/as afectados.

En este sentido, podemos confirmar nuestro supuesto, que sostiene que los condicionantes socio-culturales presentes en el contexto de investigación no generan, por sí mismos, un ambiente de contención y promoción de resiliencia infantil.

Hipótesis General: El sentido del humor constructivo y social incide positivamente en el desarrollo de los indicadores de resiliencia, a la vez que la agresividad, en todas sus manifestaciones, tiene un efecto negativo en la misma, particularmente en niños/as escolarizados a nivel primario que viven en un Barrio del oeste de Godoy Cruz, Mendoza, en el marco de un contexto económico y socio-culturalmente adverso.

Dentro del contexto de nuestra hipótesis general, que sirve como supuesto de partida, llevaremos a cabo un análisis que combina resultados cuantitativos y cualitativos, que presentan información interesante para el estudio de la resiliencia en la población infantil. Estos resultados destacan la importancia de nuestra investigación y su impacto en la comprensión de la resiliencia en niños/as que viven en el Barrio de estudio.

En primer lugar, es importante destacar que el sentido del humor puede desempeñar un papel fundamental en el fortalecimiento de la resiliencia, ya que tiene el potencial

de fomentar una perspectiva más optimista de las circunstancias, lo que, a su vez, facilita una mayor adaptabilidad ante situaciones adversas. Los análisis cuantitativos indican que existen niveles adecuados de desarrollo en cuanto al humor constructivo y social. Además, revelaron una correlación positiva, aunque débil, entre el Humor Social y la Proactividad. Esto sugiere que promover un ambiente que fomente el humor y la interacción social positiva puede estimular comportamientos proactivos y la búsqueda activa de soluciones ante desafíos lo que, a su vez, podría elevar los niveles de resiliencia en general.

No obstante, nuestras observaciones permitieron identificar que prevalece una forma de humor agresivo, que se basa en la burla y en encontrar goce en la desgracia ajena. Esto es fruto en parte, del estilo comunicativo característico de la comunidad donde los niños/as viven.

Es relevante señalar que estas manifestaciones de humor agresivo naturalizadas en el comportamiento cotidiano son sumamente difíciles de erradicar, dado que se encuentran arraigadas en las bases socioculturales de la comunidad. Sin embargo, es factible promover, a través de actividades y talleres ofrecidos en el Centro Barrial, el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de una simbolización positiva del sentido del humor. Es importante recordar que la literatura especializada destaca que el sentido del humor es uno de los pilares fundamentales para el desarrollo de la resiliencia. Esto es especialmente relevante para los niños/as que se encuentran en situaciones de vulnerabilidad, ya que un sentido del humor bien desarrollado puede convertirse en un factor protector crucial.

Por otro lado, la agresividad parece operar como un elemento inhibitorio en la capacidad de adaptación, especialmente en un entorno marcado por desafíos económicos y sociales. Hemos constatado que en niños/as se observan niveles medios de agresividad en sus diversas manifestaciones. Llama la atención la irritabilidad, tendencia que se hace evidente en nuestras observaciones, donde se puede notar una respuesta agresiva incluso ante el menor desacuerdo, así como un cierto regocijo ante las dificultades que enfrentan aquellos que no les agradan o que pertenecen a grupos contrarios. En este contexto, la correlación negativa entre la irritabilidad y los factores de resiliencia sugiere que niveles más altos de irritabilidad están asociados con niveles más bajos de resiliencia en la comunidad infantil. Esto

implica que la irritabilidad puede ser un obstáculo para el desarrollo de la resiliencia en los niños, lo que destaca la importancia de abordar este factor para promover el bienestar emocional y la capacidad de adaptación en la población infantil.

Recordemos también que los resultados arrojaron una correlación significativa y negativa entre el humor social y la agresividad en sus diversas formas, especialmente con la agresividad verbal. Esto sugiere que, al abordar la gestión de las emociones, la desnaturalización de la violencia como forma comunicacional y la reducción de actos violentos, es posible potenciar el desarrollo de un sentido del humor positivo. Esta conexión entre el manejo de la agresividad y la promoción del humor positivo se erige como un punto clave en el fomento de la resiliencia en estos niños/as que enfrentan adversidades económicas y sociales.

Finalmente, centrándonos exclusivamente en la resiliencia, hemos constatado que sus indicadores muestran valores notoriamente elevados en los niños/as que forman parte de nuestro estudio, especialmente en cuanto a la autoestima. No obstante, al considerar las perspectivas de adultos y de los investigadores, se percibe que esta capacidad no está completamente desarrollada. Aunque los niños/as demuestran una notable fortaleza ante situaciones extremas, como enfrentamientos, pérdida de seres queridos y condiciones de pobreza extrema, también revelan una marcada vulnerabilidad frente a situaciones injustas en su vida cotidiana, como señalamos previamente. Esto sugiere que se trata de procesos de resiliencia que aún no se encuentran consolidados.

En este contexto, el Centro Barrial desempeña un papel fundamental al proporcionar un espacio que parece marcar una diferencia al brindar contención y afecto. Esta influencia se traduce en un comportamiento individual y social más flexible y adaptable. Sin embargo, en el entorno comunitario, los patrones socioculturales están profundamente arraigados y se tiende a excluir a aquellos que no se ajustan a ellos, lo que representa un desafío adicional en el proceso de fomentar la resiliencia en estos niños/as.

Nos enfrentamos, por lo tanto, al desafío no solo de interrumpir el ciclo estructural de pobreza, sino también de abordar un cambio a nivel socio-cultural, un proceso muy complejo y de difícil alcance. Sin embargo, es viable proporcionar a los niños/as

herramientas que los fortalezcan tanto a nivel individual como social. Estas herramientas les permitirán desarrollar diversos aspectos que fomenten mejoras en su vida cotidiana y les ofrezcan un futuro que no esté caracterizado por la violencia ni la agresividad.

Desde la perspectiva ecológica que orienta nuestra investigación, podemos concluir que la promoción de un sentido del humor positivo ejerce una influencia positiva en el desarrollo de los indicadores de resiliencia. En contraste, las situaciones caracterizadas por la agresividad y la violencia tienen un impacto negativo en el fomento de la resiliencia. Es esencial destacar que, aunque el contexto económico y socio-cultural adverso puede condicionar sus vidas, no llega a determinarlas por completo.

Por lo tanto, nuestra estrategia se enfoca en empoderar a estos jóvenes al brindarles herramientas que promuevan el sentido del humor positivo, al mismo tiempo que se trabaja en la reducción de situaciones de agresión y violencia. Este enfoque integral busca fortalecer la resiliencia de estos niños/as, permitiéndoles desarrollar una capacidad de adaptación más sólida y duradera, lo que les permitirá superar los desafíos presentes en su entorno.

2. Discusión de los resultados

Luego de analizar los resultados a la luz de las hipótesis planteadas inicialmente, proponemos generar diálogo y discusión con otros estudios realizados, a fin de poder identificar los aportes realizados por esta tesis al campo de investigación de la resiliencia infantil y su vinculación con el sentido del humor y la agresividad.

En relación a los hallazgos acerca del sentido del humor, nuestro estudio revela una tendencia a confundir la agresividad con una expresión de humor, percibiéndola como lúdica y graciosa, lo que resulta en un tipo de humor agresivo. Estos resultados están en consonancia con las conclusiones de otros investigadores que han abordado este tema y que, al igual que nosotros, han destacado la naturaleza positiva del humor y sus efectos beneficiosos en el bienestar psicológico. Asimismo, identificaron en sus estudios que el humor puede ser multidimensional, lo que significa que una misma persona puede mostrar tanto características positivas como negativas en su sentido

del humor (Cassaretto y Martínez, 2009, Martín, 2003, López, et al, 2019; Losada y Lacasta, 2019). Nuestros participantes reflejan de manera notable esta segunda vertiente, esta connotación negativa del sentido del humor o humor agresivo. Aquí es importante rescatar el aporte de Quezada Zeballos (2013) quien sostiene que el humor agresivo cumple en ocasiones una función defensiva de quien se siente agredido. No obstante, si bien parece encontrarse en nuestro estudio el predominio de la agresividad, los indicadores de humor constructivo y social se muestran elevados, esto en razón de que es posible aprender y fomentar el desarrollo de un sentido del humor más positivo.

Al respecto, Guadalupe Acle Tomasini (2013), coordinadora del libro “Resiliencia y Humor”, argumenta que el humor constructivo se muestra como una manifestación de inteligencia que busca comprender la realidad en su totalidad, tanto en sus aspectos positivos como negativos. En este enfoque, el humor no implica negar la existencia de problemas, sino que habilita la capacidad de vislumbrar las perspectivas más positivas para abordarlos y encontrar soluciones, justamente lo que favorece la promoción de la resiliencia. En nuestro estudio, aunque no es posible establecer una correlación estadística, se observa coherencia entre los elevados niveles de humor positivo (constructivo y social), tal como se evaluaron mediante la Rúbrica para medir el Sentido del Humor, y los indicadores de resiliencia, que también reflejan valores elevados, especialmente en la autoestima, según el Inventario de Resiliencia completado por los niños/as.

En cuanto a la relación entre el sentido del humor y la agresividad, nuestros resultados indican que el humor positivo correlaciona de manera negativa con la agresividad en sus distintas manifestaciones, lo que sugiere que la disminución de la agresividad física tanto directa como indirecta, la agresividad verbal y la irritabilidad podría alcanzarse al fomentar el desarrollo de un humor positivo, tanto en su dimensión constructiva como social.

En nuestro estudio, los indicadores de agresividad en niños presentaron promedios cercanos a la media, siendo el más elevado, el de agresividad física. No obstante, en los análisis cualitativos, tanto en los relatos como en las entrevistas, se puso de manifiesto que la agresividad, en cualquiera de sus formas, se encuentra naturalizada en este contexto en particular y está instalada como forma comunicacional entre sus

miembros, por lo que las formas violentas tienden a reproducirse en otros contextos como el escolar, el grupo de amigos, etc. Estos resultados coinciden con otros estudios sobre la naturalización de la agresividad en el contexto familiar (Luévano Martínez, 2021) en el contexto escolar mediante el bullying (Quispe Santander, 2018) o en contextos de pobreza y desigualdad social (Rodríguez, 2004).

En la presente investigación, observamos correlaciones débiles, significativas y negativas entre la agresividad y la resiliencia en niños/as escolarizados a nivel primario en un entorno adverso. Sin embargo, es importante reconocer que estos hallazgos pueden variar en comparación con investigaciones anteriores. Por ejemplo, mientras que algunos estudios han informado correlaciones fuertes entre la agresividad y la resiliencia (Castro y Molinares, 2016; Morales, 2018), otros han encontrado relaciones débiles o incluso inexistentes entre estos dos constructos, como lo han demostrado los estudios de Morales Huamán (2015) y Rodríguez Granizo et al., (2022). Nuestro estudio añade una perspectiva única al revelar niveles medio y medio alto de agresividad junto con elevados valores para los indicadores de resiliencia en nuestra muestra, especialmente en Autoestima. Es importante destacar que, aunque estos hallazgos pueden requerir una interpretación cuidadosa, subrayan la complejidad de las relaciones entre la agresividad y la resiliencia en contextos específicos como el nuestro. Estos resultados sugieren la necesidad de un análisis más profundo y contextualizado de los factores que influyen en la resiliencia de los niños/as en entornos desfavorables.

En relación con estas aparentes discrepancias en los resultados, es relevante mencionar que hallazgos similares se encontraron en la tesis de maestría en Psicología Social, previamente realizada por la tesista. Este estudio se centró en escuelas secundarias ubicadas en la misma zona, una de ellas situada en un barrio con características similares al que se aborda en este estudio. Los resultados indicaron que esta institución tenía un alto índice de graduados, a pesar de estar inmersa en un entorno adverso, situación que no se replicaba en otras instituciones cercanas. El objetivo del estudio fue identificar los motivos detrás de este nivel de resiliencia elevado (Caballero, 2012).

Por otra parte, en un estudio análogo, que compara niveles de resiliencia infantil en niños escolares adoptados y no adoptados realizado por Solórzano Fàbrega en 2016,

se observó que la mayoría de los niños se encontraba en los niveles bajos (27%) y medios (36%) en cuanto al grado general de resiliencia. Por otra parte, considerando el contexto adverso en que se encuentran nuestros participantes, los resultados muestran que pese a encontrarse en un contexto con múltiples carencias económicas y socio-culturales, los niños han alcanzado un desarrollo en nivel alto y medio en todos los indicadores, especialmente en cuanto a su autoestima.

Resultados similares encontró Rodríguez Betancourt et al. (2012) en su estudio con 200 niños/as entre 7 y 12 años que vivían en un contexto de pobreza y que pertenecían a un programa de formación psicoafectiva. En este estudio se evaluaron la autoestima, empatía, autonomía, humor y creatividad, ubicándose en las categorías medio y alto, la mayor cantidad de chicos. En este sentido y considerando que nuestra muestra proviene de un Centro barrial, podría decirse que en ambos casos, el desarrollo de la resiliencia y el contexto adverso están mediados por un espacio de contención que lucha por romper el círculo de pobreza y exclusión y fortalecer los indicadores de resiliencia.

3. Alcances y limitaciones

Aunque es importante recordar que estas conclusiones no deben ser generalizadas, los resultados obtenidos destacan de manera evidente la necesidad de dotar a los niños/as de herramientas sociales y personales. Estas herramientas les permitirán establecer relaciones positivas con su entorno, desplazando respuestas violentas por una comunicación asertiva. Además, aprenderán a afrontar las dificultades de la vida de manera constructiva, lo que, a su vez, contribuirá al desarrollo de la resiliencia. Teniendo en cuenta estos aspectos, desde una perspectiva aplicada, el alcance de este estudio se destaca por su enfoque *in situ* y su contribución al contexto socio-comunitario que está siendo investigado.

En cuanto a las limitaciones, las mismas se encuentran vinculadas a la selección de niños/as participantes. A pesar de que el Centro Barrial, es un espacio de puertas abiertas que da la bienvenida a todos los niños/as que se acercan, muchos de ellos solo participan en la copa de leche o en las celebraciones festivas. Esto es importante de destacar, puesto que los participantes de este estudio, son niños/as que se vinculan activamente con el Centro barrial, por lo que ya contaban con ciertas herramientas

brindadas a través de los talleres especializados, como Habilidades Sociales, cerámica, huerta, ludotecas, arte o deporte, donde podemos abordar con mayor profundidad la construcción de habilidades personales y sociales. En estos espacios, se ofrece una escucha activa y la posibilidad de momentos individuales para aquellos niños/as que no desean expresarse ante el grupo. Estos talleres se convierten en espacios propicios para desarrollar estas competencias de manera efectiva.

4. Recomendaciones

El Centro Barrial, mantiene la perseverancia en la acogida de todas las personas que llegan al Hogar, independientemente de sus relaciones en el vecindario, por ello, este Centro procura conservarse libre de conflictos que pudieran surgir fuera de sus puertas. Asimismo, se ofrecen una variedad de actividades, adaptándose continuamente a las preferencias y necesidades de los niños/as, manteniendo talleres populares y reemplazando los menos concurridos por nuevas propuestas más atractivas. En el Hogar conocido como “María Madre del Pueblo,” se consideran una gran familia lo que se busca transmitir a los niños/as que asisten. Aunque no todos los pequeños asisten regularmente, el aprendizaje se comparte y se extiende gradualmente por todo el barrio. Uno de los mayores desafíos es prolongar la participación de los niños/as durante la adolescencia, una etapa marcada por la violencia en el vecindario y el flagelo de las adicciones.

Entre las distintas actividades, se ofrecen talleres para el desarrollo de habilidades sociales, talleres de huerta y cerámica para niños, así como también se brinda apoyo escolar. Estas actividades no solo fomentan la creatividad y las habilidades prácticas, sino que buscan generar contención para los chicos. Por otra parte, cabe destacar que también se cubren las necesidades nutricionales al proporcionar una merienda que, en muchos casos, cumple la función de cena.

Existen dos espacios específicos que permitieron el desarrollo de nuestras investigaciones: la Ludoteca y el Taller de Infancias.

En la Ludoteca se implementan dos espacios diferentes, uno para la primera infancia y otro para pre-adolescentes, a fin de trabajar sobre temáticas tales como la violencia, el humor y la capacidad de afrontamiento, de manera diferenciada en cada grupo. La

“Ludoteca de pre adolescentes” surge de la necesidad de seguir apoyando a niñas que anteriormente participaban en la ludoteca de infancia y ahora se están adentrando en la pre adolescencia. Este taller busca promover su desarrollo integral y ayudarlas a reflexionar sobre distintos aspectos de sus vidas en el barrio, la escuela, la familia y otros entornos. También les brinda un espacio seguro para explorar sus capacidades creativas y expresar sus emociones.

El Taller de Infancias busca promover relaciones de respeto y cariño entre los niños/as y sus cuidadores. Pretende que los niños/as encuentren un lugar de crecimiento personal donde se sientan escuchados, valorados y amados. Se les ayuda a explorar sus emociones y a desarrollar la autoconfianza y la seguridad personal. Se considera que este enfoque fomenta la autoestima positiva y el respeto por sí mismos y por los demás, ayudando a los niños/as a crecer y convertirse en adultos seguros y respetuosos.

En resumen, se ofrecen espacios que permiten a los niños/as desarrollarse de manera integral, expresar sus emociones, aprender habilidades sociales y promover el desarrollo de la resiliencia, todo en un ambiente de apoyo y cuidado.

Finalmente, cabe señalar que estos talleres son complementados con otros espacios formativos para adultos, procurando llegar al seno de la familia y a la comunidad en general. Entre ellos, se destacan talleres para manejo de las emociones para adultos y de violencia de género para la población femenina.

El Centro Barrial debe perseverar en su esfuerzo por ampliar y enriquecer su gama de programas formativos, con el propósito de ofrecer a los niños/as de la comunidad oportunidades de educación y superación. Esta iniciativa permitirá abrir puertas a un futuro más promisorio y el desarrollo de habilidades vitales para su crecimiento y bienestar.

5. Palabras finales

Esta investigación surgió desde un contexto académico, con el propósito de encontrar herramientas para apoyar a los niños/as a salir de los círculos de pobreza estructural, que van más allá de los problemas económicos. Son niños/as que frecuentan el Hogar del cual soy co-fundadora y voluntaria desde hace muchos años, por lo tanto, los

conozco. Sin embargo, comprendí que no siempre es suficiente conocer sus nombres y jugar con ellos para entender verdaderamente el impacto emocional que tienen fundamentalmente los problemas de violencia aceptados como parte natural de su entorno. Aunque en el Hogar participan en actividades recreativas y se divierten, al analizar sus relatos, observar sus rutinas diarias y conversar con ellos y sus familias, me pregunté qué hubiera hecho yo, que me considero altamente resiliente, si me tocara vivir en esas circunstancias.

Esta pregunta no disminuye en absoluto la importancia de ayudarlos a descubrir sus habilidades internas para superar dificultades, a disfrutar de juegos sin violencia y a utilizar el humor para crear un ambiente positivo en lugar de recurrir a la agresión. Por eso, iniciamos talleres de habilidades sociales para niños y encuentros con mujeres para abordar y desnaturalizar la violencia en general y la de género en particular. Si bien ya se realizaban actividades similares, ahora nos enfocamos en el aprendizaje vicario que los niños absorben, no solo de las mujeres, sino también de los más pequeños.

Siempre hemos sido respetuosos con la cultura y las necesidades de quienes residen en el barrio, incluidos aquellos que enfrentan problemas de adicción u otras dificultades. El Hogar de Cristo acoge a todos de manera inclusiva, sin juzgar ni imponer formas de vida, simplemente estamos presentes para compartir sus alegrías y sus penas. Celebramos la vida, brindamos apoyo en momentos difíciles y establecemos redes para facilitar sus vidas.

Sin embargo, tras esta investigación, nuestra forma de interactuar en el barrio adquiere un nuevo significado, ya que descubrimos que incluso los niños que juegan en las calles y nos reciben con abrazos también pueden estar emocionalmente afectados. Pese a todo son resilientes y podemos ayudarlos a descubrirse valiosos.

Por último, cierro esta tesis con la siguiente frase de la Madre Teresa de Calcuta:

“Si juzgas a la gente, no tienes tiempo para amarla. Las palabras amables pueden ser cortas y fáciles de decir, pero sus ecos son realmente infinitos. Nunca sabremos todo lo bueno que una simple sonrisa puede llegar a hacer”



Referencias

Referencias Bibliográficas

- Abud Rodríguez, S. (2018). Infancia, niñez en riesgo, vulnerabilidad infantil, ¿Qué reflejan estos conceptos? *Omnia. Derecho y sociedad*, 1 (1), pp. 51-62.
<https://revistas.ucasal.edu.ar/index.php/RO/article/view/24>
- Acle Tomasini, G. (2013). Resiliencia y Humor. Gedisa
- Afifi, T. & MacMillan, H. (2011). Resilience Following Child Maltreatment: A review of Protective Factors. *Canadian Journal of Psychiatry*, 56(5), 266-272.
<https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/070674371105600505>
- Albertson Fineman, MA (2010). El sujeto vulnerable: Anclar la igualdad en la condición humana. En *Trascender las fronteras del derecho* (págs. 177-191). Routledge-Cavendish.
<https://www.taylorfrancis.com/chapters/edit/10.4324/9780203848531-26/vulnerable-subject-anchoring-equality-human-condition-martha-albertson-fineman>
- Alumran, J. I., & Punamäki, R. L. (2008). Relationship Between Gender, Age, Academic Achievement, Emotional Intelligence, and Coping Styles in Bahraini Adolescents. *Individual Differences Research*, 6(2). <https://psycnet.apa.org/record/2008-09870-003>
- Alvarez Solorzano, C. F. (2021). *La risa y el humor como manifestación socio cultural para fomentar la enseñanza y el aprendizaje en las aulas*. [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Institucional UPN.
<http://repository.pedagogica.edu.co/handle/20.500.12209/16952>
- Amar Amar, J., Abello Llanos, R., & Acosta, C. (2003). Factores protectores: un aporte investigativo desde la psicología comunitaria de la salud. *Psicología desde el Caribe*, 107-121.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/psicologia/article/view/1744>
- Amar Amar, J., Abello Llanos, R., Coria, M. D., Martínez, M. L., & Gómez, G. J. (2001). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en los niños de la región caribe colombiana. *Investigación & Desarrollo*, 9(2), 592-613.
<https://rcientificas.uninorte.edu.co/index.php/investigacion/article/view/3051>
- Amar Amar, J., Kotliarenko, M. A., Abello Llanos, R. A. (2003). Factores psicosociales asociados con la resiliencia en niños colombianos víctimas de violencia intrafamiliar. *Investigación & Desarrollo*, 11(1), 162-197. <https://www.redalyc.org/pdf/268/26811107.pdf>
- Andersen, H. C. (1844). El Patito Feo. En *Nuevos cuentos* (pp. 16-24). C. A. Reitzel.
- Andreu Rodríguez, J. M., Peña Fernández, M. E., y Graña Gómez, J. L. (2002). Adaptación psicométrica de la versión española del Cuestionario de Agresión. *Psicothema*. 14(2), 476-482. <https://www.redalyc.org/pdf/727/72714245.pdf>
- Aparicio, T. (2002). *Psicología escolar y psicología clínica*. España.
- Argüello-Gutiérrez, C. (2016). *Función social del humor: Efectos del humor de denigración sobre los estereotipos* [Tesis doctoral, Universidad de Granada]. DIGIBUG.

<https://digibug.ugr.es/bitstream/handle/10481/43813/26121475.pdf?sequence=6&isAllowed=y>

- Arnten, A. A., Jansson, B., & Archer, T. (2008). Influence of affective personality type and gender upon coping behavior, mood, and stress. *Individual Differences Research*, 6(3), 139-168. <https://psycnet.apa.org/record/2008-13852-001>
- Attardo, S. (Ed.) (2014). *Enciclopedia de estudios de humor*. Publicaciones sabias.
- Ausín, T. (2021). Vulnerability and care as basis for an environmental ethics of global justice. En Blanca Rodríguez López, Nuria Sánchez Madrid & Adriana Zaharijevic (eds.). *Rethinking Vulnerability and Exclusion: Historical and Critical Essays*. London, UK: Palgrave Macmillan.
- Aveni, M. R., & Rubinovich, V. A. (2011). Controversias en el movimiento psicoanalítico: un acercamiento a la obra de Kohut a partir de la clínica. *Perspectivas en Psicología: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 8(2), 70-76. <https://www.redalyc.org/pdf/4835/483549017011.pdf>
- Ávila Espada, A. (2020). El Psicoanálisis Relacional y la Teoría del Apego 1. *Clínica e Investigación Relacional*, 14(1), 45-61.
- Bancroft, L. (2004). *When Dad hurts Mom. Helping your Children heal the Wounds of Witnessing Abuse*. New York: Berkley Books.
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action. A social cognitive theory*. Englewood
- Barg Beltrame, G. (2011). Bases neurobiológicas del apego: Revisión Temática. *Ciencias psicológicas*, 5(1), 69-81. http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?pid=S1688-42212011000100007&script=sci_abstract&lng=pt
- Barrio de la Puente, J. L. y Fernández Solís, J. D. (2010). Educación y humor: una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385. <https://revistas.ucm.es/index.php/RCED/article/view/RCED1010220365A/15131>
- Bayón, M. C. (2012). El "lugar" de los pobres: espacio, representaciones sociales y estigmas en la ciudad de México. *Revista mexicana de sociología*, 74(1), 133-166. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S0188-25032012000100005&script=sci_arttext
- Bayorti, A. (2014) ¿Qué significa la misteriosa palabra schdanfreude? La Piedra de Sísifo. Gabinete de Curiosidades. <https://lapiedradesisisifo.com/2014/12/04/que-significa-la-misteriosa-palabra-schdanfreude/>
- Beck, AT (1979). *La terapia cognitiva y los trastornos emocionales*. Pingüino.
- Begoña García, L. (2008). *Programa para el mejoramiento del humor: ¡porque la vida con buen humor merece la Pena*. Pirámide.
- Bergson, H. (2016). *La risa: ensayo sobre el significado de la comicidad* (Vol. 62). Ediciones Godot. <http://ciudadanoaustral.org/biblioteca/07.-Henri-Bergson-La-risa.pdf>
- Berkowitz, L. (1989). Hipótesis frustración-agresión: examen y reformulación. *Boletín psicológico*, 106(1). <https://psicologiyamente.com/psicologia/hipotesis-frustracion-agresion>
- Bermúdez, E. A. A. (2018). La infancia desde la perspectiva del psicoanálisis: un breve recorrido por la obra clásica de Freud y Lacan; Klein y los vínculos objetales. *Tempo psicoanalítico*, 50(1), 325-353.
- Blanda, E., Amaya Charras, J., García, S., Espósito García, M., y Millán, D. (2010). Consideraciones teóricas sobre agresión y violencia en relación a los procesos de simbolización [Ponencia]. //

- Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional, Buenos Aires, Argentina.
http://biblioteca.psi.uba.ar/cgi-bin/koha/opac-detail.pl?biblionumber=46155&shelfbrowse_itemnumber=57032
- Bocco, G. (2019). Vulnerabilidad, adaptación y resiliencia sociales frente al riesgo ambiental. Teorías subyacentes. *Investigaciones geográficas*, 100.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0188-46112019000300012
- Boeri, M. D. (2018). Broma, sentido del humor y argumento en Platón. En J. Lavilla de Lera y J. Aguirre Santos (Eds.), *El humor en Platón: humor y filosofía a través de los diálogos* (pp. 187-207). Efiartes.
https://repositorio.uc.cl/xmlui/bitstream/handle/11534/22417/Humor_en_Platon_Boeri_.pdf.pdf
- Boerner, M., Joseph, S. y Murphy, D. (2017). The association between sense of humor and trauma-related mental health outcomes: Two exploratory studies. *Journal of Loss and Trauma*, 22(5), 440-452. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/15325024.2017.1310504>
- Boggon, L. S. (2006). Violencia, agresividad y agresión: una diferenciación necesaria. In *XIII Jornadas de Investigación y Segundo Encuentro de Investigadores en Psicología del Mercosur*. Facultad de Psicología-Universidad de Buenos Aires.<https://www.aacademica.org/000-039/357>
- Bowlby, J. (1980). *Attachment and loss: loss, sadness and depression* (Vol.3). New York: Basic Books.
- Bradley, RH y Corwyn, RF (2002). El estatus socioeconómico y el desarrollo infantil. *Revista anual de psicología*, 53 (1), 371-399.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.53.100901.135233>
- Bronfenbrenner, Urie, (1998). *La ecología del desarrollo humano*. Paidós.
<https://bibliotecadigital.mineduc.cl/handle/20.500.12365/18032>
- Burns, R. B. (1990). *El autoconcepto: teoría, medición, desarrollo y comportamiento*. Ega.
- Buss, A. H., y Perry., M. P. (1992). The aggression questionnaire. *Journal of Personality and Social Psychology*, 63(3), 452-459. DOI: 10.1037//0022-3514.63.3.452
- Caballero, N. (2012). *Adolescencia, Resiliencia y Escuela en Contextos de Riesgo. Un estudio de características psicosociales en jóvenes de la comunidad de La Estanzuela* [Tesis de Maestría en Psicología Social, Universidad Nacional de Cuyo]. Inédita.
- Canto, D. B., Morelato, G. S., & Greco, C. (2013). Resiliencia en el ámbito escolar: estudio preliminar de la percepción de los aspectos familiares y escolares en niños de contextos socialmente vulnerables. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/1191>
- Carbelo, B. y Jáuregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1281.pdf>
- Cardona, O. D. (2002). *La necesidad de repensar de manera holística los conceptos de vulnerabilidad y riesgo*. Centro de Estudios sobre Desastres y Riesgos CEDERI. Universidad de Los Andes. Colombia.
http://201.130.16.43/bitstream/handle/20.500.11762/19852/VulnerabilidadRiesgoHolistico%28Cardona_2002%29.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Cardozo, G. y Dubini, P. (2007). Promoción de salud y resiliencia en adolescentes desde el ámbito escolar. *Psicodebate*, 7, 21-40.
<https://dspace.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/425>

- Carrasco Ortiz, M. A., y González Calderón, M. J. (2006). Aspectos conceptuales de la agresión: definición y modelos explicativos. *Acción Psicológica*, 4(2), 7-38. <https://www.redalyc.org/pdf/3440/344030758001.pdf>
- Carrión, F. (2008). Violencia urbana: un asunto de ciudad. *EURE (Santiago)*, 34(103), 111-130. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0250-71612008000300006&script=sci_arttext&lng=en
- Carver, CS y Connor-Smith, J. (2010). Personalidad y afrontamiento. *Revista anual de psicología*, 61, 679-704. <https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.psych.093008.100352>
- Casares, J. (2002). Concepto del humor. CIC. Cuadernos de Información y Comunicación, (7), 169-187. <https://www.redalyc.org/pdf/935/93500711.pdf>
- Cassaretto, M., y Martínez, P. (2009). Validación de la Escala del Sentido del Humor en estudiantes universitarios. *Revista de Psicología*, 27(2), 287-309. <https://www.redalyc.org/pdf/3378/337829513005.pdf>
- Castillo Vicente, B. A., y Ochoa Huaranga, C. V. (2018). *El humor y el desarrollo del pensamiento creativo en los niños de 4 a 5 años de la IEL N° 061 San Judas Tadeo de las Violetas del distrito de San Juan de Lurigancho* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Red de Repositorios Latinoamericanos. <http://repositorio.ucv.edu.pe/handle/UCV/26807>
- Castro, N., & Molineras, I. (2016). Resiliencia y agresividad. *Hexágono Pedagógico*, 7(1), 78-95. <https://doi.org/10.22519/2145888X.854>
- Ceberio, M. y Roma, C. (2023) De la vulnerabilidad del contexto a la vulnerabilidad de la inclusión escolar. *Actualidad Psicológica*, XLVIII(526), 10-12 <https://www.apdeba.org/wp-content/uploads/AP-526-mail.pdf>
- CEPAL (2021) Panorama Social de América Latina. <https://www.cepal.org/es/publicaciones/47718-panorama-social-america-latina-2021>
- Cervino, C. O. (2017). La Risa: un Espejo de nuestro Cerebro. *Revista de la Facultad de Filosofía, Ciencias de la Educación y Humanidades*, 23, 75-90. https://unimoron.edu.ar/static/media/doc_aef5b136221211e88dbf08002797af99_o.pdf#page=74
- Chagas Dorrey, R. (2012) La teoría de la agresividad en Donald W. Winnicott. *Perfiles educativos*, 34(138). https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0185-26982012000400018
- Chahín Pinzón, N. (2013). *Adaptación de dos instrumentos para niños colombianos: la escala Barratt de impulsividad (bis-11c) y el cuestionario de agresividad de Buss y Perri (AQ)* [Tesis de Doctorado, Universitat Rovira i Virgili]. <https://www.tdx.cat/handle/10803/128182>
- Chapi Mori, J. L. (2012). Una revisión psicológica a las teorías de la agresividad. *Revista Electrónica de Psicología Iztacala*, 15(1), 80. <https://www.revistas.unam.mx/index.php/rep/article/view/30905>
- Chase, S. E., Denzin, N. K., & Lincoln, Y. (2015). Investigación narrativa. En Denzin & Lincoln (Coords.) *Métodos de recolección y análisis de datos. Manual de Investigación Cualitativa Volumen IV*, 58-112.
- Chaux, E. (2002). Buscando pistas para prevenir la violencia urbana en Colombia: Conflictos y agresión entre niños (as) y adolescentes de Bogotá. *Revista de estudios sociales*, (12). <https://journals.openedition.org/revestudsoc/27228>

- Chen, H.T. (2006). A Theory-driven Evaluation Perspective on Mixed Methods Research. *Research in the schools*, 13(1), 75-83.
<https://citeserx.ist.psu.edu/document?repid=rep1&type=pdf&doi=b22dc7a2c19c854dbc57371b3eb5b29f6d65dcb4>
- Colmenares, J. C., Martínez, O. y Quiles, I. (2007). *Perfil psicológico de quince hijos de mujeres víctimas del maltrato doméstico*. 8º Congreso Virtual de Psiquiatría Interpsiquis.
- Colmenares, M. E. (2002). La ética como fundamento psicológico de la resiliencia. *Delgado Restrepo AC. La resiliencia: Desvictimizar la víctima*. RAFUE, 88-89.
- Corbella, V. (2019). La intersubjetividad: convergencias psicoanalíticas y neurocientíficas. *Revista de Psicología*, 15 (29), 100-112. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9561>
- Cordero Ríos, P. (2022). La agresividad en los escolares adolescentes: una revisión de la literatura científica del 2015 al 2020. *Conrado*, 18(84), 202-206. <https://conrado.ucf.edu.cu/index.php/conrado/article/view/2226>
- Cyrułnik, B (2013) *Los patitos feos: La resiliencia. Una infancia infeliz no determina la vida*. Penguin Random House.
- Del Rosario Richards, M. (2022). Optimismo y Resiliencia en Adolescentes. *Revista Científica Arbitrada de la Fundación Mente Clara*, 7.
<https://fundacionmenteclara.org.ar/revista/index.php/RCA/article/view/259>
- Del Valle López, A. (1998). Educación de las emociones. *Educación*, 7(14), 169-198.
<https://doi.org/10.18800/educacion.199802.003>
- Denegri, M., Keller, A., Ripoll, M., Palavecinos, M., & Delval, J. (1998). La construcción de representaciones sociales acerca de la pobreza y desigualdad social en la infancia y adolescencia. *Psykhé*, 7(2).
<https://revistanortegrande.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21025>
- Descalzo Jiménez, M. (2020). Los efectos del sentido del humor en la enseñanza: Una revisión bibliográfica. [Tesis de Maestría, Universidad de Jaén].
- Díaz de Troya, T. D., & Quirós, M. D. L. C. (2016). Intervención psicosocial con menores, adolescentes y sus familias. Desarrollo del programa CaixaProinfancia desde la Fundación Radio ECCA. *Apuntes de Psicología*, 221-230.
<https://apuntesdepsicologia.es/index.php/revista/article/view/613/1259>
- Domínguez, E. y Godín, R. (2007). La resiliencia en familias desplazadas por la violencia sociopolítica ubicadas en Sincelejo psicología desde el Caribe. *Universidad del Norte Barranquilla*, 19, 154-180. <https://www.redalyc.org/pdf/213/21301907.pdf>
- Dream, C. (2012). *El payaso que hay en ti Sé payaso, se tú mismo*. Colección Clown Planet.
- Driessen, H. G. G. M. (1999). Humor, Lachen und die Feldforschung: Betrachtungen aus dem Blickwinkel der Ethnologie. En Bremmer, J.; Roodenburg, H. (ed.), *Kulturgeschichte des Humors: Von der Antike bis Heute*, págs. 167-183
- Dunbar, R.I.M. 2009. The social brain hypothesis and its implications for social evolution. *Annals of Human Biology*, 36(5): 562-72.
- Eguiarte, B. E. B. (2015). *Adolescentes en riesgo: Una mirada a partir de la resiliencia*. El Manual Moderno.
<http://biblioteca.ucn.edu.co/Coleccion/Adolescencia/Adolescencia/Adolescentes%20en%20riesgo.%20Una%20mirada%20a%20partir%20de%20la%20resiliencia.pdf#page=20>

- Escalante Semerena, R., & Basurto Hernández, S. (2014). Resiliencia de un sistema socio-ecológico. *Revista Virtual REDESMA*, 7, 25.
http://revistasbolivianas.umsa.bo/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1995-10782014000100003&lng=pt&nrm=iso&tlng=es
- Estañol-Vidal, G. G. R., y Valencia-Flores, M. (2000) Aspectos neurológicos y neurofisiológicos de la risa. *Arch. neurociencias* ; 5(1): 43-49. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/lil-295023>
- Feito, L. (2007). Vulnerabilidad. *Anales del sistema sanitario de Navarra*,30, 07-22.
https://scielo.isciii.es/scielolink.php?pid=S1137-66272007000600002&script=sci_arttext&tlng=en
- Fergus, S. y Zimmerman, MA (2005). Resiliencia adolescente: un marco para comprender el desarrollo saludable frente al riesgo. *Rev. Salud Pública*, 26, 399-419.
<https://www.annualreviews.org/doi/abs/10.1146/annurev.publhealth.26.021304.144357>
- Ferguson, M. A. y Ford, T. E. (2008). Humor de desprecio: una revisión teórica y empírica de las teorías psicoanalíticas, de superioridad e identidad social. *Humor: Revista internacional de investigación del humor*, 21, 283-312.
- Fernández Berrocal, P. y Extremera Pacheco, N. (2005). La Inteligencia Emocional y la educación de las emociones desde el Modelo de Mayer y Salovey. *Revista Interuniversitaria de Formación del profesorado*, 19(3), 63-93. <https://www.redalyc.org/pdf/274/27411927005.pdf>
- Ferrando, P. J., Lorenzo-Seva, U., Hernández-Dorado, A., & Muñoz, J. (2022). Decalogue for the factor analysis of test items. *Psicothema*, 34(1), 7.
<https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/217964>
- Folkman, S. y Moskowitz, J.T. (2004). Coping: pitfalls and promise. *Annual Review of Psychology*, 55, 745-774
- Frankl, V. (2015). *El hombre en busca de sentido*. Herder editorial. "
- Fredrickson, B.L. (2000) Cultivating positive emotions to optimize health and well-being. *Prevention y Treatment*, 3. <https://psycnet.apa.org/record/2000-03082-001>
- Freud, S. (2013). *Obras completas*. Siglo XXI.
- Fridman Markewitz, M. (2005). La Resiliencia en el periodo de la niñez. *Av.Psicol.* 13(1), 9-19.
<http://www.unife.edu.pe/publicaciones/revistas/psicologia/ninez/resiliencia.pdf>
- Fry, AM (2002). *La proteína quinasa Nek2: un nuevo regulador de la estructura del centrosoma*. *Oncogén*, 21 (40), 6184-6194.
- Gamarnik, C. y Pittaluga, R. (2019). Reírnos, o sobre los modos de actuar/pensar. *Revista Ensamblés Primavera*, 6(11), 123-131.
<http://www.revistaensambles.com.ar/ojs2.4.1/index.php/ensambles/article/view/186>
- García Serrano, F. (2006). *Humor y psicoanálisis: una lectura de los textos de Freud* [Trabajo de Máster, Universidad Complutense]. Docta Complutense.
<https://docta.ucm.es/entities/publication/e3cc9cc2-66c4-4b4f-94bd-55eeeb468dd5>
- García-Sancho, E. (2015). *La influencia de la inteligencia emocional en el comportamiento agresivo* [Tesis Doctoral, Universidad de Málaga]. RIUMA Repositorio Institucional de la Universidad de Málaga.
https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/11681/TD_GARCIA_SANCHO_Esperanza.pdf?sequence=1

- García-Vesga, M. C. y Domínguez-de la Ossa, E. (2013). Desarrollo teórico de la Resiliencia y su aplicación en situaciones adversas: una revisión analítica. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, niñez y juventud*, 11(1), 63-77.
<https://www.redalyc.org/pdf/773/77325885001.pdf>
- Garnezy, N. (1993). Niños en situación de pobreza: resiliencia a pesar del riesgo. *Psiquiatría*, 56 (1), 127-136. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1080/00332747.1993.11024627>
- Gené, H. (2015). *La Dramaturgia del clown*. Paso de Gato.
- Gilhus, E.S. (2013). *Dioses que ríen, vírgenes que lloran: la risa en la historia de la religión*. Rutledge.
- Goldberg, A. (2012). La presencia perdurable de Heinz Kohut: la empatía y sus vicisitudes. *Aperturas Psicoanalíticas: Revista internacional de psicoanálisis*, 41.
<https://aperturas.org/articulo.php?articulo=0000759&a=La-presencia-duradera-de-Heinz-Kohut-la-empatia-y-sus-vicisitudes>
- Goleman, D. (2010). *Inteligencia social: la nueva ciencia de las relaciones humanas*. Kairós.
- Gómez, E. y Kotliarenco, M. A. (2010). Resiliencia Familiar: un enfoque de investigación e intervención con familias multiproblemáticas. *Revista de psicología*, 19(2), 103-131.
<https://www.redalyc.org/pdf/264/26416966005.pdf>
- González Aguilar, D. (2018). Resiliencia y Psicología. En C. Juárez y W. Paniagua (Ed). *Adolescencia y adaptación a espacios vitales. Una aproximación desde el contexto guatemalteco* (pp.109-160). https://www.researchgate.net/publication/344498979_Resiliencia_y_psicologia
- González Arratia, N. I. (2018). Autoestima, optimismo y resiliencia en niños en situación de pobreza. *Revista Internacional de Psicología*, 16(1)
<https://www.revistapsicologia.org/index.php/revista/article/view/261>
- González Arratia, N. I., & Valdez Medina, J. L. (2015). Resiliencia. Diferencias por edad en hombres y mujeres mexicanos. *Acta de investigación psicológica*, 5(2), 1996-2010.
https://www.scielo.org.mx/scielo.php?pid=S2007-48322015000201996&script=sci_arttext
- González-Ospina, L. M., & Paredes-Núñez, L. S. (2017). Apego y Resiliencia. *CienciAmérica*, 6(3), 102-105. <http://201.159.222.118/openjournal/index.php/uti/article/view/102>
- Gordo, M. B. (2018). Mecanismos autorregulatorios en el bebé y sus interacciones tempranas. *Cuadernos de Psiquiatría y Psicoterapia del Niño y del Adolescente*, 65, 105-109.
<https://www.seypna.com/revista-seypna/articulos/mecanismos-autorregulatorios-bebe-interacciones-tempranas/>
- Granados-Osfinas, L. F., Alvarado-Salgado, S. V. y Carmona-Parra, J. (2017). El camino de la resiliencia: del sujeto individual al sujeto político. *Magis. Revista Internacional de Investigación en Educación*, 10(20), 49-68.
<https://www.redalyc.org/pdf/2810/281056021004.pdf>
- Grané, J. y Forés, A. (2019). *Los patitos feos y los cisnes negros: Resiliencia y neurociencia*. Plataforma.
- Greco, C., Morelato, G. e Ison, M. (2007). Emociones positivas: una herramienta psicológica para promocionar el proceso de resiliencia infantil. *Psicodebate*, 7, 81-94.
<https://dSPACE.palermo.edu/ojs/index.php/psicodebate/article/view/429>
- Greve, W. y Staudinger, UM (2015). Resiliencia en la edad adulta tardía y en la vejez: recursos y potenciales para un envejecimiento exitoso. *Psicopatología del desarrollo: Volumen tres: Riesgo, trastorno y adaptación*, 796-840.
<https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1002/9780470939406.ch21>

- Grotberg, E. H. (1995). A guide to promoting resilience in children: Strengthening the human spirit (Vol. 8). The Hague, Netherlands: Bernard van Leer foundation. <https://www.bibalex.org/Search4Dev/files/283337/115519.pdf>
- Grotberg, E. H. (2006). *La resiliencia en el mundo de hoy. Cómo superar las adversidades*. Gedisa.
- Guber, R. (2020). *¿Cómo analizar una situación de campo?: Avatares de la reflexividad cuando se la toma en serio*. Universidad Nacional de Cuyo. <https://ri.conicet.gov.ar/handle/11336/142860>
- Heckhausen, J. (2001). Adaptación y resiliencia en la mediana edad. En ME Lachman (Ed.), *Manual de desarrollo de la mediana edad* (págs. 345–391). John Wiley & Sons, Inc. <https://psycnet.apa.org/record/2001-06209-008>
- Heckhausen, J. y Dweck, CS (Eds.). (1998). *Motivación y autorregulación a lo largo de la vida*. Prensa de la Universidad de Cambridge.
- Henderson, N. y Milstein, M. (2003). *Resiliencia en la escuela*. Paidós.
- Hernández, E., Meneses, B., & Moreno, N. (2016). La resiliencia comunitaria en contextos de violencia urbana. *Revista de Psicología GEPU* 7(2), 24-46. <https://bibliotecadigital.univalle.edu.co/entities/publication/1f5fe579-a8da-4040-9bda-abc9a36c0411>
- Hernández-Sampieri, R. y Mendoza Torres, C. P. (2018). *Metodología de la investigación*. McGraw-Hill Interamericana.
- Holden, Luisiana (1999). Comparación de métodos de digestibilidad de materia seca in vitro para diez alimentos. *Revista de ciencia láctea*, 82 (8), 1791-1794.
- Hombrados-Mendieta, I. (2010). Calidad de vida y sentido de comunidad en la ciudad. *Uciencia*, 3, 38-41. https://riuma.uma.es/xmlui/bitstream/handle/10630/4057/38_revistauciencia03.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Homero (2019) *La Ilíada*. Vi-Da Global. <https://www.mendoza.edu.ar/wp-content/uploads/2022/04/La-Ilíada-Homero.pdf>
- Huesmann, L. R., Eron, L.D. y Yarmel, P.W. (1987). Funcionamiento intelectual y agresión. *Revista de personalidad y psicología social*, 52 (1), 232-240.
- Hurlock, E. (2000). *Psicología de la adolescencia*. Paidós.
- Iacoboni, M. (2009). *Las neuronas espejo: Empatía, neuropolítica, autismo, imitación, o de cómo entendemos a los otros*. Katz editores.
- Idígoras, A. R. (Ed.). (2008). *El valor terapéutico del humor*. Desclée de Brouwer.
- Jara, J E. M. (2017). Características familiares que influyen en el desarrollo de conductas agresivas en niños, atendidos en crecimiento y desarrollo, Hospital Pomabamba, 2017 [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional. <https://repositorio.ucv.edu.pe/handle/20.500.12692/29627>
- Jáuregui, E. (2008). Universalidad y variabilidad cultural de la risa y el humor. *AIBR: Revista de Antropología Iberoamericana*, 3(1), 46-63. <https://www.redalyc.org/pdf/623/62330104.pdf>
- Jáuregui, E. y Fernández, J. D. (2006). El humor positivo en la vida y el trabajo. *Círculo de Lingüística Aplicada a la Comunicación*, 27, 42-56. <https://revistas.ucm.es/index.php/CLAC/article/view/88284>

- Kohut, H. (1959/ 1991). *Introspección, empatía y psicoanálisis*. Paidós
- Kotliarenko, M. A., Cáceres, I., & Alvarez, C. (1996). La pobreza desde la mirada de la resiliencia. *Construyendo en adversidad*, 24-33.
- Kotliarenko, M. A., Cáceres, I. y Fontecilla, M. (1997). Estado de arte en resiliencia. *Organización Panamericana de la salud*. <http://www.ugr.es/~javera/pdf/2-3-resiliencia%20libro.pdf>
- Kuiper, N. & McHale, N. (2009). Humor styles as mediators between self-evaluative standards and psychological well-being. *Journal of Psychology*, 143(4), 359-376. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JRLP.143.4.359-376>
- Kuiper, NA y McHale, N. (2009). Los estilos de humor como mediadores entre estándares de autoevaluación y bienestar psicológico. *La Revista de Psicología*, 143 (4), 359-376. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JRLP.143.4.359-376>
- Landau, J. (2007). Mejorar la resiliencia: las familias y las comunidades como agentes de cambio. *Proceso familiar*, 46 (3), 351-365. <https://onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/j.1545-5300.2007.00216.x>
- Lázaro, S. (2009). Resiliencia en niños y adolescentes: revisión teórica e implicaciones para la intervención psicoeducativa en situaciones de maltrato familiar. *Estudios de psicología*, 30(1), 89-104. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1174/021093909787536254>
- Lazarus, R. y Folkman, S. (1986). *Estrés y procesos cognitivos*. Ediciones Martínez Roca, S. A
- Leiva Bahamondes, L., Pineda, M. y Encina, Y. (2013). Autoestima y apoyo social como predictores de la resiliencia en un grupo de adolescentes en vulnerabilidad social. *Revista De Psicología*, 22(2), 111–123. <https://doi.org/10.5354/0719-0581.2013.30859>
- León-Cádiz, F. (2020). Psicoanálisis y crueldad. *Límite. Revista Interdisciplinaria de Filosofía y Psicología*, 15, 1-12. <https://www.scielo.cl/pdf/limite/v15/0718-1361-limite-15-9.pdf>
- Lepianka, Dorota, John Gelissen y Win van Oorschot (2010). Popular explanations of poverty in Europe. Effects of contextual and individual characteristics across 28 european countries. *Acta Sociológica*, 53 (1), 53-72. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1177/0001699309357842>
- Ley 26061 (2005) Protección Integral de Derechos de las Niñas, Niños y Adolescentes. Argentina. <http://servicios.infoleg.gob.ar/infolegInternet/anexos/110000-114999/110778/norma.htm>
- Ley 9139 (2019) Régimen Jurídico de protección de las personas menores de edad. Provincia de Mendoza. <https://ar.vlex.com/vid/ley-nro-9139-ley-753182145>
- Liedo, B. (2021). Vulnerabilidad. EUNOMÍA. *Revista En Cultura De La Legalidad*, (20), 242-257. <https://doi.org/10.20318/eunomia.2021.6074>
- Liedo, B., & Ausín, T. (2022). Vulnerabilidad e interdependencia ante la pandemia de la COVID-19. *Disputatio. Philosophical Research Bulletin*, 11(20), 101-117. <https://doi.org/10.5281/zenodo.6886242>
- Lillo Redonet, F. (2020). *El humor en roma: ¿de qué se reían los romanos? Curiosidades del Imperio*. National Geographic. https://historia.nationalgeographic.com.es/a/humor-roma-de-que-se-reian-romanos_12263
- Lipina, S. (2016). *Pobre cerebro: Lo que la neurociencia nos propone pensar y hacer acerca de los efectos de la pobreza sobre el desarrollo cognitivo y emocional*. Siglo XXI Editores.

- Lipina, S. J., & Segretin, M. S. (2015). 6000 días más: evidencia neurocientífica acerca del impacto de la pobreza infantil. *Psicología Educativa*, 21(2), 107-116.
<https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S1135755X15000196>
- Lipina, S. J., Martelli, M. I., Vuelta, B. L., Injoque-Ricle, I. & Colombo, J. A. (2004). Pobreza y desempeño ejecutivo en alumnos preescolares de la ciudad de Buenos Aires. *Interdisciplinaria*, 21 (2), 153-193 <http://www.scielo.org.ar/scielo.php?pid=S1668-70272004000200002&scr>
- Lizana Zamudio, R. (2014). Problemas psicológicos en niños y niñas víctimas de la violencia de género en la pareja. Tesis Doctoral. Universidad Autónoma de Barcelona.
<https://ddd.uab.cat/record/129036>
- López Moratalla, N. (2019). *El cerebro adolescente*. Rialp.
- López, E., Mesurado, B. y Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 36(2), 69-79.
<https://www.redalyc.org/journal/180/18060566019/html/>
- López, N. (2012). *Humor y cerebro feliz* [conferencia]. XL Seminario de Centros Educativos “Educación Positiva: una mirada desde distintas perspectivas”. Universidad de Navarra.
- Losada, A. V. y Lacasta, M. (2019). Sentido del Humor y sus Beneficios en Salud. *Calidad de Vida y Salud*, 12(1), 2-22. <https://www.aacademica.org/analia.veronica.losada/44.pdf>
- Luévano Martínez, M. de la L. (2021). La naturalización de la violencia en el entorno familiar y su reproducción en el noviazgo. *Latinoamericana de Estudios de Familia*, 13(1), 117–136.
<https://doi.org/10.17151/rlef.2021.13.1.7>
- Luthar, S. S., Cicchetti, D., & Becker, B. (2000). The construct of resilience: A critical evaluation and guidelines for future work. *Child development*, 71(3), 543-562.
<https://srcd.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1111/1467-8624.00164>
- Madrid Valdiviezo, J. (2015). Papel de la risa y el humor en la enseñanza y aprendizaje: Explicaciones neurofisiológicas. *Apuntes universitarios. Revista de investigación*, 5(2), 41-45.
<https://www.redalyc.org/pdf/4676/467646280003.pdf>
- Manciaux, M. (Coord.). (2003). *La resiliencia: resistir y rehacerse*. Gedisa.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=5537>
- Marín Iral, M. del P., Quintero Córdoba, P. A., & Rivera Gómez, S. C. (2019). Influencia de las relaciones familiares en la primera infancia. *Poiésis*, (36), 164–183.
<https://revistas.ucatolicalluisamigo.edu.co//index.php/poiesis/article/view/3196>
- Martín García, A. V. (2009). Fundamentación teórica y uso de las historias y relatos de vida como técnicas de investigación en Pedagogía Social. *Aula: Revista De Pedagogía De La Universidad De Salamanca*, 7. <https://doi.org/10.14201/3375>
- Martin, R. (2001). Humor, laughter, and physical health: Methodological issues and research findings. *Psychological Bulletin*, 127(4), 504–519. <https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.4.504>
- Martin, R. (2003). Sense of humor. En S. López y C.R. Snyder (Eds.), *Positive Psychological Assessment. A handbook of models and measures* (pp. 313-326). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-020>
- Martin, R. A. (2008). *Psicología del humor: un enfoque integrador*. Orión.
- Martínez, J. W., Tovar Cuevas, J. R. y Ochoa Muñoz, A. F. (2016). Comportamiento agresivo y prosocial de escolares residentes en entornos con altos niveles de pobreza. *Revista peruana*

- de medicina experimental y salud pública, 33, 455-461.
http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1726-46342016000300010&script=sci_abstract
- Maslow, A. H. (1991). *Motivación y personalidad*. Ediciones Díaz de Santos.
- Masten, A. y Obradovic, J. (2006). Competence and resilience in development. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1094(1), 13-27.
<https://nyaspubs.onlinelibrary.wiley.com/doi/abs/10.1196/annals.1376.003>
- Masten, AS (2007). Resiliencia en los sistemas en desarrollo: avances y promesas a medida que aumenta la cuarta ola. *Desarrollo y psicopatología*, 19 (3), 921-930.
<https://www.cambridge.org/core/journals/development-and-psychopathology/article/abs/resilience-in-developing-systems-progress-and-promise-as-the-fourth-wave-rises/79796AC500091DDD6A062ED9D28C896D>
- Mayer, J. D. & Salovey, P. (1997). What is emotional intelligence? In P. Salovey & D. Sluyter (Eds.), *Emotional development and emotional intelligence: implications for educators*, (pp. 3-31). Basic.
- Mayordomo Rodríguez, T. (2013). Afrontamiento, resiliencia y bienestar a lo largo del ciclo vital. [Tesis Doctoral, Universidad de Valencia]. Repositorio institucional.
<https://roderic.uv.es/handle/10550/29244?show=full>
- McGee, C. (2000). *Experiencias infantiles de violencia doméstica*. Editores de Jessica Kingsley.
- Medina, J. L. V., & Fuentes, N. I. G. A. L. (2012). Optimismo-pesimismo y resiliencia en adolescentes de una universidad pública. CIENCIA ergo-sum, *Revista Científica Multidisciplinaria de Prospectiva*, 19(3), 207-214. <https://www.redalyc.org/pdf/104/10423895002.pdf>
- Melgosa Tarrero, M. (2018). Análisis crítico de la risa y su relación con lo humorístico. [Tesis Filosofía, Universidad de Valladolid]
https://uvadoc.uva.es/bitstream/handle/10324/33909/TFG_F_2018_216.pdf
- Melillo, A. (2007). El desarrollo psicológico del adolescente y la resiliencia. En M. Munist, E. Suárez Ojeda, D. Krauskpf y T. Silber (Comps.) *Adolescencia y Resiliencia*. Paidós.
- Melillo, A. y Suárez Ojeda, N., (2001). *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas*. Paidós.
- Mena, I., Bugueño, X., & Valdés, A. M. (2008). Vínculo pedagógico positivo: principios para su desarrollo. Ficha VALORAS.
https://centroderecursos.educarchile.cl/bitstream/handle/20.500.12246/55734/31%20vinculo_pedag_positivo.pdf?sequence=1
- Mendiburo, A. y Páez Rovira, D. (2011). Humor y cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de Psicología*, 102, 89-105.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=3772430>
- Menninger, K. A. (1969). *The Vital Balance: The Strength and Stresses of Modern Living*. Harper & Row.
- Monjas Casares, M. I., Sureda García, I. y García Bacete, F. J. (2008). ¿Por qué los niños y las niñas se aceptan y se rechazan? *Cultura y Educación*, 20(4), 479-492.
<http://dx.doi.org/10.1174/113564008786542181>
- Montero, M. (2005) *Introducción a la Psicología comunitaria*. Paidós.
- Montoya, B. (2016). Comportamiento de la violencia intrafamiliar. *Forensis. Datos para la Vida*, 210-305. <https://digitum.um.es/digitum/handle/10201/45839>

- Mora, R. (2010). *Medicina y terapia de la risa Manual*. Editorial desclée de brouwer, S.A.
- Morales Huamán, C. G. (2015). Agresividad y resiliencia en adolescentes infractores Pimentel-2015., [Tesis de Maestría, UPAGU, Perú].
<http://repositorio.upagu.edu.pe/handle/UPAGU/178?show=full>
- Morales Vargas, Y. E. (2019). *Relación entre los Estilos de Crianza y Conductas Agresivas en niños de 5 años de las Instituciones Educativas Públicas del Distrito de Puno, 2018* [Tesis de Maestría en Educación, Universidad Andina]. Repositorio UANCV-Institucional.
<http://repositorio.uancv.edu.pe/handle/UANCV/3293>
- Morales, J. A. F. (2018). Depresión y agresividad en la resiliencia en estudiantes del 5. año de Educación Secundaria, Rímac-2017. *Consensus*, 23(1), 31-51.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/consensus/article/view/1474>
- Morelato, G. (2014). *Resiliencia y maltrato infantil desde un enfoque ecológico: importancia del contexto para el desarrollo*. En M.B. Marsonet, J.M. Vitaliti y M. Quintero (Comps.), *Miradas y Experiencias Interdisciplinarias. Produciendo nuevas vinculaciones y conocimientos sobre el Maltrato a la Niñez y Adolescencia desde un ámbito público de la Provincia de Mendoza*. Cauquén. <http://www.scielo.org.pe/pdf/psico/v29n2/a01v29n2.pdf>
- Morelato, G., Korzeniowski, C., Greco, C. e Ison, M. (2019). Resiliencia Infantil: Intervención para promover recursos en contextos vulnerables. *Revista Costarricense de Psicología*, 38(2), 205-223. <http://rcps-cr.org/openjournal/index.php/RCPs/article/view/148>
- Mori Sánchez, W. O. (2021). *Propuesta de intervención para fomentar la resiliencia en adolescentes con agresividad de un albergue de Cajamarca, 2020* [Tesis de Maestría, Universidad César Vallejo]. Repositorio Digital Institucional.
https://repositorio.ucv.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12692/56442/Mori_SWO-SD.pdf?sequence=8&isAllowed=y
- Morling, B. y Evered, S. (2006). Control secundario revisado y definido. *Boletín psicológico*, 132 (2), 269. <https://psycnet.apa.org/record/2006-03023-005>
- Morreall, J. (2012). *Philosophy of humor*. Stanford Encyclopedia of Philosophy.
<https://plato.stanford.edu/entries/humor/>
- Moscovici, S. (1986). *Psicología Social II*. Paidós.
- Muñiz-Jacas, D., Jaime-Ojea, R. A. y Ojeada-Núñez, J. A. (2019). Alternativa psicopedagógica para potenciar la resiliencia en pacientes oncopediátricos. *Maestro y Sociedad*, 16(1), 82-96.
<https://maestroysociedad.uo.edu.cu/index.php/MyS/article/view/4817>
- Muñoz Garrido, V., & Pedro Sotelo, F. D. (2005). Educar para la resiliencia: Un cambio de mirada en la prevención de situaciones de riesgo social. *Revista complutense de educación*.16(1)107-124. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/handle/11162/125403>
- Muñoz Olmos, JV (2015). Expresión de ira y violencia escolar: estudio en una muestra de alumnos de ESO de la región de Murcia. [Tesis Doctoral, Universidad de Murcia].
<https://digitum.um.es/digitum/bitstream/10201/45839/1/Tesis%20Doctoral%20Jose%20Vicente%202015.pdf>
- Muñoz Silva, A. (2012). El estudio de la resiliencia desde la perspectiva evolutiva y su aportación a la comprensión del riesgo y la protección en la intervención social. *Portularia*, 12(1), 9-16.
<https://www.redalyc.org/pdf/1610/161024645002.pdf>
- Muñoz Vivas, F. (2000). *Adolescencia y agresividad* [Tesis Doctoral, Universidad Complutense de Madrid]. <https://webs.ucm.es/BUCM/tesis/19972000/S/4/S4017401.pdf>

- Narváez Prosser, L. (2006). La pedagogía del humor en los primeros años. *Theoria*, 15(1), 57-64. <https://www.redalyc.org/pdf/299/29915106.pdf>
- Noceti, M. B. (2011). Niñez en riesgo, conceptualizaciones cotidianas y acciones políticas en Argentina. *Convergencia*, 18(57), 145-163. <https://www.scielo.org.mx/pdf/conver/v18n57/v18n57a6.pdf>
- Olvea Quispe, J. L. (2018). *Relación entre condiciones de hacinamiento del hogar y niveles de agresividad en niños y adolescentes de una ONG en la ciudad de Cajamarca* [Tesis de grado, Universidad Privada del Norte]. CONCYTEC. https://alicia.concytec.gob.pe/vufind/Record/UUPN_dabdfd102cbb3aac7f9dcccbbc44b8226
- Olweus, D. (1980). Determinantes familiares y temperamentales del comportamiento agresivo en niños adolescentes: un análisis causal. *Psicología del desarrollo*, 16 (6), 644.
- Omar, A., Paris, L., Uribe Delgado, H., Ameida da Silva Junior, S. H., Aguiar de Souza, M. (2011). Un modelo explicativo de resiliencia en jóvenes y adolescentes. *Psicología em Estudo*, 16(2), 269-277. <https://www.redalyc.org/pdf/2871/287122138010.pdf>
- Oros, L. B. (2009). Impacto de una intervención continua para estimular las emociones positivas en niños y niñas afectados por la pobreza. En L. B. Oros, M. C. Richaud y J. E. Moreno, *Investigación en Ciencias del Comportamiento: avances iberoamericanos*, (pp. 243-255). Centro Interdisciplinario de Investigaciones en Psicología Matemática y Experimental "Dr. Horacio J. A. Rimoldi". <http://hdl.handle.net/11336/117732>
- Ortega González, Z. y Mijares Llamozas, B. (2018). Concepto de resiliencia: desde la diferenciación de otros constructos, escuelas y enfoques. *Orbis: revista de Ciencias Humanas*, 13(39), 30-43. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7149438>
- Ortez, E. Z. (2009). La entrevista en profundidad en los procesos de investigación social. La Universidad, (8). <https://revistas.ues.edu.sv/index.php/launiversidad/article/view/125>
- Ospina Muñoz, D. E., Jaramillo Vélez, D. E., & Uribe Vélez, T. M. (2005). La resiliencia en la promoción de la salud de las mujeres. *Investigación y educación en enfermería*, 23(1), 78-89. <http://www.scielo.org.co/pdf/iee/v23n1/v23n1a07.pdf>
- Oyarzún, P. (2008). Baudelaire: sobre la risa y lo cómico. *Revista de Teoría del Arte*, 17, 11-22. <https://revistateoriadelarte.uchile.cl/index.php/RTA/article/view/39256>
- Paisig Martínez, M. (2019). *La pedagogía del humor en el aula del nivel inicial* [Trabajo Académico, Universidad Nacional de Tumbes]. Repositorio Untumbes. <http://repositorio.untumbes.edu.pe/handle/UNITUMBES/1689>
- Palmero Cantero, F., Guerrero Rodríguez, C., Gómez-Íñiguez, C., Carpi Ballester, A. y Goyareb, R. (2011). *Manual de teorías emocionales y motivacionales*. Universitat Jaume I. <https://repositori.uji.es/xmlui/bitstream/handle/10234/25363/s57.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Panish, J. (2002). Life satisfaction in the elderly: The role of sexuality, sense of humor, and health. *Dissertation Abstracts International*, 63(5-B) <https://www.proquest.com/openview/fecb6f05190e65b568a22ac0fe2f63e6/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>
- Patterson, G.R. (1986). Performance models for aggressive boys. *American Psychologist*, 41, 432-444. <https://psycnet.apa.org/record/1986-21789-001>
- Penado Abilleira, M. (2012). *Agresividad reactiva y proactiva en adolescentes: efecto de los factores individuales y socio-contextuales* [Tesis de Doctorado, Universidad Complutense de Madrid]. Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es/metricas/investigadores/2979501>

- Peterson, C. (2000). The future of optimism. *American Psychologist*, 55; 44 – 55.
- Peterson, C., & Seligman, M. E. P. (2004). *Character strengths and virtues: A classification and handbook*. Washington, DC: American Psychological Association/New York: Oxford University Press
- Pierrini, A. (2021). *La resiliencia en adolescentes de diferentes niveles socioeconómicos*. [Tesis de grado. Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA. <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/12458>
- Pimentel Panduro, G. (2019). *Factores personales de resiliencia en niños de 6 a 12 años durante la estancia hospitalaria en el servicio de hematología de un instituto especializado de Lima, 2019* [Tesis de Posgrado Especialidad, Universidad Peruana Unión]. Repositorio de tesis UPU. https://repositorio.upeu.edu.pe/bitstream/handle/20.500.12840/3103/Giovana_Trabajo_Especialidad_2019.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Piquero, A. R., Jennings, W. G., Farrington, D. P., Diamond, B. y González, J. M. R. (2016). Una actualización de metaanálisis sobre la eficacia de los programas de mejora del autocontrol temprano para mejorar el autocontrol y reducir la delincuencia. *Revista de Criminología Experimental*, 12, 249-264. <https://link.springer.com/article/10.1007/s11292-016-9256-0>
- Platón. (2020). *Leyes*. En F. Lisis (Trad.) Diálogos VIII (Libros I-VI). Gredos
- Plenty, S., Bejerotab, S. y Eriksson, K. (2014). Humor Style and Motor Skills: Understanding Vulnerability to Bullying Handling Editor. *Europe's Journal of Psychology*, 10, 480-491. https://www.researchgate.net/publication/267038161_Humor_Style_and_Motor_Skills_Understanding_Vulnerability_to_Bullying_Handling_Editor
- Quintero Delgado, L. (2013). *Evaluación e intervención del sentido del humor en pacientes con enfermedades cardiovasculares* [Tesis de Especialización, Universidad Pontificia Bolivariana]. Repositorio UPB. https://repository.upb.edu.co/bitstream/handle/20.500.11912/893/digital_19244.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Quispe Santander, H. (2018). Naturalización de la práctica del acoso y violencia escolar (Bullying) en niños de 10 y 11 años:(Centro de Desarrollo Integral CDI-BO-180) [Tesis Doctoral, Universidad Mayor de san Andrés, Bolivia]. <https://repositorio.umsa.bo/handle/123456789/19473>
- Ramírez-Coronel, A. A., Martínez Suárez, P. C., Cabrera Mejía, J. B., Buestán Andrade, P. A., Torracchi-Carrasco, E. y Carpio Carpio, M. G. (2020). Habilidades sociales y agresividad en la infancia y adolescencia. *Archivos Venezolanos de Farmacología y Terapéutica*, 39(2), 209-214. <https://www.redalyc.org/journal/559/55969799012/55969799012.pdf>
- Ramírez-Granizo, I. A.; García-Pérez, L.; Melguizo-Ibáñez, E; Villodres-Bravo, G. C.; UbagoJiménez, J. L. Estudio correlacional de los comportamientos violentos en la escuela según los niveles de resiliencia y la práctica de actividad física. *Journal of Sport and Health Research*. 14(Supl 1):25-34.
- Rasmussen (2017). *Mayor activo de familias en situación de pobreza es el optimismo y las ganas de salir adelante*. Paraguay de la gente. <https://www.stp.gov.py/v1/mayor-activo-de-familias-en-situacion-de-pobreza-es-el-optimismo-y-las-ganas-de-salir-adelante/>
- Rateau, P., & Lo Monaco, G. (2013). La teoría de las representaciones sociales: orientaciones conceptuales, campos de aplicaciones y métodos. *CES Psicología*, 6(1), 22-42. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2011-30802013000100003&script=sci_arttext
- Real Academia Española [RAE]. (2023, 27 de mayo). *Buen humor*. <https://dle.rae.es/humor?m=form>

- Reddy, V. (2008). Experiencing others: A second-person approach to other-awareness. In U. Müller, J. Carpendale, N. Budwing & B. Sokol (Eds.), *Social Life and Social Knowledge* (pp. 123-144). Lawrence Erlbaum Associates.
https://www.academia.edu/36901770/Reddy_2008_Experiencing_others_pdf
- Restrepo, E. (2018). Etnografía: alcances, técnicas y éticas. Universidad Nacional Mayor de San Marcos. <https://www.aacademica.org/eduardo.restrepo/3.pdf>
- Rivas Flores, J. I. (2009). Narración, conocimiento y realidad: Un cambio de argumento en la investigación educativa. En Rivas Flores y Herrera Pastor (coord.) *Voz y educación: La narrativa como enfoque de interpretación de la realidad* (pp. 17-36). Octaedro.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7559366>
- Rizzolatti, G., Fogassi, L. y Gallese, V. (2001). Mecanismos neurofisiológicos que subyacen a la comprensión e imitación de la acción. *Nature revisa la neurociencia*, 2 (9), 661-670.
<https://www.nature.com/articles/35090060>
- Robles, B. (2011). La entrevista en profundidad: una técnica útil dentro del campo antropológico. *Cuicuilco*, 18(52), 39-49. https://www.scielo.org.mx/scielo.php?script=sci_arttext&pid=s0185-16592011000300004
- Roche Olivar, R. (2000). *Psicología y educación para la prosocialidad*. Ciudad Nueva.
- Rodríguez Betancourt, H. Y., Guzmán Verbel, L., & Yela Solano, N. D. P. (2012). Factores personales que influyen en el desarrollo de la resiliencia en niños y niñas en edades comprendidas entre 7 y 12 años que se desarrollan en extrema pobreza. *International Journal of Psychological Research*, 5(2), 98-107. http://www.scielo.org.co/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2011-20842012000200011
- Rodríguez, D. (2004). Resiliencia, subjetividad e identidad: los aportes del humor y la narrativa. En A. Melillo, Suárez Ojeda, E. y Rodríguez, D. (Eds.), *Resiliencia y subjetividad: los ciclos de la vida* (pp. 103-123). Paidós.
- Rodríguez, D. (2008). El humor como indicador de resiliencia. En A. Melillo y Suárez Ojeda (Comps.), *Resiliencia. Descubriendo las propias fortalezas* (pp. 185-196). Paidós.
- Rodríguez, F. (2004). La pobreza como un proceso de violencia estructural. *Revista de Ciencias Sociales (Ve)*, 10(1), 42-50. <https://www.redalyc.org/pdf/280/28010104.pdf>
- Rodríguez-Alvarez, C. A., Magallanes-Molina, A., Estañol-Vidal, B., García-Ramos, G., & Valencia-Flores, M. (2000). Aspectos neurológicos y neurofisiológicos de la risa. *Archivos de Neurociencias*, 5(1).
- Rojas Paiva, Y. (2018). Estado del arte de la resiliencia comunitaria como un componente esencial en la prevención de riesgos de desastres (1995-2015). En N. Novillo, et al. (Eds.), *Aproximaciones al estudio de la relación entre ciudades y cambio climático* (pp. 43-84). Flacso.
- Romero Velasco, P. (2021). *El humor como construcción discursiva de identidades sociales y conflicto ideológico. Un estudio desde la Retórica Constructivista y el análisis del discurso social* [Tesis doctoral, Universidad de Valladolid]. Repositorio Documental.
<https://uvadoc.uva.es/handle/10324/48507>
- Roncancio Moreno, M. & Puche-Navarro-Navarro, R. (2012). Graphic Humor and Understanding of Desires. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(2), 345-360.
http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S1794-99982012000200011&script=sci_abstract&lng=en

- Rubio Martín, M. J. (2016). *Implicaciones de la inteligencia emocional en los constructos resiliencia y satisfacción vital* [Tesis Doctoral, Universidad de Castilla-La Mancha]. Repositorio de RUIdeRA. <https://ruidera.uclm.es/items/9173b2b9-4f26-4671-8c07-5f8f9a649fe6>
- Ruiz Román, C. Calderón-Almendros, I., & Pérez-Cea, J. J. (2017). La resiliencia como forma de resistir a la exclusión social: un análisis comparativo de casos. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, (29), 129-141.
- Ruiz-Román, C., Pérez-Cea, J. J. y Cuesta, L. M. (2020). Evolución y nuevas perspectivas del concepto de resiliencia: de lo individual a los contextos y relaciones socioeducativas. *Educatio Siglo XXI*, 38(2), 213-232. <https://doi.org/10.6018/educatio.432981>
- Rutter, M. (1993). Resilience; some conceptual considerations. *Journal of Adolescent Health*, 14(8), 626-631. <https://www.sciencedirect.com/science/article/abs/pii/1054139X9390196V>
- Salamanca Nuván, L. J. (2012). *Desarrollo de habilidades sociales en niños y niñas de grado 0 a través del juego* [Tesis de Grado de Especialización, Universidad Pedagógica Nacional]. Repositorio Universidad Pedagógica Nacional. <http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/484/TO-15376.pdf?sequence=1&isAllowed=y>
- Salavera, B. C., Usán, P., Jarie, L. y Lucha, O. (2018). Sentido del humor, afectos y personalidad. Estudio en estudiantes universitarios. *Avances en Psicología Latinoamericana*, 36(1), 83-91. <http://dx.doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4511>
- Salgado Lévano, A. C. (2009). Felicidad, resiliencia y optimismo en estudiantes de colegios nacionales de la ciudad de Lima. *Liberabit*, 15(2), 133-141. http://www.scielo.org.pe/scielo.php?pid=S1729-48272009000200007&script=sci_arttext&lng=en
- Salgado Lévano, A.C. (2005). *Inventario de Resiliencia para Niños: Fundamentación teórica y construcción*. Cuaderno de Investigación N° 8, Instituto de Investigación, Escuela Profesional de Psicología, Universidad de San Martín de Porres. https://www.researchgate.net/publication/274639605_Inventario_de_resiliencia_para_ninos_Fundamentacion_teorica_y_construccion
- Santamaría, F. A., & Bothert, K. (2011). Relatos de niños y niñas: juegos de palabras que crean y recrean vivencias. *Infancias imágenes*, 10(1), 66-73. <http://revistas.udistrital.edu.co:8080/index.php/infancias/article/view/4465>
- Scheier, MF y Carver, CS (1985). Optimismo, afrontamiento y salud: evaluación e implicaciones de las expectativas de resultados generalizadas. *Psicología de la salud*, 4 (3), 219. <https://psycnet.apa.org/record/1986-19862-001>
- Schere, J. (2021). Humor y violencia física: antecedentes del *slapstick* en la literatura griega antigua. *Perífrasis. Revista de Literatura, Teoría y Crítica*, 12(23), 104-120. http://www.scielo.org.co/scielo.php?pid=S2145-89872021000100104&script=sci_arttext
- Seligman, M. (2011). *Aprenda optimismo: haga de la vida una experiencia maravillosa*. Editorial Antártida.
- Seligman, M. y Csikszentmihalyi, M. (2000). Positive Psychology: An Introduction. *American Psychologist*, 55(1), 5-14. <https://psycnet.apa.org/record/2000-13324-001>
- Serra, J. K. (2015). Tensiones teóricas en relación a Kohut: una revisión crítica. *Clínica e Investigación Relacional*, 9(1), 206-230. https://www.psicoterapiarelacional.com/Portals/0/eJournalCeIR/V9N1_2015/10_Serra_Tensiones%20teoricas%20en%20relacion%20a%20Kohut_Una%20revisión%20crítica_CEIR%20V9N1.pdf

- Serrano, I. (2003). *Agresividad Infantil*. Ediciones Pirámide.
- Sialle, M. V. (2016). *Resiliencia en Adolescentes con Experiencia de Vida en la Calle* [Tesis Doctoral, Universidad Empresarial Siglo 21]. Repositorio Universidad Siglo 21. <https://repositorio.uesiglo21.edu.ar/handle/ues21/12587>
- Sirigatti, S., Penzo, I., Giannetti, E., & Stefanile, C. (2014). The humor styles questionnaire in Italy: Psychometric properties and relationships with psychological well-being. *Europe's Journal of Psychology*, 10(3), 429-450. <https://doi.org/10.5964/ejop.v10i3.682>
- Solórzano Fàbrega, E. (2016). *Resiliència i adopció: Validació de l'Inventari de Resiliència Infantil (IRI)* [Tesis de Doctorado, Universitat Ramon Llull]. Tesis Doctorals en Xarxa. <http://hdl.handle.net/10803/352223>
- Spitz, R. A. (1969). *El primer año de vida del niño* (Trad. M. de la Escalera). Fondo de cultura económica.
- Steinhardt, M. y Dolbier, C. (2008). Evaluación de una intervención de resiliencia para mejorar las estrategias de afrontamiento y los factores protectores y disminuir la sintomatología. *Revista de salud universitaria estadounidense*, 56 (4), 445-453. <https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.3200/JACH.56.44.445-454>
- Suárez Ojeda, E. (2005). *Resiliencia, tendencias y perspectivas*. Colección salud comunitaria. Serie Resiliencia. Ediciones de la UNLa.
- Taylor, SJ y Bogdan, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación (Vol. 1)*. Paidós.
- Ten Have, H. (2016). *Vulnerabilidad: desafiando la bioética*. Rutledge.
- Trentacosta, C. J. y Fine, S. E. (2010). Conocimiento de las emociones, competencia social y problemas de comportamiento en la infancia y la adolescencia: una revisión metaanalítica. *Desarrollo social*, 19(1), 1-29.
- Trujillo Martínez, D. (2011). *Aportes teóricos a la comprensión de la relación Resiliencia y Humor* [Tesis de Grado, Pontificia Universidad Javeriana]. Repositorio Institucional Javeriano. <https://repositorio.javeriana.edu.co/handle/10554/7945>
- UNICEF. (2016). Estado de la situación de la niñez y la adolescencia en Argentina. <https://www.unicef.org/argentina/media/2211/file/SITAN.pdf>
- UNICEF. (2023). La Pobreza en niños, niñas y adolescentes en la Argentina reciente. Aportes desde un abordaje cuantitativo y cualitativo. https://www.unicef.org/argentina/informes/la-pobreza-en-ninos-ninias-y-adolescentes-en-la-argentina-reciente?gclid=Cj0KCQjw9MCnBhCYARIsAB1WQVVfHvB9j1mL1ZUkFGSFvTED_41a35XEaCRLqBMSAPFrUk8yRD9S3LsaAmY3EALw_wcB
- Uriarte Arciniega, J. (2005). La resiliencia. Una nueva perspectiva en psicopatología del desarrollo. *Revista de Psicodidáctica*, 10(2), 61-80. <https://www.redalyc.org/pdf/175/17510206.pdf>
- Uriarte Arciniega, J. (2006). Construir la resiliencia en la escuela. *Revista de Psicodidáctica*. 11(1), 7-23. [https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011\(1\)%20-%207-24.pdf?sequence=1](https://addi.ehu.es/bitstream/handle/10810/7215/Rev.%20Psicodidactica%2011(1)%20-%207-24.pdf?sequence=1)
- Urzúa, A., Caqueo-Úrizar, A., Albornoz, N., y Jara, C. (2013). Calidad de vida en la infancia: estudio comparativo entre una zona rural y urbana en el norte de Chile. *Revista Chilena de Pediatría*, 84(3), 276-284. https://www.scielo.cl/scielo.php?pid=S0370-41062013000300005&script=sci_arttext

- Vanistendael, S., Gaberan, P., Humbeeck, B., Lecomte, J., Manil, P., Rouyer, M. (2013). *Resiliencia y humor*. Gedisa.
- Vasilachis de Gialdino, I (2003). *Pobres, pobreza, identidad y representaciones sociales*. Barcelona: Gedisa.
- Velásquez, L. (2011). Dimensiones de la pobreza en Caldas y factores asociados. *Regiones*, 6(1), 71-102.
https://www.researchgate.net/publication/273119555_Dimensiones_de_la_pobreza_en_Caldas_y_factores_asociados
- Ventura-León, J., Sánchez-Villena, A., Barboza-Palomino, M., Curahua-Guillén, K., & Oros, L. (2022). Una aproximación al significado del amor en una población infantil en Lima, Perú. *Acta Colombiana de Psicología*, 25(1), 56-71. www.doi.org/10.14718/ACP.2022.25.1.5
- Vera Poseck, B., Baquero, B. C. y Jiménez, M. L. V. (2006). La experiencia traumática desde la psicología positiva: resiliencia y crecimiento postraumático. *Papeles del psicólogo*, 27(1), 40-49. <https://www.papelesdelpsicologo.es/pdf/1283.pdf>
- Villena Aragón, J. (1996). *Psicoanálisis contemporáneo: mitos, creencias, hipótesis, conocimientos*. Instituto de *Psicoanálisis contemporáneo*. <https://pesquisa.bvsalud.org/portal/resource/pt/psa-47157>
- Watzlawick, P. (1994). *La realidad inventada*. Editorial Gedisa.
- Wieviorka, M. (2003). Violencia y crueldad. *Anales de la cátedra Francisco Suárez*, 37, 155-171. <https://revistaseug.ugr.es/index.php/acfs/article/view/1089>
- Wild, B., Rodden, FA, Grodd, W. y Ruch, W. (2003). Correlatos neuronales de la risa y el humor. *Cerebro*, 126 (10), 2121-2138. <https://academic.oup.com/brain/article/126/10/2121/314497?login=false>
- Wilde, O. (1969) *La importancia de llamarse Ernesto* (Trad. J. Gómez de la Serna). CELA Centro Editor de América Latina. http://biblio3.url.edu.gt/Libros/2012/LYM/la_iSerForm.pdf
- Wilde, O. (2010). *La importancia de llamarse Ernesto*. Libros en Red
- Wilson, D., Moore, P., Boyd, E., Easley, J., & Russell, A. (2008). The identification of cultural factors that impact well-being among African American college students. *Psychology Journal*, 5(2), 105-118.
- Wolin, S. J. y Wolin, S. (1993). *The resilient self*. New York: Willard.
- Worchel, S., Cooper, J., Goethals, G. y Olson, J. (2002). *Psicología Social*. Thomsom.
- Wu, G., Feder, A., Cohen, H., Kim, J. J., Calderon, S., Charney, D. S., y Mathé, A. A. (2013). Understanding resilience. *Frontiers in Behavioral Neuroscience*, 7. 10.3389/fnbeh.2013.00010
- Yañez Canal, H. (2015). Un acercamiento a la comprensión de la agresión y la violencia humana. *Pensando Psicología*, 11(18), 169-183. <https://revistas.ucc.edu.co/index.php/pe/article/view/1227/1549>
- Ziv, A., & Diem, J. M. (1992). *El sentido del humor*. Deusto.



Anexos

Anexo I

Instrumentos cuantitativos utilizados

a) Rúbrica para medir el Sentido del Humor

Estudiante:

Aula:

Edad:

Identificar en qué etapa del desarrollo se encuentran las siguientes conductas relacionadas con el sentido del humor en niños, utilizando los criterios de la rúbrica para medir el sentido del humor.

ÍTEMS		INICIO (1)	PROCESO (2)	LOGRADO (3)
DIMENSIÓN DE CREAR HUMOR				
1.	Saluda con alegría cuando ingresa al salón de clases			
2.	Dramatiza acciones graciosas evitando la agresividad			
3.	Realiza gestos graciosos			
4.	Da animo a sus compañeros con alegría a pesar que perdió en un juego			
DIMENSIÓN SOCIAL				
5.	Juega con alegría con sus compañeros			
6.	Trabaja en equipo con tranquilidad y alegría			
7.	Comparte sus materiales con actitud solidaria			
DIMENSIÓN CONSTRUCTIVA				
8.	Resuelve una situación problemática con alegría			
9.	Pide disculpas a sus compañeros cuando discute, en forma positiva			
10.	Acepta sugerencias y realiza modificaciones a sus trabajos con alegría			

b) Lista de Cotejo de las Conductas Agresivas

Basado en el Inventario de Agresividad de Buss y Perry (1992), adaptada por Morales Vargas (2019).

Nombre:..... Edad:.....

Sexo;..... Grado:.....

A continuación, se le presentará una serie de situaciones sobre el comportamiento del niño(a) que usted debe verificar. Después de cada frase debe decidir con un VERDADERO y con un FALSO aquella que represente el modo de actuar del niño(a) con mayor frecuencia.

N°		Varadero	Falso
	Dimensión agresión verbal		
1	Cuando la gente le grita, el niño(a) grita también.		
2	Cuando es molestado, dice cosas desagradables		
3	A menudo hace amenazas		
4	Cuando discute, tiende a levantar la voz		
5	Tiende a burlarse de otros niños(as) Dimensión agresión física		
	Dimensión agresión física		
6	Si alguien le golpea primero, responde de igual manera y de inmediato.		
7	Quien sea que le insulte, el niño(a) busca pelea		
8	Cuando pierdo la calma, pega a alguien		
9	Golpea a otros niños(as) frecuentemente		
10	Defiende a sus amigos(as), golpeando a los otros.		
	Dimensión agresión indirecta		
11	Miente para culpar a otros		
12	Rompe o tira cosas cuando está enojado		
13	Descarga su enojo, negándose a realizar las tareas.		
14	Descarga su enojo, rompiendo o malogrando cosas de quienes le desagradan		
15	Solo se junta con muy pocos amigos Dimensión irritabilidad		
	Dimensión irritabilidad		
16	Es muy resentido		
17	Frecuentemente está de mal genio		
18	Se irrita rápidamente cuando no consigue lo que quiere		
19	Se molesta cuando los demás se burlan de él (ella)		
20	Se irrita con frecuencia		

c) Inventario de Resiliencia para Niños

Cecilia Salgado Lévano (2005)

Nombre:

.....

Sexo: F - M

Edad:

Grado:

Asentimiento: sí-no

A continuación, encontrarás algunas preguntas sobre la manera cómo te sientes, piensas y te comportas. Después de cada pregunta responderás SI, si es como te sientes, piensas y te comportas, y responderás NO cuando la pregunta no diga cómo te sientes, piensas y te comportas.

Contesta a todas las preguntas, aunque alguna te sea difícil de responder, pero no marques SI y NO a la vez.

No hay respuestas buenas ni malas, por eso trata de ser totalmente sincera, ya que nadie va a conocer tus respuestas.

Tengo personas alrededor en quienes confío y quienes me quieren.	Si	No
Soy feliz cuando hago algo bueno para los demás y les demuestro mi amor.	Si	No
Me cuesta mucho entender los sentimientos de los demás.	Si	No
Sé cómo ayudar a alguien que está triste.	Si	No
Estoy dispuesta a responsabilizarme de mis actos.	Si	No
Puedo buscar maneras de resolver mis problemas.	Si	No
Trato de mantener el buen ánimo la mayor parte del tiempo	Si	No
Me gusta reírme de los problemas que tengo.	Si	No
Cuando tengo un problema hago cosas nuevas para poder solucionarlo.	Si	No
Me gusta imaginar formas en la naturaleza, por ejemplo, le doy formas a las nubes	Si	No
Soy una persona por la que los otros sienten aprecio y cariño.	Si	No
Puedo equivocarme o hacer travesuras sin perder el amor de mis padres.	Si	No
Ayudo a mis compañeros cuando puedo.	Si	No
Aunque tenga ganas, puedo evitar hacer algo peligroso o que no está bien.	Si	No
Me doy cuenta cuando hay peligro y trato de prevenirlo.	Si	No
Me gusta estar siempre alegre a pesar de las dificultades que pueda tener.	Si	No
Le encuentro el lado chistoso a las cosas malas que me pasan.	Si	No
Me gusta imaginar situaciones nuevas, como por ejemplo estar en la Luna.	Si	No
Me gusta cambiar las historias o cuentos, con cosas que a mí se me ocurren.	Si	No
Aunque me sienta triste o esté molesta, los demás me siguen queriendo.	Si	No
Soy feliz.	Si	No
Me entristece ver sufrir a la gente.	Si	No
Trato de no herir los sentimientos de los demás.	Si	No

Puedo resolver problemas propios de mi edad.	Si	No
Puedo tomar decisiones con facilidad.	Si	No
Me es fácil reírme aún en los momentos más feos y tristes de mi vida.	Si	No
Me gusta reírme de los defectos de los demás.	Si	No
Ante situaciones difíciles, encuentro nuevas soluciones con rapidez y facilidad	Si	No
Me gusta que las cosas se hagan como siempre.	Si	No
Es difícil que me vaya bien, porque no soy buena ni inteligente.	Si	No
Me doy por vencida fácilmente ante cualquier dificultad.	Si	No
Cuando una persona tiene algún defecto me burlo de ella.	Si	No
Yo pienso que cada quien debe salir de su problema como pueda.	Si	No
Prefiero que me digan lo que debo hacer.	Si	No
Me gusta seguir más las ideas de los demás, que mis propias ideas.	Si	No
Estoy de mal humor casi todo el tiempo.	Si	No
Generalmente no me río.	Si	No
Me cuesta trabajo imaginar situaciones nuevas.	Si	No
Cuando hay problemas o dificultades, no se me ocurre nada para poder resolverlos.	Si	No
Me cuesta mucho trabajo aceptarme como soy.	Si	No
Tengo una mala opinión de mí misma.	Si	No
Sé cuando un amigo está alegre.	Si	No
Me fastidia tener que escuchar a los demás.	Si	No
Me interesa poco lo que puede sucederle a los demás.	Si	No
Me gusta que los demás tomen las decisiones por mí.	Si	No
Me siento culpable de los problemas que hay en mi casa.	Si	No
Con tantos problemas que tengo, casi nada me hace reír.	Si	No
Le doy más importancia al lado triste de las cosas que me pasan.	Si	No

Dimensiones, factores y sus respectivos ítems para analizar el Inventario de Resiliencia para Niños.

Dimensión	Factores	Ítems positivos	Ítems Negativos	Total
Autoestima	Autoestima	1, 2, 11, 12, 20, 21	30, 31, 40, 41	10
Conexión interpersonal	Empatía	4, 13, 22, 23, 42	3, 32, 33, 43, 44	10
	Humor	7, 8, 16, 17, 26	27, 36, 37, 47, 48	10
Proactividad	Autonomía	5, 6, 14, 15, 24, 25	34, 35, 45, 46	10
	Creatividad	9, 10, 18, 19, 28	29, 38, 39	08

Evaluaciones cualitativas

d) Pequeños Relatos

A fin de poder identificar elementos relacionados con el sentido del humor y la agresividad a partir de las experiencias propias de los niños/as participantes, se solicitó a un grupo de ellos que relataran experiencias o anécdotas a partir de dos interrogantes, que fueron utilizados como disparadores:

¿Me podrías contar algo chistoso-divertido que te haya sucedido a vos o a alguien de tu familia?

¿Recordás algo feo que te haya pasado y que te haya hecho enojar mucho?

Se solicitó asentimiento verbal de los niños/as previo a su participación.

e) Preguntas guía de las entrevistas en profundidad

Pregunta 1: ¿Cuál es tu relación con el Hogar de Cristo?

Pregunta 2: Desde tu perspectiva, ¿cómo observas que los niños se relacionan entre sí? ¿Y cómo percibes su relación con los adultos dentro y fuera del Hogar?

Pregunta 3: Basándote en lo que los niños cuentan y en tus observaciones, ¿qué crees que les causa gracia o los hace reír?

Pregunta 4: ¿Cómo reaccionan los niños ante las bromas? ¿Aceptan las bromas en general?

Pregunta 5: En los juegos, bromas o en su forma de comunicarse, ¿observas algún tipo de violencia? En caso afirmativo, ¿puedes enumerar y describir estos comportamientos?

Pregunta 6: ¿Sentís que los niños se enojan con facilidad? Si es así, ¿cómo suelen reaccionar cuando esto sucede?

Pregunta 7: ¿Cuáles crees que son las principales causas de enojo para los niños?

Pregunta 8: ¿Cuál crees vos que es la principal causa de la violencia en los niños?

Pregunta 9: La resiliencia implica la capacidad de superar situaciones difíciles. ¿Cómo percibes que los niños del Hogar enfrentan los momentos difíciles?

Pregunta 10: Desde lo que ves, ¿cómo reaccionan los niños cuando las cosas no salen como ellos esperan? ¿Creés que se rinden fácilmente o que persisten hasta lograrlo?

Pregunta 11: Por favor, describe las características que crees que mejor describen a los niños del Hogar, ya sean positivas o negativas, desde tu punto de vista.

Pregunta 12: ¿Hay algo más que desees agregar o que consideres importante para compartir sobre los niños/as?

Anexo II

a) Modelo de Autorización Institucional

Investigación sobre sentido del humor en la formación de resiliencia

La Magister Nancy Beatriz Caballero, les solicita su consentimiento para que participen los niños que concurren al Hogar de Cristo del presente estudio, que tiene por objeto una investigación para su tesis doctoral. Estudiará el sentido del humor (no agresivo) en los niños como factor generador de resiliencia.

Acta de consentimiento: Sé que no habrá beneficios directos para mi persona, pero sí para la comunidad. La participación es libre, voluntaria y anónima. Si aceptamos que participen los niños que concurren al Hogar de Cristo, pueden retirarse de la investigación en cualquier momento, sin consecuencias y sin necesidad de dar explicaciones.

Todas las respuestas son confidenciales, garantizando el secreto estadístico (Ley N° 17622). En las técnicas aplicadas aparece sólo un número y primer nombre del niño, y al realizar el trabajo aparecerán los resultados grupales, sin mencionar a ningún niño ni sus datos personales.

El tiempo invertido en responder este cuestionario es un aporte más al trabajo del Hogar para acompañar a los niños en su desarrollo.

¡Muchas gracias por su tiempo y su valioso aporte!

Mendoza, 2020

b) Modelo de Consentimiento informado de los padres

Investigación sobre sentido del humor en la formación de resiliencia de niños

La Magister Nancy Beatriz Caballero, le solicita su consentimiento para que participen sus hijos del presente estudio, que tiene por objeto una investigación para su tesis doctoral. Estudiará el sentido del humor (no agresivo) en los niños como factor generador de resiliencia.

Acta de consentimiento: Sé que no habrá beneficios directos para mi persona, pero sí para la comunidad. La participación es libre, voluntaria y anónima. Si acepto que participen **mis hijos**, pueden retirarse de la investigación en cualquier momento, sin consecuencias y sin necesidad de dar explicaciones.

Todas las respuestas son **confidenciales**, garantizando el secreto estadístico (Ley Nº 17622). En las técnicas aplicadas aparece sólo un número y primer nombre del niño, y al realizar el trabajo aparecerán los resultados grupales, sin mencionar a ningún niño ni sus datos personales.

El tiempo invertido en responder este cuestionario es un aporte más al trabajo del Hogar para acompañar a los niños en su desarrollo.

¡Muchas gracias por su tiempo y su valioso aporte!

Mendoza, 2020

c) Formato del Asentimiento de los niños/as para participar del estudio

Previo a efectuar la aplicación del inventario de resiliencia para Niños se solicitó el asentimiento verbal de los menores.

Asentimiento:

“Estoy haciendo algunas preguntas para aprender más sobre cómo son los niños/as, qué piensan y cómo se comportan en diferentes situaciones. ¿Te gustaría responder algunas preguntas sobre vos? Si no querés, no hay problema, no pasa nada.”

En cuanto a los pequeños relatos, también se solicitó el asentimiento verbal de los niños/as, mediante esta frase:

Asentimiento:

“Quiero conocer qué cosas hacen reír o enojar a los niños/as. ¿Te gustaría contarme algo que te haya hecho reír o enojar mucho? Si no querés contarme nada, no hay problema, no pasa nada.”

Anexo III

1. Informes Estadísticos

1.1. Inventario de Resiliencia Infantil

Análisis de valores perdidos

La búsqueda de valores perdidos es un procedimiento estándar para poder procesar la base de datos sin problemas estadísticos. Mediante este proceso se revisan si existen campos sin datos.

Tabla 19
Variables de resultado – Valores perdidos

Variable resultado	deValores reemplazados	perdidos	Números de casos	valores no perdidos	Nº de casos	Creando función
			Primero	Último	válidos	
1	RES1_1	0	1	127	127	SMEAN(RES1)
2	RES2_1	0	1	127	127	SMEAN(RES2)
3	RES3_1	0	1	127	127	SMEAN(RES3)
4	RES4_1	0	1	127	127	SMEAN(RES4)
5	RES5_1	0	1	127	127	SMEAN(RES5)
6	RES6_1	0	1	127	127	SMEAN(RES6)
7	RES7_1	0	1	127	127	SMEAN(RES7)
8	RES8_1	0	1	127	127	SMEAN(RES8)
9	RES9_1	0	1	127	127	SMEAN(RES9)
10	RES10_1	0	1	127	127	SMEAN(RES10)
11	RES11_1	0	1	127	127	SMEAN(RES11)
12	RES12_1	0	1	127	127	SMEAN(RES12)
13	RES13_1	0	1	127	127	SMEAN(RES13)
14	RES14_1	0	1	127	127	SMEAN(RES14)
15	RES15_1	0	1	127	127	SMEAN(RES15)
16	RES16_1	0	1	127	127	SMEAN(RES16)
17	RES17_1	0	1	127	127	SMEAN(RES17)
18	RES18_1	0	1	127	127	SMEAN(RES18)
19	RES19_1	0	1	127	127	SMEAN(RES19)
20	RES20_1	0	1	127	127	SMEAN(RES20)
21	RES21_1	0	1	127	127	SMEAN(RES21)
22	RES22_1	0	1	127	127	SMEAN(RES22)
23	RES23_1	0	1	127	127	SMEAN(RES23)
24	RES24_1	0	1	127	127	SMEAN(RES24)
25	RES25_1	0	1	127	127	SMEAN(RES25)
26	RES26_1	0	1	127	127	SMEAN(RES26)
27	RES27_1	0	1	127	127	SMEAN(RES27)
28	RES28_1	0	1	127	127	SMEAN(RES28)
29	RES29_1	0	1	127	127	SMEAN(RES29)
30	RES30_1	0	1	127	127	SMEAN(RES30)
31	RES31_1	0	1	127	127	SMEAN(RES31)
32	RES32_1	0	1	127	127	SMEAN(RES32)
33	RES33_1	0	1	127	127	SMEAN(RES33)
34	RES34_1	0	1	127	127	SMEAN(RES34)
35	RES35_1	0	1	127	127	SMEAN(RES35)
36	RES36_1	0	1	127	127	SMEAN(RES36)

37	RES37_1	0	1	127	127	SMEAN(RES37)
38	RES38_1	0	1	127	127	SMEAN(RES38)
39	RES39_1	0	1	127	127	SMEAN(RES39)
40	RES40_1	0	1	127	127	SMEAN(RES40)
41	RES41_1	0	1	127	127	SMEAN(RES41)
42	RES42_1	0	1	127	127	SMEAN(RES42)
43	RES43_1	0	1	127	127	SMEAN(RES43)
44	RES44_1	0	1	127	127	SMEAN(RES44)
45	RES45_1	0	1	127	127	SMEAN(RES45)
46	RES46_1	0	1	127	127	SMEAN(RES46)
47	RES47_1	0	1	127	127	SMEAN(RES47)
48	RES48_1	0	1	127	127	SMEAN(RES48)

**Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil**

Resultados: La base no posee valores perdidos, contiene datos en todas sus celdas.

Análisis Factorial Confirmatorio

KMO y prueba de Bartlett

A fin de probar la validez de constructo de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = ,787) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 888,184; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

Tabla 20
KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,787
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	888,184
	gl	595
	Sig.	,000

**Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil**

El modelo teórico propone cinco factores denominados: Autoestima (9 ítems: 1, 11, 12, 20,21, 30, 31, 40, 41), Empatía (8 ítems: 3, 4, 13, 22, 23, 32, 42, 44), Autonomía (8 ítems: 5, 6, 14, 15, 24, 25, 34, 46), Humor (5 ítems: 8, 16, 17, 26, 48) y Creatividad (5 ítems: 9, 10, 28, 38, 39).

El análisis factorial exploratorio arrojó 3 factores con una explicación acumulada de la varianza del 42,04%. Los factores se denominaron: Autoestima, Conexión, Interpersonal y Proactividad; estos coinciden con el desarrollo teórico de Solórzano Fábrega (2016). A su vez, se eliminaron 13 ítems del instrumento por no guardar correlación relevante con sus respectivos factores.

Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach

La prueba de confiabilidad mediante el cálculo de los Alpha de Cronbach nos permite establecer si las mediciones de las variables son estables y consistentes para que existan correlaciones entre ellas. Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los resultados de cada ítem que conforma el instrumento, se eliminaron los ítems 2, 7, 18, 19, 27, 29, 33, 35, 36, 37, 43, 45, 47 debido a la escasa correlación con los demás ítems del test. El valor de confiabilidad obtenido es de 0.837 ($\alpha = ,837$); considerando los ítems eliminados.

Los valores obtenidos en esta operación son los siguientes:

Tabla 21
Análisis de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos	Casos Válidos	Excluidos*
.837	35	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Inventario de Resiliencia Infantil

El análisis realizado sobre un total de 127 casos sin valores excluidos, arroja un Alpha de Cronbach de 0,837 lo que significa una confiabilidad muy buena y que la prueba aplicada posee una consistencia interna significativa.

Análisis de Confiabilidad por factor

Tabla 22
Análisis de confiabilidad por factor

Factores	N de elementos	Alfa de Cronbach	Casos Válidos	Excluidos*
Autoestima	9	,623	127	0
Conexión Interpersonal	13	,667	127	0
Proactividad	13	,798	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Inventario de Resiliencia Infantil

El análisis de fiabilidad realizado para cada uno de los factores sobre los 127 casos, arroja valores aceptables. Teniendo en cuenta que el alfa para todos los ítems es de ,837 y que el instrumento correlaciona con niveles de alta significatividad por cada factor.

Pruebas de normalidad

Esta prueba es un procedimiento utilizado para evaluar si una muestra de datos sigue o no una distribución normal. La distribución normal, también conocida como distribución de Gauss o distribución de campana, es una distribución estadística importante debido a sus propiedades matemáticas y su presencia en muchos fenómenos naturales y sociales.

El objetivo de una prueba de normalidad es determinar si los datos en estudio se ajustan razonablemente a una distribución normal o si difieren significativamente de ella. Esto es relevante porque muchos métodos estadísticos se basan en la suposición de normalidad de los datos, como la prueba t de Student, el análisis de varianza (ANOVA) y la regresión lineal.

Existen varias pruebas de normalidad, siendo las más comunes la prueba de Shapiro-Wilk y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estas pruebas comparan los valores observados en la muestra con los valores esperados bajo una distribución normal. Si los valores observados no se desvían significativamente de los valores esperados, se puede aceptar la hipótesis de normalidad.

Tabla 23
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Factores	Estadístico	gl	p
Autoestima	0,163	1270	0,000
Conexión Interpersonal	0,126	1270	0,002
Proactividad	0,490	1270	0,000

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

Ho: Los datos tienen una distribución normal.

Ha: Los datos no tienen una distribución normal.

Como $p=0,00 < 0,05$ entonces rechazamos Ho y aceptamos Ha, es decir que los datos no tienen una distribución normal. Por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Análisis correlacional entre factores

El análisis correlacional se trabaja con el estadístico r de Spearman debido a que la prueba de normalidad arrojó una distribución no paramétrica. El "r de Spearman" proporciona una medida de la relación monotónica entre dos variables, sin hacer suposiciones sobre la forma de la relación o la distribución de los datos.

Tabla 24
Correlación r de Spearman

Factores	ρ	p	N
Autoestima-Conexión	0,537**	0,000	127
Autoestima-Proactividad	0,528**	0,000	127
Conexión - Proactividad	0,574**	0,000	127

** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Inventario de Resiliencia Infantil

Como $p = 0 < 0,05$ en casi todas las correlaciones, por lo tanto, existe relación significativa entre los factores Autoestima, Empatía, Autonomía y Creatividad en los participantes. Esta relación es directa, es decir que, a si el valor de un factor aumenta, influye en el aumento de los otros tres factores. La relación es alta altamente significativa, pero los niveles están entre regular y buena.

Análisis Descriptivo

A continuación, realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis. Para dicha operación se convirtieron todos los valores en escala 10 para una mejor comprensión y comparación de los resultados.

Tabla 25
Valores descriptivos de las dimensiones del instrumento "Resiliencia"

Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Autoestima	127	7,726	1,779	7,778	2,22	10,00
Conexión Interpersonal	127	6,407	1,943	6,00	1,00	10,00
Proactividad	127	5,849	2,851	6,00	0,00	10,00

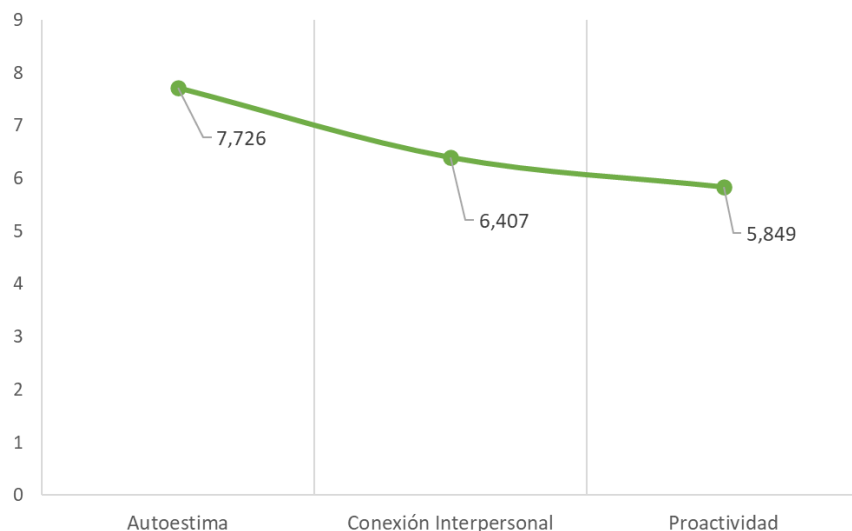
*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Inventario de Resiliencia Infantil

En el siguiente gráfico podemos observar la distribución de las medias que indican el promedio aritmético; la suma dividida por el número de casos en cada factor.

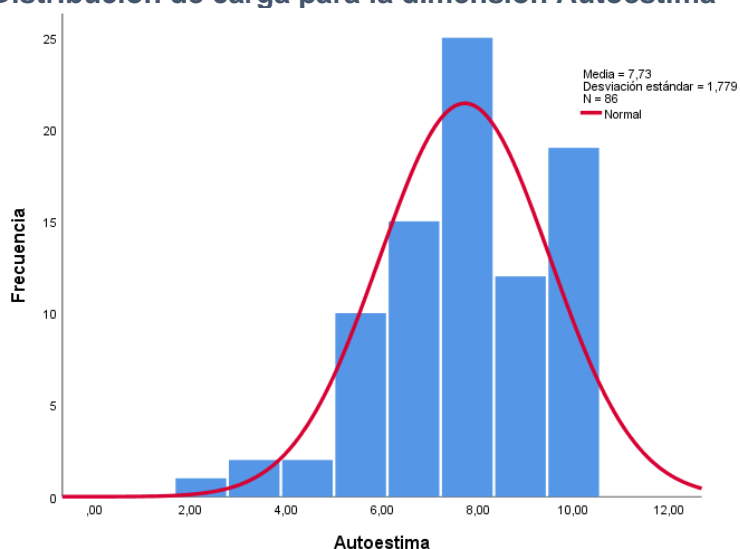
Figura 20
Distribución de las Medias por Factor



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

En la Figura 20 podemos observar la distribución de medias por factor, donde Autoestima presenta los niveles más elevados ($\bar{x}=7,73$) y Proactividad los más bajos ($\bar{x}=5,85$). Sin embargo, todos los valores están por encima de 5 considerando una escala de 0 a 10.

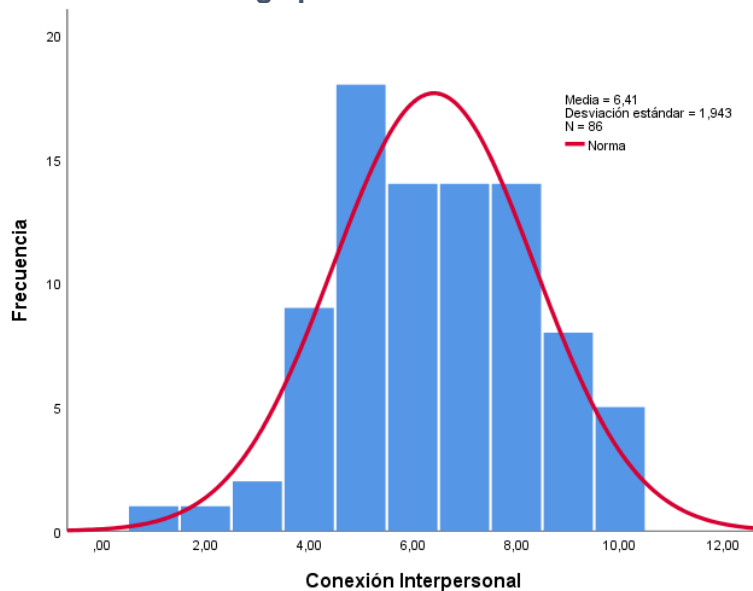
Figura 21
Distribución de carga para la dimensión Autoestima



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

La figura N° 21 presenta una carga sobre los valores más elevados (7-10) y una campana de gauss leptocúrtica, cuya media se encuentra ubicada en 7,73 con una desviación estándar elevada de 1,779

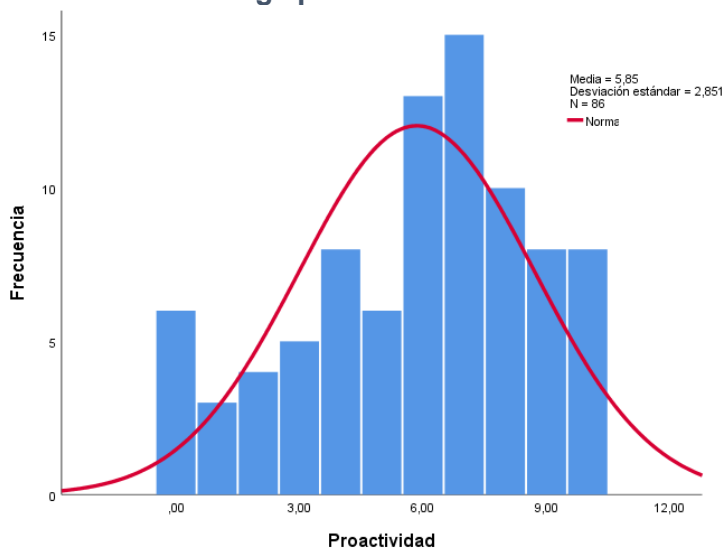
Figura 22
Distribución de carga para la dimensión Conexión Interpersonal



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

Evidentemente en la figura N° 22 la carga se produce en los valores intermedios y una campana de gauss algo leptocúrtica, cuya media se encuentra ubicada hacia el centro de la escala 6,41 y una desviación estándar de 1,943.

Figura 23
Distribución de carga para la dimensión Proactividad



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

La figura N° 23 presenta una carga heterogénea sobre todos los valores más elevados y una campana de gauss mesocúrtica, cuya media se encuentra ubicada en 5,85 con una desviación estándar elevada de 2,851

Análisis de percentiles de cada factor

A continuación, se realiza una distribución en percentiles mediante la división de los datos de los factores y dimensiones obtenidos del test, ordenados de menor a mayor en cien partes iguales. Esta es una medida de tendencia no central que permite identificar la posición en la que se encuentran dichos valores. De esta manera, se podrá definir el estándar estadístico de cada elemento.

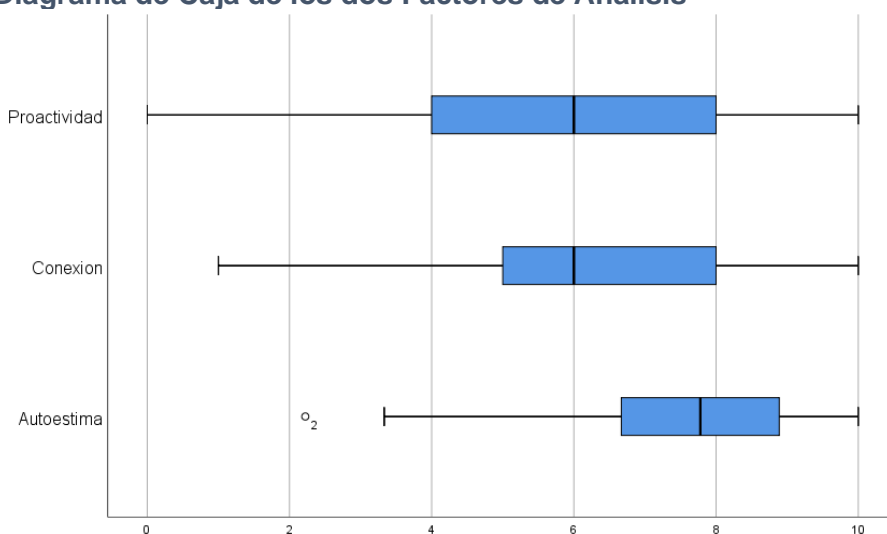
Tabla 26
Percentiles por cada Factor de Análisis

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (Definición 1)	Autoestima	4,44	5,56	6,67	7,78	8,89	10	10
	Conexión Interpersonal	3,35	4	5	6	8	9	10
	Proactividad	0	1	4	6	8	9,3	10
Bisagras de Tukey	Autoestima			6,67	7,78	8,89		
	Conexión Interpersonal			5	6	8		
	Proactividad			4	6	8		

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

Para ilustrar las cargas elaboramos el gráfico N° 24 con el diagrama de caja que explica la carga por cada factor analizado.

Figura 24
Diagrama de Caja de los dos Factores de Análisis



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Inventario de Resiliencia Infantil

En el diagrama de caja, cada bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los datos atípicos. Se advierte con claridad puntuaciones superiores en el factor Autoestima, donde el bloque central se ubica entre los valores 6,7 y 8,9. Respecto del factor Proactividad presenta una dispersión mayor y el bloque central oscila entre los valores 4 y 8.

Análisis interpretativo

Para una síntesis interpretativa de los resultados, partiendo de la base que se trabajó con una escala Likert, presentamos una tabla N° 27 donde se exponen el puntaje obtenido en cada factor: puntaje total dividido el número de ítems. En primer lugar, se los describe en frecuencia y porcentaje por categoría de respuesta (cf. Tabla N° 27) y, luego, se los representa gráficamente (cf. gráficos N° 25).

Tabla 27
Frecuencia Absoluta y Porcentaje por Dimensión de Análisis

Autoestima	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	4	3,49	3,49
Medio	18	13,95	17,44
Alto	104	82,56	100,00
Total	126	100,00	

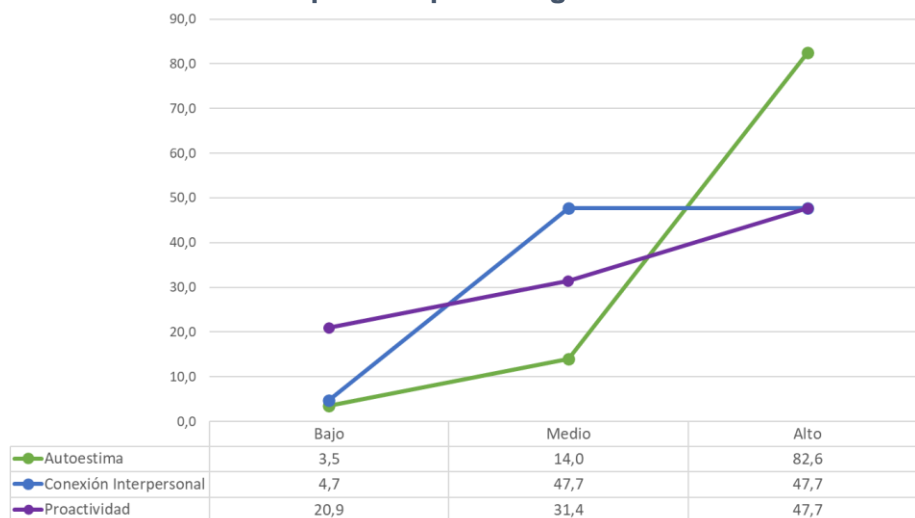
Conexión Interpersonal	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	6	4,65	4,65
Medio	60	47,67	52,33
Alto	60	47,67	100,00
Total	126	100,00	

Proactividad	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	26	20,93	20,93
Medio	40	31,40	52,33
Alto	60	47,67	100,00
Total	126	100,00	

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

Este gráfico (Cf. Figura 25) explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde dos factores tienen una tendencia a la valoración “Alta”, mientras que el factor Conexión Interpersonal posee los puntajes más altos en los niveles “Medio y Alto”. La menor cantidad de casos se encuentra en la categoría “Bajo”.

Figura 25
Distribución de las Respuestas por Categoría



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Inventario de Resiliencia Infantil

1.2. Lista de Cotejo de Conductas Agresivas

Análisis de valores perdidos

La búsqueda de valores perdidos es un procedimiento estándar para poder procesar la base de datos sin problemas estadísticos. Mediante este proceso se revisan si existen campos sin datos.

Tabla 28
Variables de resultado – Valores perdidos

Variable de resultado	Nº de valores perdidos reemplazados	Números de casos de los valores no perdidos		Nº de casos válidos	Creando función
		Primero	Último		
1 Agresion1_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion1)
2 Agresion2_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion2)
3 Agresion3_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion3)
4 Agresion4_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion4)
5 Agresion5_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion5)
6 Agresion6_1	1	1	127	127	SMEAN(Agresion6)
7 Agresion7_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion7)
8 Agresion8_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion8)
9 Agresion9_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion9)
10Agresion10_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion10)
11Agresion11_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion11)
12Agresion12_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion12)
13Agresion13_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion13)
14Agresion14_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion14)
15Agresion15_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion15)
16Agresion16_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion16)
17Agresion17_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion17)
18Agresion18_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion18)
19Agresion19_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion19)
20Agresion20_1	0	1	127	127	SMEAN(Agresion20)

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Resultados: La base cuenta con un valor perdido, el cuál fue reemplazado por un valor promediado estadísticamente. La base contiene datos en todas sus celdas.

Análisis Factorial Confirmatorio

KMO y prueba de Bartlett

A fin de probar la validez de constructo de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = ,816) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 642,560; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

Tabla 29
KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		0,816
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	642,560
	gl	136
	Sig.	,000

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

El análisis factorial exploratorio arrojó 5 factores con una explicación acumulada de la varianza del 61,13%. Sin embargo, la Matriz de Componentes normal y la Matriz con Rotación Varimax no expresan coherencia con el constructo teórico, razón por la cual, se realiza un análisis factorial confirmatorio para este caso.

El modelo teórico propone cuatro factores denominados: Agresión Verbal (4 ítems: 1, 2, 3, 4,5), Agresión Física (5 ítems: 6, 7, 8, 9, 10), Agresión Indirecta (3 ítems: 11, 12, 13,14,15) e Irritabilidad (5 ítems: 16, 17, 18, 19, 20).

Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach

La prueba de confiabilidad mediante el cálculo de los Alpha de Cronbach nos permite establecer si las mediciones de las variables son estables y consistentes para que existan correlaciones entre ellas. Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los resultados de cada ítem que conforma el instrumento, se eliminaron los ítems 5, 14 y 15 debido a la escasa correlación con los demás ítems del test. El valor de confiabilidad obtenido es de 0.837 ($\alpha = ,837$); considerando que los ítems 5, 14 y 15 han sido eliminados de la ecuación factorial.

Los valores obtenidos en esta operación son los siguientes:

Tabla 30
Análisis de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos	Casos Válidos	Excluidos*
,837	17	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

El análisis realizado sobre un total de 127 casos sin valores excluidos, arroja un Alpha de Cronbach de 0,837 lo que significa una confiabilidad muy buena y que la prueba aplicada posee una consistencia interna significativa.

Análisis de Confiabilidad por factor

Tabla 31
Análisis de confiabilidad por factor

Factores	N de elementos	Alfa de Cronbach	Casos Válidos	Excluidos*
Agresión Verbal (AV)	4	,731	127	0
Agresión Física (AF)	5	,638	127	0
Agresión Indirecta (AI)	3	,672	127	0
Irritabilidad (I)	5	,626	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

El análisis de fiabilidad realizado para cada uno de los factores sobre los 127 casos, arroja valores aceptables. Teniendo en cuenta que el alfa para todos los ítems es de ,837 y que el instrumento correlaciona con niveles de alta significatividad por cada factor.

Pruebas de normalidad

Esta prueba es un procedimiento utilizado para evaluar si una muestra de datos sigue o no una distribución normal. La distribución normal, también conocida como distribución de Gauss o distribución de campana, es una distribución estadística importante debido a sus propiedades matemáticas y su presencia en muchos fenómenos naturales y sociales.

El objetivo de una prueba de normalidad es determinar si los datos en estudio se ajustan razonablemente a una distribución normal o si difieren significativamente de ella. Esto es relevante porque muchos métodos estadísticos se basan en la suposición

de normalidad de los datos, como la prueba t de Student, el análisis de varianza (ANOVA) y la regresión lineal.

Existen varias pruebas de normalidad, siendo las más comunes la prueba de Shapiro-Wilk y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estas pruebas comparan los valores observados en la muestra con los valores esperados bajo una distribución normal. Si los valores observados no se desvían significativamente de los valores esperados, se puede aceptar la hipótesis de normalidad.

Tabla 32
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnov

Factores	Estadístico	gl	p
Agresión Verbal (AV)	0,208	127	0,000
Agresión Física (AF)	0,169	127	0,000
Agresión Indirecta (AI)	0,193	127	0,000
Irritabilidad (I)	0,158	127	0,000

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

Ho: Los datos tienen una distribución normal.

Ha: Los datos no tienen una distribución normal.

Como $p=0,00 < 0,05$ entonces rechazamos Ho y aceptamos Ha, es decir que los datos no tienen una distribución normal. Por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Análisis correlacional entre factores

El análisis correlacional se trabaja con el estadístico r de Spearman debido a que la prueba de normalidad arrojó una distribución no paramétrica. El "r de Spearman" proporciona una medida de la relación monotónica entre dos variables, sin hacer suposiciones sobre la forma de la relación o la distribución de los datos.

Tabla 33
Correlación r de Spearman

Factores	ρ	p	N
AV-AF	0,576**	0,000	127
AV-AI	0,649**	0,000	127
AV-I	0,466**	0,000	127
AF-AI	0,521**	0,000	127
AF-I	0,427**	0,000	127
AI-I	0,521**	0,000	127

****.** La correlación es significativa en el nivel 0,01 (bilateral).

Como $p = 0 < 0,05$ en todas las correlaciones, por lo tanto, existe relación significativa entre los factores Agresión Verbal (AV), Agresión Física (AF), Agresión Indirecta (AI) e Irritabilidad (I) en los participantes. Esta relación es directa, es decir que, a si el valor de un factor aumenta, influye en el aumento de los otros tres factores. La relación en alta altamente significativa, pero los niveles están entre regular y buena.

Análisis Descriptivo

A continuación, realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis. Para dicha operación se convirtieron todos los valores en escala 10 para una mejor comprensión y comparación de los resultados.

Tabla 34
Valores descriptivos de las dimensiones del instrumento “Humor”

Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Agresión Verbal (AV)	127	4,13	3,555	5,00	0	10,00
Agresión Física (AF)	127	5,01	2,905	6,00	0	10,00
Agresión Indirecta (AI)	127	4,72	3,836	3,33	0	10,00
Irritabilidad (I)	127	4,43	2,553	4,00	0	10,00

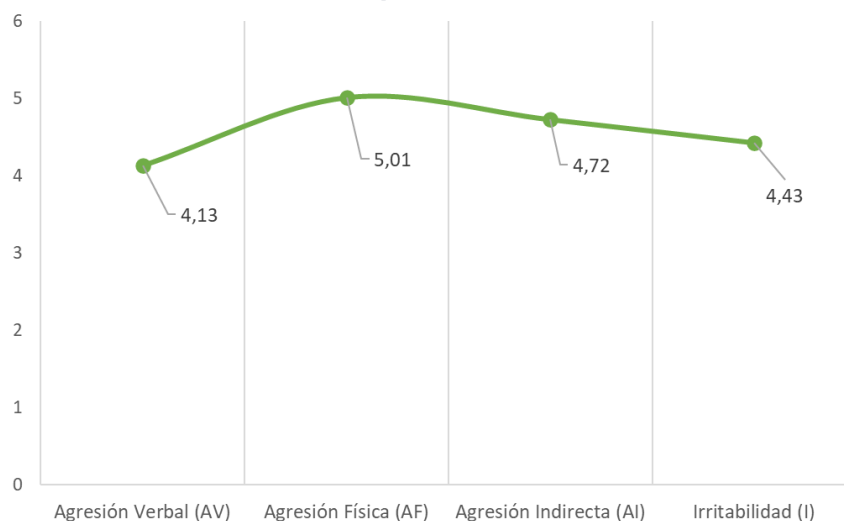
*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

En el siguiente gráfico N° 26 podemos observar la distribución de las medias que indican el promedio aritmético; la suma dividida por el número de casos en cada factor.

Figura 26
Distribución de las Medias por Factor

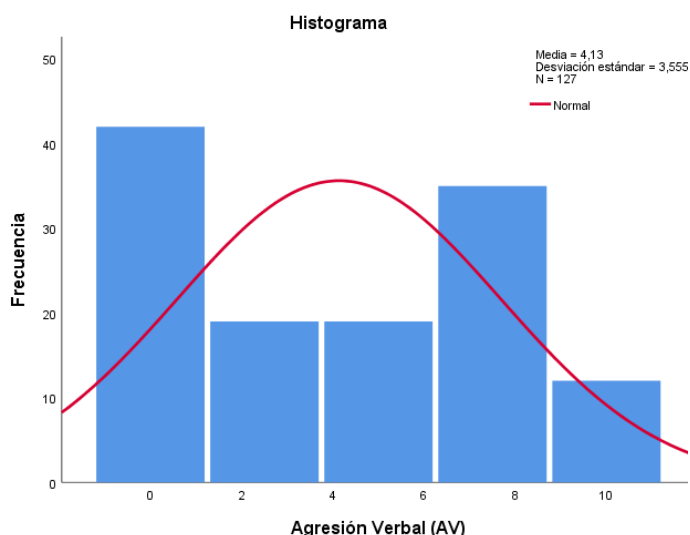


Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

En la Figura 26 podemos observar la distribución de medias por factor, donde Agresión Física presenta los niveles más elevados ($\bar{x}=5,01$) y Agresión Verbal los más bajos ($\bar{x}=4,13$). Sin embargo, todos los valores están dentro del mismo rango (de 4 a 5) considerando una escala de 0 a 10.

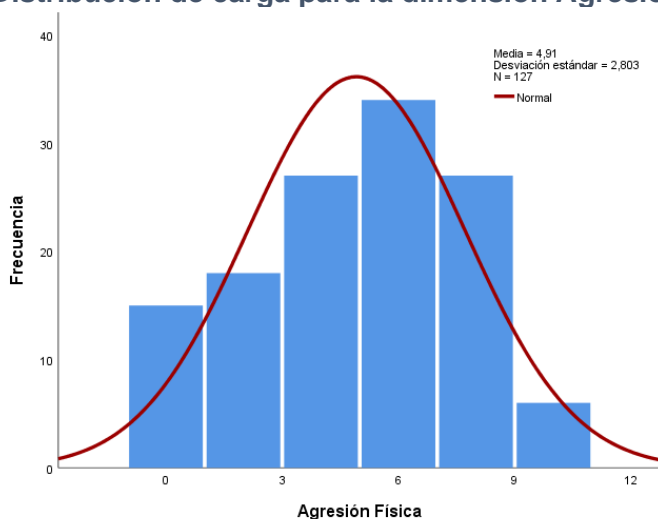
Figura 27
Distribución de carga para la dimensión Agresión Verbal



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

La figura N° 27 presenta una carga sobre los valores más bajos (0-1) y una campana de gauss mesocúrtica, cuya media se encuentra ubicada en 4,13 con una desviación estándar elevada de 3,555

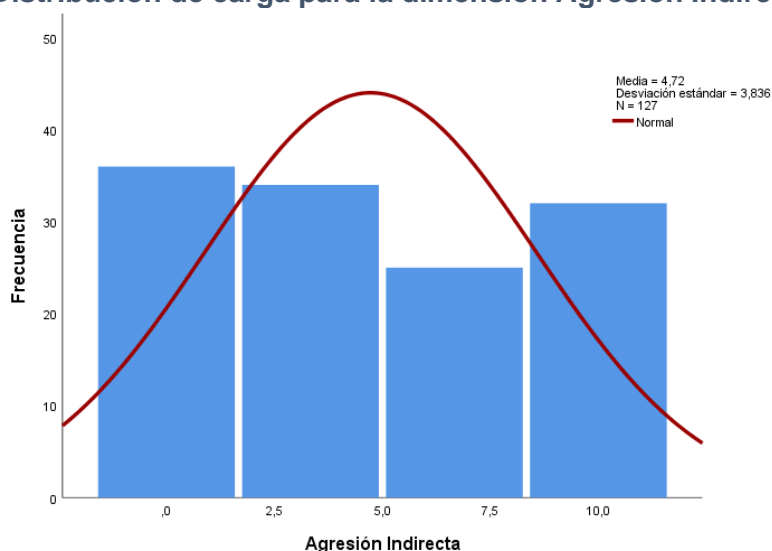
Figura 28
Distribución de carga para la dimensión Agresión Física



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

Evidentemente en la figura N° 28 la carga se produce en los valores intermedios que van de 2 a 8 y una campana de gauss algo leptocúrtica, cuya media se encuentra ubicada hacia el centro de la escala 4,91 y una desviación estándar de 2,803.

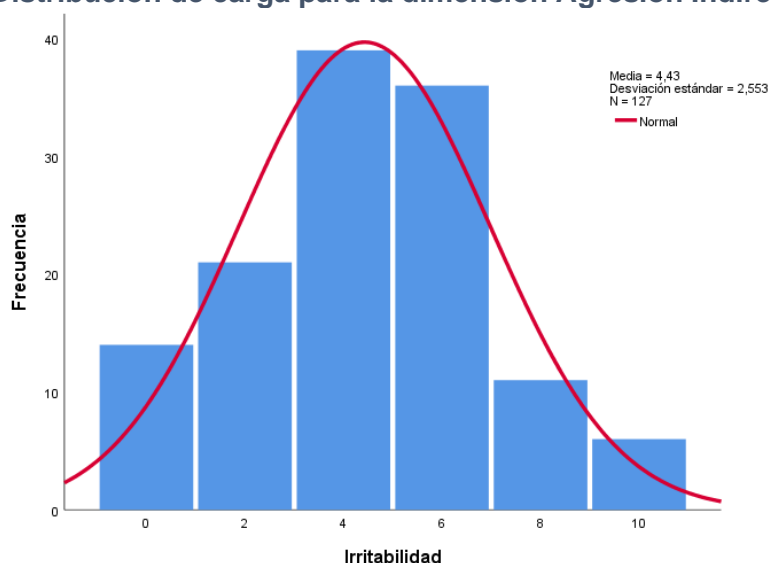
Figura 29
Distribución de carga para la dimensión Agresión Indirecta



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

La figura N° 29 presenta una carga homogénea sobre todos los valores más bajos y una campana de gauss mesocúrtica, cuya media se encuentra ubicada en 4,72 con una desviación estándar elevada de 3,836

Figura 30
Distribución de carga para la dimensión Agresión Indirecta



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

Evidentemente en la figura N° 30 la carga se produce en los valores intermedios que van de 3 a 4 y una campana de gauss algo leptocúrtica, cuya media se encuentra ubicada hacia el centro de la escala 4,43 y una desviación estándar de 2,553.

Análisis de percentiles de cada factor

A continuación, se realiza una distribución en percentiles mediante la división de los datos de los factores y dimensiones obtenidos del test, ordenados de menor a mayor en cien partes iguales. Esta es una medida de tendencia no central que permite identificar la posición en la que se encuentran dichos valores. De esta manera, se podrá definir el estándar estadístico de cada elemento.

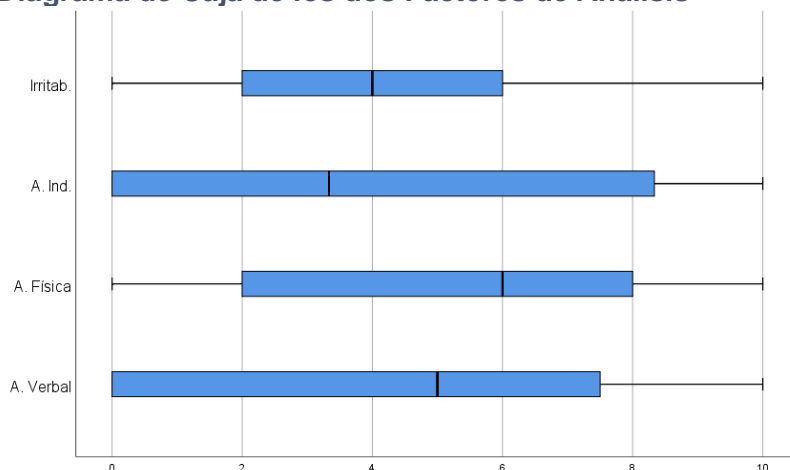
Tabla 35
Percentiles por cada Factor de Análisis

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (Definición 1)	Agresión Verbal	0,00	0,00	0,00	5,00	7,50	8,00	10,00
	Agresión Física	0,00	0,00	2,00	6,00	8,00	8,00	9,20
	Agresión Indirecta	0,00	0,00	0,00	3,33	10,00	10,00	10,00
	Irritabilidad	0,00	0,00	2,00	4,00	6,00	8,00	9,20
Bisagras de Tukey	Agresión Verbal			0,00	5,00	7,50		
	Agresión Física			2,00	6,00	8,00		
	Agresión Indirecta			0,00	3,33	8,33		
	Irritabilidad			2,00	4,00	6,00		

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

Para ilustrar las cargas elaboramos el gráfico N° 31 con el diagrama de caja que explica la carga por cada factor analizado.

Figura 31
Diagrama de Caja de los dos Factores de Análisis



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

En el diagrama de caja, cada bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los datos atípicos. Se advierte con claridad puntuaciones superiores en el factor Agresión Física, donde el bloque central se ubica entre los valores 2 y 8. Respecto del factor Agresión Indirecta presenta una dispersión mayor y el bloque central oscila entre los valores 0 y 8,33.

Análisis interpretativo

Para una síntesis interpretativa de los resultados, partiendo de la base que se trabajó con una escala Likert, presentamos una tabla N° 36 donde se exponen el puntaje obtenido en cada factor: puntaje total dividido el número de ítems. En primer lugar, se los describe en frecuencia y porcentaje por categoría de respuesta (cf. Tabla N° 36) y, luego, se los representa gráficamente (cf. gráficos N° 32).

Tabla 36
Frecuencia Absoluta y Porcentaje por Dimensión de Análisis

Agresión Verbal	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	61	48,0	48,0
Medio	50	39,4	87,4
Alto	16	12,6	100,0
Total	127	100,0	

Agresión Física	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	32	25,2	25,2
Medio	62	48,8	74,0
Alto	33	26,0	100,0
Total	127	100,0	

Agresión Indirecta	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	53	41,7	41,7
Medio	62	48,8	90,6
Alto	12	9,4	100,0
Total	127	100,0	

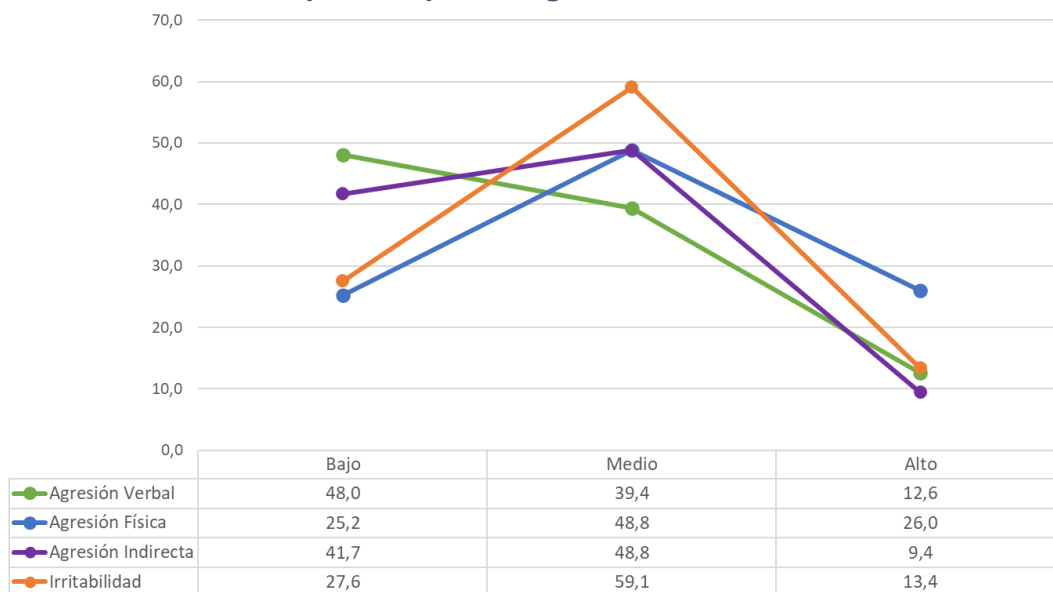
Irritabilidad	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	35	27,6	27,6
Medio	75	59,1	86,6
Alto	17	13,4	100,0
Total	127	100,0	

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Lista de cotejo de Conductas Agresivas

Este gráfico (Cf. Figura 32) explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde tres factores tienen una tendencia a la valoración “Medio”, mientras que el factor Agresión Verbal posee los puntajes más altos en el nivel “Bajo”. La menor cantidad de casos se encuentra en la categoría “Alto”.

Figura 32
Distribución de las Respuestas por Categoría



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Lista de cotejo de Conductas Agresivas

1.3. Rúbrica para medir el Sentido del Humor

Análisis de valores perdidos

La búsqueda de valores perdidos es un procedimiento estándar para poder procesar la base de datos sin problemas estadísticos. Mediante este proceso se revisan si existen campos sin datos.

Tabla 37
Variables de resultado – Valores perdidos

	Variable de resultado	Nº de valores perdidos reemplazados	Números de casos de los valores no perdidos		Nº de casos válidos	Creando función
			Primero	Último		
1	Humor1_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor1)
2	Humor2_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor2)
3	Humor3_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor3)
4	Humor4_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor4)
5	Humor5_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor5)
6	Humor6_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor6)
7	Humor7_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor7)
8	Humor8_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor8)
9	Humor9_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor9)
10	Humor10_1	0	1	127	127	SMEAN(Humor10)

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Resultados: La base se encuentra sin datos perdidos.

Análisis Factorial Exploratorio

KMO y prueba de Bartlett

A fin de probar la validez de constructo de la escala, se llevó a cabo un análisis factorial exploratorio con rotación Varimax. El índice de adecuación de la muestra (KMO = ,817) y la prueba de esfericidad de Bartlett (χ^2 Bartlett = 220,239; $p = ,000$) significan adecuados criterios empíricos para realizar el análisis.

Tabla 38
KMO y prueba de Bartlett

Medida de adecuación muestral de Kaiser-Meyer-Olkin.		,817
Prueba de esfericidad de Bartlett	Chi-cuadrado aproximado	220,239
	gl	36
	Sig.	,000

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

El análisis factorial exploratorio arrojó 3 factores con una explicación acumulada de la varianza del 54,25%.

Sin embargo, el tercer factor de la Rotación Varimax no es concluyente. Razón por la cual se decide eliminarlo de la ecuación. De esta manera, se obtiene una nueva varianza acumulada (47,78%) y dos factores para el instrumento.

Tabla 39
Varianza total explicada

Componente	Autovalores iniciales			Sumas de cargas al cuadrado de la extracción			Sumas de cargas al cuadrado de la rotación		
	Total	%	de%	Total	%	de%	Total	%	de%
1	3.246	36.067	36.067	3.246	36.067	36.067	2.232	24.796	24.796
2	1.054	11.711	47.778	1.054	11.711	47.778	2.068	22.982	47.778
4	.938	10.423	58.201						
5	.881	9.788	67.989						
6	.743	8.251	76.241						
7	.639	7.100	83.341						
8	.548	6.085	89.426						
9	.521	5.794	95.219						
10	.430	4.781	100.000						

Método de extracción: análisis de componentes principales

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Tabla 40
Matriz de componente rotado*

	Humor Social	Humor Constructivo
Humor1		.703
Humor2	.812	
Humor4		.516
Humor5		.554
Humor6		.725
Humor7		.466
Humor8	.732	
Humor9	.664	
Humor10	.349	

Método de extracción: análisis de componentes principales.

Método de rotación: Varimax con normalización Kaiser.

***La rotación ha convergido en 3 iteraciones.**

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Ficha de observación de Humor

La matriz de componentes rotados arroja 2 factores, el primero (Humor Social) está compuesto por 4 ítems, a saber: 2, 8, 9 y 10. Por otra parte, el segundo (Humor Constructivo) está compuesto por 5 ítems, estos son: 1, 4, 5, 6 y 7.

A continuación, se procederá a analizar el índice de confiabilidad del instrumento y sus factores.

Definición de factores

Humor Constructivo: Esta categoría se refiere a actitudes y comportamientos positivos en la niña o niño que permiten generar bienestar tanto para sí mismo como para los demás. Incluye acciones individuales proactivas que permiten crear ambientes positivos de alegría, evitar la agresividad o resolver situaciones problemáticas con entusiasmo.

Humor Social: se refiere a que es muy importante dentro de una comunidad, con las personas del propio entorno. Si el contexto es positivo, las personas se alimentan de un vínculo más agradable y confiable, permitiendo un ambiente tranquilo y sano. Algunas de las actitudes del niño que lo pondrán de manifiesto: hace bromas a sus compañeros, trabaja en equipo con tranquilidad y alegría y comparte gustoso sus materiales.

Índice de confiabilidad Alpha de Cronbach

La prueba de confiabilidad mediante el cálculo de los Alpha de Cronbach nos permite establecer si las mediciones de las variables son estables y consistentes para que existan correlaciones entre ellas. Respecto del análisis de confiabilidad realizado a los resultados de cada ítem que conforma el instrumento, se eliminó el ítem 3 debido a la escasa correlación con los demás ítems del test. El valor de confiabilidad obtenido es de 0.859 ($\alpha = ,859$); considerando que el ítem 3 había sido eliminado de la ecuación factorial.

Los valores obtenidos en esta operación son los siguientes:

Tabla 41
Análisis de confiabilidad

Alfa de Cronbach	N de elementos	Casos Válidos	Excluidos*
.859	9	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Ficha de observación de Humor

El análisis realizado sobre un total de 127 casos sin valores excluidos, arroja un Alpha de Cronbach de 0,859 lo que significa una confiabilidad muy buena y que la prueba aplicada posee una consistencia interna significativa.

Análisis de Confiabilidad por factor

Tabla 42
Análisis de confiabilidad por factor

Factores	N de elementos	Alfa de Cronbach	Casos Válidos	Excluidos*
Humor Constructivo	5	,751	127	0
Humor Social	4	,745	127	0

*La eliminación por lista se basa en todas las variables del procedimiento.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.

Ficha de observación de Humor

El análisis de fiabilidad realizado para cada uno de los factores sobre los 127 casos, arroja valores aceptables. Teniendo en cuenta que el alfa para todos los ítems es de ,859 y que el instrumento correlaciona con niveles de alta significatividad por cada factor.

Pruebas de normalidad

Esta prueba es un procedimiento utilizado para evaluar si una muestra de datos sigue o no una distribución normal. La distribución normal, también conocida como distribución de Gauss o distribución de campana, es una distribución estadística importante debido a sus propiedades matemáticas y su presencia en muchos fenómenos naturales y sociales.

El objetivo de una prueba de normalidad es determinar si los datos en estudio se ajustan razonablemente a una distribución normal o si difieren significativamente de ella. Esto es relevante porque muchos métodos estadísticos se basan en la suposición de normalidad de los datos, como la prueba t de Student, el análisis de varianza (ANOVA) y la regresión lineal.

Existen varias pruebas de normalidad, siendo las más comunes la prueba de Shapiro-Wilk y la prueba de Kolmogorov-Smirnov. Estas pruebas comparan los valores observados en la muestra con los valores esperados bajo una distribución normal. Si los valores observados no se desvían significativamente de los valores esperados, se puede aceptar la hipótesis de normalidad.

Tabla 43
Prueba de normalidad Kolmogorov-Smirnova

Factores	Estadístico	gl	p
Humor Constructivo	0,175	1270,000	
Humor Social	0,198	1270,000	

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Ho: Los datos tienen una distribución normal.

Ha: Los datos no tienen una distribución normal.

Como $p=0,00 < 0,05$ entonces rechazamos Ho y aceptamos Ha, es decir que los datos no tienen una distribución normal. Por lo tanto, aplicaremos estadística no paramétrica.

Análisis correlacional entre factores

El análisis correlacional se trabaja con el estadístico r de Spearman debido a que la prueba de normalidad arrojó una distribución no paramétrica. El "r de Spearman"

proporciona una medida de la relación monotónica entre dos variables, sin hacer suposiciones sobre la forma de la relación o la distribución de los datos.

Tabla 44
Correlación r de Spearman

Factores	ρ	p	N
H Constructivo - H Social	0,435	0,000	127

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Como $p = 0 < 0,05$, por lo tanto, existe relación significativa entre el humor social y el humor constructivo en los participantes. Esta relación es directa, es decir que, a mayor Humor Constructivo, mayor Humor Social. La relación es alta altamente significativa pero regular.

Análisis Descriptivo

A continuación, realizamos el análisis de media, desviación estándar, mediana y puntajes mínimos y máximos para cada factor de análisis. Para dicha operación se convirtieron todos los valores en escala 10 para una mejor comprensión y comparación de los resultados.

Tabla 45
Valores descriptivos de las dimensiones del instrumento "Humor"

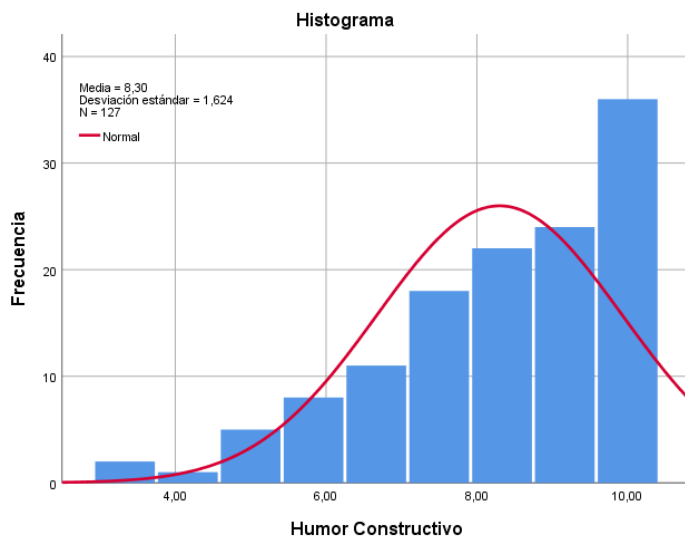
Factores	N	Media	D.E.*	Mediana	Puntaje mínimo	Puntaje máximo
Humor Constructivo	127	8,3005	1,62447	8,3333	3,33	10,00
Humor Social	127	8,7612	1,45654	9,3333	4,00	10,00

*DE: Desviación Estándar.

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

En el gráfico N° 1 podemos observar cómo se distribuye la carga en el factor humor Constructivo teniendo en cuenta los valores máximos y mínimos expresados en el eje x.

Figura 33
Distribución de carga para la dimensión Humor Constructivo

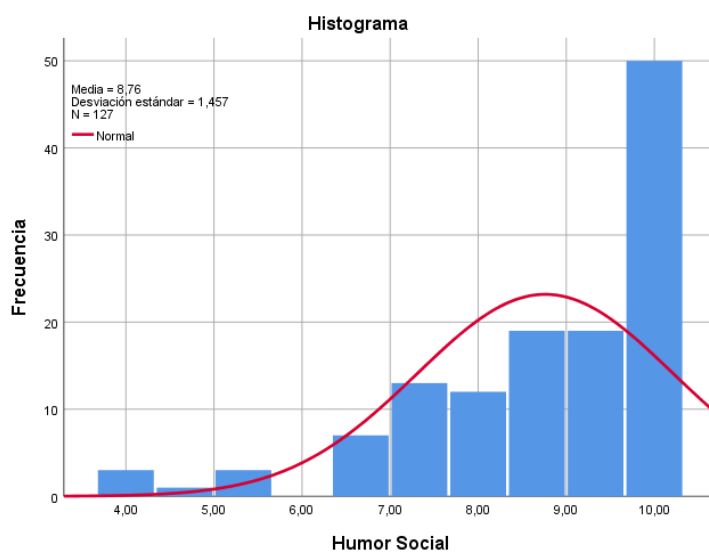


Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

El gráfico N° 1 presenta una carga sobre los valores más altos que van de 6 a 8 y una campana de gauss mesocúrtica, cuya media se encuentra ubicada en 8,30 con una desviación estándar de 1,624

De igual modo, en el gráfico N° 2 podemos observar cómo se distribuye la carga en el factor *Humor Social* teniendo en cuenta los valores máximos y mínimos expresados en el eje x.

Figura 34
Distribución de carga para la dimensión Humor Social



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

En el gráfico N° 34 la carga se produce en los valores más elevados que van de 7,5 a 10 y una campana de gauss algo platicúrtica, cuya media se encuentra ubicada hacia la derecha de la escala 8,76 y una desviación estándar de 1,457.

Análisis de percentiles de cada factor

A continuación, se realiza una distribución en percentiles mediante la división de los datos de los factores y dimensiones obtenidos del test, ordenados de menor a mayor en cien partes iguales. Esta es una medida de tendencia no central que permite identificar la posición en la que se encuentran dichos los valores. De esta manera, se podrá definir el estándar estadístico de cada elemento.

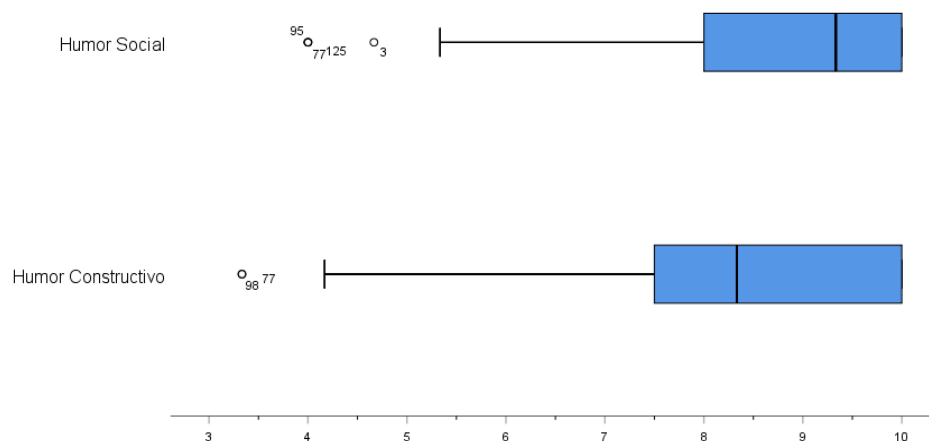
Tabla 46
Percentiles por cada Factor de Análisis

		Percentiles						
		5	10	25	50	75	90	95
Promedio ponderado (Definición 1)	Humor Const.	5,00	5,83	7,50	8,33	10,00	10,00	10,00
	Humor Social	5,33	6,67	8,00	9,33	10,00	10,00	10,00
Bisagras de Tukey	Humor Const.			7,50	8,33	10,00		
	Humor Social			8,00	9,33	10,00		

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Para ilustrar las cargas elaboramos el gráfico N° 3 con el diagrama de caja que explica la carga por cada factor analizado.

Figura 35
Diagrama de Caja de los dos Factores de Análisis



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

En el diagrama de caja, cada bloque rectangular representa el 50% de los casos centrales de la distribución; la recta, el rango de los puntajes; la línea interior al bloque, la mediana; los signos exteriores, los datos atípicos. Se advierte con claridad puntuaciones superiores en el factor Humor Social, donde el bloque central se ubica entre los valores 8 y 10. Respecto del factor Humor Constructivo presenta una dispersión mayor y el bloque central oscila entre los valores 7,5 y 10.

Análisis interpretativo

Para una síntesis interpretativa de los resultados, partiendo de la base que se trabajó con una escala Likert, presentamos una tabla N° 12 donde se exponen el puntaje obtenido en cada factor: puntaje total dividido el número de ítems. En primer lugar, se los describe en frecuencia y porcentaje por categoría de respuesta (cf. Tabla N° 12) y, luego, se los representa gráficamente (cf. gráficos N° 4).

Tabla 47
Frecuencia Absoluta y Porcentaje por Dimensión de Análisis

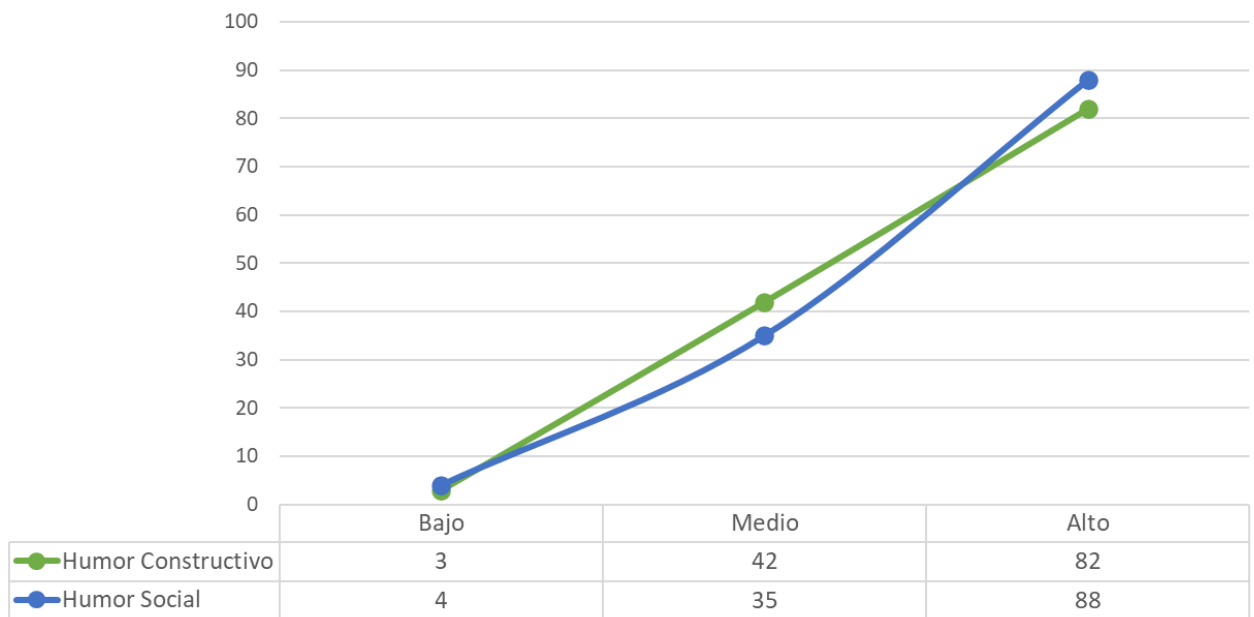
Humor Social	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	4	3,1	3,1
Medio	35	27,6	30,7
Alto	88	69,3	100,0
Total	127	100,0	

Humor Constructivo	Frecuencia	Porcentaje	P. Acumulado
Bajo	3	2,4	2,4
Medio	42	33,1	35,4
Alto	82	64,6	100,0
Total	127	100,0	

Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor

Este gráfico (Cf. Figura 36) explica la distribución de las respuestas por categoría de puntaje donde ambos factores tienen una tendencia a la valoración “Alto” y la menor cantidad de casos se encuentra en la categoría “Bajo”.

Figura 36
Distribución de las Respuestas por Categoría



Nota: Elaboración propia, a partir del análisis efectuado con el SPSS.
Ficha de observación de Humor