



**Universidad Abierta
Interamericana**

Facultad de Psicología y Relaciones Humanas

Estilos de humor y estrés académico en estudiantes universitarios

Autora: Victoria Belén Gabotto

Legajo: 13644

Tutora: Carolina De Grandis

Cotutora: Florencia Gómez

Sede: Lomas de Zamora

Turno: Mañana

Título a obtener: Licenciatura en Psicología

Febrero 2021

Agradecimientos

En primer lugar, quiero darle las gracias a mi mamá por haber sido un gran ejemplo de esfuerzo y constancia, por haberme motivado en todo momento y creer en mí cuando ni yo lo hacía. Por haberme acompañado con cada charla, cada mate y cada consejo a lo largo de estos cinco años (y de toda la vida). Gracias Ma, sin dudas esto no pudo haber sido posible sin vos.

A mi papá, por siempre haber festejado mis logros y acompañado en los momentos difíciles, teniendo las palabras justas de aliento que han obrado como grandes empujones, desencadenando en la culminación de esta carrera. Gracias Pa por haber alimentado mi curiosidad y las ganas de aprender desde siempre.

A mi hermano, por la paciencia infinita frente a mis crisis facultativas y las horas de charlas sobre psicología que surgían en las cenas de casa. Gracias Tincho por tu buena predisposición para dar una mano cada vez que lo necesité.

A Freddy, por ser la prueba de que el humor puede actuar como puente entre las personas.

A Nicolás, por haberme acompañado a lo largo de este trabajo y en la culminación de mi carrera. Por haberse quedado conmigo en las noches de estudio y por alentarme y apoyarme en cada decisión que tomo. Gracias amor, porque intentar recibirse y terminar una tesis en tiempos de pandemia sin dudas no es una tarea fácil, y vos hiciste que sea divertido.

A Cami y Gabito, por haber transitado esta carrera juntos.

Un enorme agradecimiento a mis tutoras, Carolina y Florencia, que en el ejercicio de su vocación motivan y confían en alumnos y alumnas a que puedan concluir esta hermosa carrera. Gracias chicas por el tiempo y por la dedicación.

Índice de contenidos

Resumen	V
Capítulo 1. Planteamiento del problema	1
1.1 Introducción	1
1.2 Preguntas de investigación	2
1.2 Relevancia	2
1.2.1 Justificación teórica	2
1.2.2 Justificación práctica	3
1.2.3 Justificación social.....	3
1.3 Objetivos	3
1.3.1 General:	4
1.3.2 Específicos:.....	4
1.4 Hipótesis.....	4
Capítulo 2. Marco teórico	6
1. Humor.....	6
1.1 Historia del estudio del humor.....	6
1.2 Perspectiva evolutiva del humor	8
1.2.1 Teoría de la superioridad	10
1.2.2 Teoría de la incongruencia	11

1.2.3 Teoría psicoanalítica.....	12
1.2.4 Teoría del juego	13
1.3 Procesos fisiológicos del humor.....	14
1.4 Problemáticas en las investigaciones del humor	16
1.5 Humor y pedagogía	17
2. Estrés académico.....	19
2.1 Historia del estudio del estrés	19
2.2 Estrés académico	22
2.2.1 Teorías basadas en la respuesta	24
2.2.2 Teorías basadas en el estímulo	25
2.2.3 Teorías basadas en la interacción	25
2.2.4 Modelo sistémico cognoscitivista.....	29
Capítulo 3. Rastreo del estado del arte	34
Capítulo 4. Metodología	49
1.1 Diseño.....	49
1.2 Muestreo.....	49
1.3 Muestra.....	49
1.4 Instrumentos	49
1.5 Procedimiento.....	51
Capítulo 5. Resultados	52

1.	Caracterización de la muestra	52
2.	Análisis de datos.....	59
2.1	Pruebas de Normalidad.....	60
3.	Análisis de Comparaciones	61
4.	Análisis de Correlaciones.....	66
Capítulo 6. Conclusiones		68
1.	Discusión.....	69
Capítulo 7. Referencias bibliográficas		75
Capítulo 8. Anexos		1

Índice de gráficos

Gráfico 1.	<i>Distribución de la variable Género.</i>	52
Gráfico 2.	<i>Distribución de la variable Edad.</i>	53
Gráfico 3.	<i>Distribución de la variable Lugar de residencia.</i>	54
Gráfico 4.	<i>Distribución de la variable Trabajo.</i>	55
Gráfico 5.	<i>Distribución de la variable Tipo de universidad.</i>	56
Gráfico 6.	<i>Distribución de la variable Tipo de Carrera Estudiada.</i>	57
Gráfico 7.	<i>Distribución de la variable Año de la carrera en la que se encuentra estudiando. ...</i>	58
Gráfico 8.	<i>Distribución de la variable Cantidad de materias estudiadas.</i>	59

Índice de tablas

Tabla 1 <i>Estadísticos Descriptivos de las Variables y sus Dimensiones</i>	60
Tabla 2 <i>Prueba de Normalidad de las Dimensiones</i>	61
Tabla 3 <i>Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor según Género</i>	62
Tabla 4 <i>Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico según Género</i>	63
Tabla 5 <i>Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor según Tipo de Universidad</i>	63
Tabla 6 <i>Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico según Tipo de Universidad</i>	64
Tabla 7 <i>Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor Según Situación Laboral</i>	65
Tabla 8 <i>Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico Según Situación Laboral</i>	65

Resumen

En el presente trabajo se buscó conocer la relación entre los estilos de humor y el estrés académico en 345 estudiantes universitarios de la república Argentina (tanto del ámbito público como del privado). Con este objetivo, se les administró el Inventario SISCO para medir Estrés Académico (Barraza Macía, 2007), y la Escala de Estilos de Humor (HSQ), compuesta por cuatro estilos diferentes: afiliativo, mejoramiento personal, agresivo y de descalificación personal (Martin, 2003). También se les administró un cuestionario sociodemográfico para conocer diferencias según género, edad, tipo de institución en la que estudian y carrera universitaria.

Los resultados se obtuvieron a partir del análisis estadístico en el programa SPSS, y mostraron una correlación entre la Sintomatología del estrés y el humor de Descalificación Personal, así como también entre Afrontamiento al estrés y el Humor de Mejoramiento Personal.

Así mismo, se evidenció una diferencia significativa en lo que respecta al género, donde las personas que se identificaron con el género femenino obtuvieron niveles elevados de Sintomatología y Estresores en comparación con el género masculino. Sin embargo, el género masculino mostró una diferencia en cuanto al uso del humor, donde los hombres obtuvieron un puntaje significativamente superior en el Humor Afiliativo, de Descalificación Personal y Agresivo en comparación con las mujeres.

Palabras clave

Estilos de humor - Alumnos universitarios – Estrés académico

Abstract

In the present work, we sought to know the relationship between humor styles and academic stress in 345 university students from the Argentine Republic (both public and private). With this objective, they were administered the SISCO Inventory to measure Academic Stress (Barraza Macía, 2007), and the Scale of Humor Styles (HSQ), composed of four different styles: affiliative, personal improvement, aggressive and personal disqualification (Martin, 2003). They were also administered a sociodemographic questionnaire to find out differences according to gender, age, type of institution in which they study and university degree.

The results were obtained from the statistical analysis in the SPSS program, and showed a correlation between Stress Symptomatology and Personal Disqualification mood, as well as between Coping with stress and Personal Improvement Humor.

Likewise, a significant difference was evidenced with regard to gender, where people who identified with the female gender obtained high levels of Symptomatology and Stressors compared to the male gender. However, the male gender showed a difference in terms of the use of humor, where men obtained a significantly higher score in Affiliative Humor, Personal Disqualification and Aggressive compared to women.

Keywords

Humor Styles - College Students - Academic Stress

Capítulo 1. Planteamiento del problema

1.1 Introducción

El humor ha sido una variable ampliamente estudiada en el proceso de enseñanza y aprendizaje por haber evidenciado una serie de beneficios en el ámbito académico, tales como generar una relación más fluida entre los alumnos y profesores, más motivadora y más agradable (Barrio de la Puente y Solís, 2010). También, su uso en el aula demostró reducir el estrés y las tensiones en el colectivo de alumnos (Poncela, 2012), mejorar la capacidad de recordar conceptos y resolución de problemas, aumentando la capacidad de análisis y síntesis (Gil Beltrán, 2014), así como también aumentar la satisfacción en el proceso de aprender, tornándolo más dinámico, divertido, eficiente, estable y duradero, ayudando a percibir las clases más cortas y las tareas menos monótonas (Montañés Sanchez, 2018). Sin embargo, estos beneficios se ven influenciados por otra de las variables que ha presentado tener niveles elevados de dominio en el proceso de aprender: el estrés académico. Éste último factor ha mostrado tener relaciones con el rendimiento académico (Torres Tejada, 2012), así como también influyen en la sintomatología tanto psicológica, como física y comportamental de los alumnos frente al estrés, presentándose, en muchos casos, en mayores niveles que las estrategias de afrontamiento que poseen los alumnos frente al estrés (Lorenzo, 2017).

En este sentido, si bien ya se han demostrado los beneficios del uso del humor como reductor del estrés y el impacto de sus beneficios en el proceso de aprender, “desde la óptica vigotskiana podría decirse que, si el chiste constituye un desafío cognitivo para quien lo escucha, su estructura y contenido debe hallarse dentro de su Zona de Desarrollo Próximo” (Pirowicz, 2010, p 92), es decir, es importante conocer cuáles son las variables contextuales que puedan

relacionarse en el proceso adaptativo que desembocan en diferentes estilos de humor en los alumnos, así como también la relación existente entre estos estilos de humor y el estrés académico. De esta manera, se podrían establecer concreciones más sólidas para poder utilizar el humor en clase como una herramienta más en el proceso de enseñar y aprender.

1.2 Preguntas de investigación

- ¿Cuál es la relación entre los estilos de humor y el estrés académico en estudiantes universitarios?
- ¿Cuál es la relación entre los estilos de humor, el estrés académico y variables sociodemográficas, (como género, edad, tipo de carrera y tipo de universidad)?

1.2 Relevancia

1.2.1 Justificación teórica

La presente investigación se considera relevante desde el punto de vista teórico porque podrá aportar mayor información y de manera más actualizada sobre los estilos de humor y su relación con el estrés académico en alumnos universitarios. Así mismo, como resaltó Pirowicz (2010) en su investigación, los estudios sobre el uso del humor en el aula son principalmente anglosajones y se enmarcan mayoritariamente en una perspectiva conductista, la cual no guarda congruencia con la teoría del humor en la que se basan. Por tal motivo, teniendo en cuenta desde el punto de Martin (2003) al humor como una función adaptativa, al igual que el estrés (Barraza, 2006), es importante poder aportar información sobre la relación de estas dos variables bajo la misma óptica.

1.2.2 Justificación práctica

Desde una perspectiva práctica, los datos obtenidos podrían ser una herramienta de ayuda para poder mejorar el proceso de la enseñanza y aprendizaje, teniendo en cuenta diferentes factores que han sido complejos frente a la heterogeneidad de las circunstancias en las aulas. Como señaló Fernández-Poncela (2012), más allá de los beneficios del uso del humor como reductor del estrés y mejoramiento del aprendizaje, es fundamental saber cómo y cuándo utilizarlo, puesto que, en numerosos casos se recurre a la violencia verbal y simbólica, sarcasmos y burlas, lo cual no representa una congruencia con los estilos de humor de diversos alumnos. Es decir, para poder mejorar sobre la práctica del uso del humor en el aula, es necesario poder seguir profundizando en la información sobre cuáles son los estilos de humor que predominan en los alumnos universitarios y cómo se relacionan con el estrés académico.

1.2.3 Justificación social

Socialmente, esta investigación podría contribuir como una herramienta de prevención en la enseñanza y aprendizaje al tener en cuenta variables nacionales que influyan en dicho proceso. A demás, teniendo en cuenta los elevados niveles de estrés académico que se presenta en las investigaciones universitarias de Argentina, como señalaron Giménez y Feldman (2016) las dimensiones del humor hacen contribuciones a aspectos del bienestar y de la salud. De tal manera, al aumentar el conocimiento en esta área específica, se podría contribuir al mejoramiento del bienestar y formas de reducir el estrés en los estudiantes.

1.3 Objetivos

1.3.1 General:

- Analizar cuál es la relación entre los estilos de humor y el estrés académico en estudiantes universitarios.

1.3.2 Específicos:

- Describir los estilos de humor en estudiantes universitarios.
- Describir el estrés académico en estudiantes universitarios.
- Determinar la relación entre estilos de humor y los estresores de estudiantes universitarios.
- Determinar la relación entre estilos de humor y la sintomatología del estrés académico.
- Determinar la relación entre estilos de humor y el afrontamiento al estrés académico.
- Comparar los estilos de humor y estrés académico en función de datos sociodemográficos, tales como el género, edad y ámbito público y privado.

1.4 Hipótesis

- H1: Existe una relación directa entre el estrés académico y los estilos de humor desadaptativos, donde a mayor nivel de estresores, mayor nivel de humor agresivo y de descalificación personal.
- H2: Existe una relación directa entre las estrategias de afrontamiento y los estilos de humor adaptativos, donde a mayor nivel de estrategias de afrontamiento, mayor nivel de humor afiliativo y de mejoramiento personal.

- H3: Existe una relación directa entre la sintomatología del estrés académico y los estilos de humor desadaptativos, donde a mayores niveles de sintomatología, mayor nivel de humor agresivo y de descalificación personal.
- H4: Los hombres presentan un mayor nivel de humor agresivo que las mujeres.
- H5: Los estudiantes del ámbito privado presentan un mayor nivel de humor agresivo y descalificativo en comparación de los estudiantes del ámbito público.

Capítulo 2. Marco teórico

1. Humor

1.1 Historia del estudio del humor

Reyes Rojas (2010) sostiene que Hipócrates fue el primero en conceptualizar al humor en relación con la salud. Esto se debe a que sostenía la hipótesis de la existencia de diferentes humores en el cuerpo, los cuales los ubicaba en zonas determinadas del pecho: sangre, flema, bilis negra y bilis amarilla (Ruch, 1996; citado en Martin). El equilibrio de los mismos implicaba necesariamente tener una buena salud, puesto que Hipócrates definía a la enfermedad a partir de la acumulación de estos diferentes líquidos del cuerpo humano (Benavides-Delgado, 2018). Desde esta perspectiva se parte cuando actualmente se utiliza la expresión de “estar de buen humor” o “de mal humor” para hacer referencia al estado de ánimo de una persona.

Sin embargo, a lo largo de la historia de la filosofía se puede observar cómo este concepto fue mutando, tomando una connotación principalmente negativa sobre su utilización. Tal es el caso que Lefcourt (2001; citado en Quezada Zevallos y Gadea, 2015) en su revisión histórica sobre este tema, señaló que en diversas religiones se interpretaba a la risa de manera negativa, debido a que lo que se consideraba gracioso estaba asociado a maldades o a desgracias percibidas por los demás, así como también a defectos físicos.

Sobre esta significación negativa de la utilización del humor, Berger (1998; citado en Benavides-Delgado, 2018) señala que Platón exponía al humor como una manera de humillar y burlarse de los defectos de los demás (lo cual, como se verá más en detalle en el desarrollo del trabajo, esta postura compone uno de los conceptos sobre la teoría de la superioridad del humor). Frente a esta postura, Eco (1987; citado en Benavides-Delgado, 2018) afirma que la iglesia

católica se basó en la postura Platónica para la interpretación del humor, y ello explicaría el por qué la risa ha sido castigada y representada como una forma demoníaca en la edad media.

Esta manera no benevolente del humor, según lo que propone Martin (2003) se extendió hasta fines del siglo XVIII, en razón de que con el movimiento humanista que emergió en aquellos años este tipo de humor comenzó a pensarse como una manera vulgar y agresiva de utilizarlo. Siguiendo con las ideas de este mismo autor, desde la corriente humanista se empezó a conceptualizar las formas de la risa y diversión que se consideraba socialmente más apropiada, y, para diferenciar las distintas expresiones de la risa se adoptó el término “humor” (diferenciándolo, por ejemplo, del sarcasmo, la ironía o la burla). Con este nuevo término se comenzaron a referir a personas que son tolerantes y con una diversión benevolente ante las dificultades y debilidades del mundo y de las personas en general, siendo capaz de burlarse de uno mismo.

Martin (2007; citado en Zevallos y Gadea, 2015) afirma que desde la década del 70 se llegó a la interpretación conjunta de la risa como algo natural del ser humano, visto que después del llanto, se está hablando de la segunda expresión social no aprendida que las personas tienen. Además, es un rasgo que se comparte con los monos, donde los chimpancés y gorilas han demostrado que desarrollan el sentido del humor utilizándolo como respuesta natural en circunstancias de juego o de actividades sociales.

Sin embargo, debido a la amplitud y a la larga data de historia que denota el estudio de este concepto, se ha estudiado desde diferentes posturas y teorizaciones, así como también se da cuenta de una serie de estudios científicos sobre el mismo a partir de diversas ramas de la ciencia. Por este motivo, resulta importante señalar las diferentes perspectivas del humor en relación a corrientes de estudio diversas, concluyendo finalmente en un enfoque integrador de su

estudio y utilización, conociendo particularmente cuales son las limitaciones y las relaciones en su estudio con el estrés.

1.2 Perspectiva evolutiva del humor

Medrano-Albéniz et al. (2018) sostienen que la relación del humor y la risa en los humanos indica que se trata de rasgos que han sido seleccionados evolutivamente, aspecto que Zerpa (2009) contempla como una relación que tuvo su origen a partir del estudio de Darwin (1872; citado en Zerpa, 2009) en su libro “La expresión de las emociones en hombres y animales”.

Según este autor, Darwin analizó el papel relevante de la evolución en la manera en la cual los humanos expresan sus emociones, así como también su funcionalidad para la especie, teniendo en cuenta las características expresivas y el valor adaptativo de las mismas.

Zerpa (2009) afirma:

“Según Darwin (1872/1965) la expresión emocional consiste en acciones que son directa o indirectamente útiles bajo ciertos estados de la mente, para aliviar o gratificar ciertas sensaciones; cuando se induce el mismo estado de la mente, aunque sea de forma débil, hay una tendencia a través de la fuerza del hábito para que el mismo movimiento sea nuevamente ejecutado” (p. 116).

Es decir, el hecho de expresar las emociones tendría el propósito de satisfacer demandas hacia el organismo, y la evolución cumpliría el papel de poder adaptar la finalidad de dicha funcionalidad en relación a las demandas del entorno (en donde aquellos casos en los que tuvieron éxito adaptativo para la supervivencia, han podido transmitir sus genes a la descendencia).

Velásquez Fernández y Rojas Garzón (2009) sostienen, entonces, que las conclusiones principales del libro de Darwin fueron dos:

- Las expresiones de algunas emociones son universales e innatas.
- Las emociones son el resultado de la evolución y se comparten con otros animales.

Ahora bien, cabe recordar que Chóliz (1995) sostiene que, para Darwin, los reflejos, los hábitos y los instintos eran las tres acciones más importantes, siendo innatos y heredables desde los antepasados a modo de continuidad filogenética en la expresión de las emociones. Esta postura, según su perspectiva, explicaría la expresión de nuestras propias emociones, así como también el reconocimiento de las de los demás, de manera no aprendida, sino que de forma involuntaria. Sin embargo, uno de sus aportes fundamentales fue sintetizar la idea de que los patrones de respuestas emocionales y expresivas son innatos, pero que, si no existe el aprendizaje necesario (producto de las necesidades del entorno), no se producen o no se evidencia su existencia.

Ahora bien, en relación a esta herencia filogenética de la risa y posteriormente desencadenada en el humor, Medrano-Albérniz et al. (2018) señalan que la risa es un rasgo que está presente en todas las culturas (incluso la de aborígenes de origen australiano, quienes estuvieron aislados del resto de la humanidad durante miles de años), lo cual puede ser un indicador que da cuenta sobre la expresión de la risa y el humor como un universal humano.

Estos autores consideran a la risa como una expresión de regocijo y satisfacción, de gran intensidad (siendo ésta precedente del humor) y puede observarse también en otras especies, tales como en los chimpancés o los simios. Frente a estas apreciaciones de la risa en otras

especies, Provine (2008; citado en Medrano-Albéniz et al., 2018) explica que la expresan como un juego social mostrando satisfacción y cohesión de grupo.

Sin embargo, resulta interesante señalar que, a partir de las observaciones de este autor, se puede dar cuenta de la disparidad de la risa entre ambas especies, donde la acústica de la misma difiere: los humanos nos reímos al exhalar y ellos lo hacen también al inhalar. En los humanos, hay un mayor control fonatorio de la risa, lo que se relaciona con las características que tenemos de poder producir un lenguaje articulado.

Más allá de las diferenciaciones fonatorias de la risa entre los chimpancés y los humanos, cabe preguntarse entonces: si la risa desde una perspectiva evolutiva es el resultado de una emoción aprendida para la supervivencia de la especie en relación a las demandas del entorno, ¿qué ventaja adaptativa aporta el humor para haber sido seleccionado y conservado por nuestra especie?

1.1.1 Teoría de la superioridad

Una de las teorías que describen como posibles para la funcionalidad del humor como emoción adaptativa es la teoría de la superioridad.

Como ya se expresó con anterioridad, desde la postura de Platón y Aristóteles se consideraba al uso del humor por parte de los humanos como una manera de reírnos de los individuos que son inferiores a nosotros, proporcionando un sentimiento de superioridad e importancia en comparación al resto.

Frente a esta cuestión, Benavides-Delgado (2018) sostiene que la teoría de la superioridad explica el humor como una manera de reírse a partir de la debilidad de los otros con el fin de exaltar la propia superioridad, aportado a la ridiculización de los demás para aumentar el

sentimiento de superioridad a costa de la debilidad y torpeza del resto, lo cual guarda relación con lo que propone Alexander (1986; citado en Medrano-Albéniz et al., 2018), puesto que este autor considera que la risa sería el producto de contemplar la inferioridad de los demás, y esta risa que se produce a costa de los otros genera un sentimiento de superioridad y la interpretación de los demás como seres torpes, inferiores, ridículos.

A partir de ello, Alexander (1986; citado en Medrano-Albéniz et al., 2018) sostiene que este tipo de humor, evolutivamente, confiere un aumento del éxito reproductivo proporcionando un mayor status al ridiculizar a los demás. Además, este autor propone que el humor actuaría como una manera de elevar el ánimo a personas a quienes se les comparte un chiste, lo cual proporciona un incremento de la unidad social.

Desde esta perspectiva y siguiendo las ideas de este autor, para la teoría de la superioridad el humor tendría un tinte cohesivo, ya que, si bien contribuye a la unión de un mismo grupo reforzando los lazos entre sus miembros, es decir, en el endogrupo, lo que genera es el conflicto con el exogrupo, al que se ridiculiza para generar humor y sentirse superiores, incrementando la rivalidad tan cocida entre grupos diferentes a lo largo de la historia de la humanidad.

1.1.2 Teoría de la incongruencia

Schopenhauer (1909, citado en Benavides-Delgado, 2018) defendía la idea de que el mundo puede aprehenderse de dos maneras: la primera es a través de los sentidos y la percepción, y la segunda es a través de los conceptos abstractos. Entonces, cuando lo que se percibe no encaja con los conceptos, se origina una incongruencia que da por resultado la sorpresa y la risa.

Estas apreciaciones se relacionan con lo que propone Reyes Rojas (2010), ya que sostiene que la risa es producto de la disociación, originándose en el choque de dos marcos de referencia que son simultáneamente consistentes pero incompatibles entre sí.

A este factor inesperado, Koestler (1964; citado en reyes Zevallos y Gadea, 2015) lo conceptualizó como la incongruencia del humor, siendo el aspecto lúdico e inesperado lo que impacta en la incompatibilidad con los marcos de referencia, desencadenando la situación humorística.

Morreal (2009; citado en Zevallos y Gadea, 2015) propone, desde la perspectiva del procesamiento cognitivo, un patrón básico que se genera frente a una situación humorística:

- Se experimenta un cambio cognitivo de manera rápida en las percepciones y pensamientos.
- Se genera una predisposición a modo de juego.
- Frente al cambio cognitivo que genera sorpresa, se reacciona en forma de disfrute.
- La risa actúa como la expresión del placer frente al cambio cognitivo, mostrando hacia los demás una señal de juego y relajación.

Según Martin (2008; citado en Reyes Rojas, 2010), la psicología cognitiva explica la teoría de la incongruencia del humor a partir del concepto de esquemas. Estos esquemas son interpretados como “guiones” a partir de los cuales se interpreta un chiste, por ejemplo. Frente a una incongruencia que se genera por el choque de guiones que no se condicen con la interpretación esperada, se busca otro que genera más sentido y pueda resolver la incongruencia.

1.2.3 Teoría psicoanalítica

Benavides-Delgado (2018) destaca que Freud, en su obra *El chiste y su Relación con el Inconsciente*, explica las funciones psíquicas del chiste verbal como una forma de catarsis y expresión de deseos reprimidos. De esta manera, su funcionalidad radica en la capacidad de verbalizar en forma de chiste impulsos sexuales y deseos de agresión con el fin de obtener una descarga placentera.

Reyes Rojas (2010) sostiene que, desde esta perspectiva, el humor es producto de la descarga de tensión nerviosa excesiva que se acumula y debe ser liberada en maneras que puedan ser aceptadas socialmente

Freud (1928; citado en Martin, 2003) interpretaba al humor como un mecanismo de defensa, pero a diferencia de la broma (que él veía como un modo de expresión de inaceptabilidad de impulsos sexuales), era un medio aceptable para expresarlos, brindando la posibilidad de generar una perspectiva más amplia al momento de tener que afrontar una situación de adversidad o desgracia, evitando la ansiedad, la ira o la depresión que pueden surgir ante las mismas.

De esta manera, Freud le otorgó una connotación de salud mental y bienestar psicológico a la conceptualización de la risa y del humor, lo cual Martin (2003) reconoce como uno de los primeros autores (junto con Maslow) que pudo combatir con la connotación negativa que se tuvo del mismo, en este caso, partiendo de la hipótesis del humor como medio de descarga de impulsos para la funcionalidad del ser humano.

1.2.4 Teoría del juego

Martin (2008; citado en Medrano-Albéniz et al., 2018) propone que la explicación evolutiva del humor es el juego, considerando al humor como una extensión cognitivo-lingüística del juego social.

Este autor propone que el humor es producto del juego entre los mamíferos como una manera de poder aumentar las emociones positivas y la unión social. Estas emociones positivas demostraron la capacidad de aumentar las funciones cognitivas, tales como el pensamiento flexible, solución de conflictos, creatividad, memoria y cooperación. Además, el juego y la risa permite generar realidades alternativas y nuevas ideas que le posibilite a la especie procrear una suerte de “entrenamiento” frente a situaciones que en un futuro deberían concretar.

Reyes Rojas (2010) también señala que la risa se encuentra presente en otras especies, compartiendo su asociación entre la risa y el juego, al igual que los humanos.

Los chimpancés jóvenes, por ejemplo, dedican gran parte de su tiempo fingiendo realizar luchas, forcejeos o persecuciones. Esto tiene el fin de poder preparar funciones corticales y desarrollar destrezas que les permitan desempeñarse en contextos de más importancia cuando crezcan. Es decir, desde esta perspectiva, el juego actúa como una función para la supervivencia de la especie, siendo el humor la principal herramienta que lo proporciona.

1.3 Procesos fisiológicos del humor

Zevallos y Gadea (2015) dan cuenta de la diversidad y de lo numerosos que son los procesos biológicos que se producen en el cerebro y el sistema nervioso a partir del humor y la risa.

Conceptualizando estos procesos desde la perspectiva de Martin (2007), para poder experimentar el humor la persona tiene que percibir una situación de juego o de incongruencia. Y es justamente ese proceso perceptivo el que involucra regiones del córtex, tales como las que se encargan de la percepción auditiva o visual, las que trabajan sobre la comprensión del lenguaje, así como también áreas que involucran la cognición social, el razonamiento lógico, etc.

Entonces, según este autor, cuando es percibida la circunstancia como humorística, este proceso genera un impacto en los sistemas que se asocian a las emociones positivas que involucran áreas de la corteza prefrontal y el sistema límbico, liberando una serie de moléculas que fomentan cambios tanto en el cerebro como en el cuerpo a través del sistema nervioso autónomo y del sistema endocrino.

Martin (2007) sostiene que esta activación de las emociones positivas actúa como disparadores de la risa o de generar sonrisas, que a su vez están involucrados en conexiones con los nervios que gruían los músculos de la cara y el sistema respiratorio.

Goldstein (1982; citado en Martin, 2001), hizo un rastreo sobre los orígenes de la idea del humor como beneficio en la salud física a través de la historia, y descubrió antecedentes de ello en escritos de médicos y filósofos a partir del siglo XIII. Allí, encontró las ideas sobre la risa como beneficio de la salud a partir de una serie de mecanismos, tales como: generar a partir de la risa ejercicio físico a los músculos, los pulmones y órganos internos del cuerpo, aumentar la circulación y la respiración, generar catarsis emocional, mejorar la digestión y enriquecer la sangre.

Al igual que estas conceptualizaciones, Reyes Rojas (2010) sostiene que la salud física se encuentra muy relacionada con los beneficios que brinda la risa (como, por ejemplo, el impacto de la carcajada es similar a que produce hacer ejercicio aeróbico, o la mejoría que produce en la capacidad pulmonar).

Sin embargo, este autor da cuenta de otros mecanismos que produce el humor y que pueden generar un impacto positivo en la salud:

- Genera mecanismos emocionales, reguladas por el sistema límbico, que producen hilaridad.
- Actúa como moderador del estrés, lo que permite que se interprete de manera humorística las circunstancias de la vida.
- Es una herramienta que sirve para poder enfrentar conflictos interpersonales.
- Conductualmente, se asocia con un estilo de vida saludable.

Es decir, el humor también actúa como reductor de la ansiedad y como una manera de afrontar situaciones estresantes, los cuales constituyen aportes que son relevantes para la presente investigación. A demás, sus beneficios e impactos sobre la salud física pueden actuar como moderadores sobre la sintomatología que produce el estrés.

1.4 Problemáticas en las investigaciones del humor

En las investigaciones sobre humor y bienestar, Martin (2003) sostiene que se han ignorado las distinciones entre los usos del humor de manera potencialmente más saludable o menos saludable (es decir, entre formas adaptativas o desadaptativas). En general, las escalas existentes para la medición del humor han sido diseñados para poder evaluar únicamente los aspectos adaptativos del humor (Ruch 1996; citado en Martin, 2003), dejando de lado la manera específica en la que cada persona expresa o usa el humor.

Para desarrollar la nueva medida sobre el humor teniendo en cuenta estas diferenciaciones sobre la forma en la que cada persona utiliza el humor, Martin (2003) revisó la literatura científica para poder establecer las diferentes conceptualizaciones que se han descrito a lo largo de la historia como adaptativos y desadaptativos, y la primera distinción que realiza sobre este modelo es la distinción entre el uso del humor como (a) una manera de mejorar el yo, o (b) una

herramienta para mejorar las relaciones con los demás. La primera se relaciona con las nociones del humor como método de afrontamiento al estrés o como mecanismo de defensa, como un alivio de tensiones y manera de afrontar las adversidades y amenazas del medio, afirmando el dominio propio sobre las situaciones. En cambio, el segundo, se trata del uso del humor como una diada para incrementar los lazos y las relaciones interpersonales, mejorando la cohesión del grupo y su identidad, elevando la moral de los miembros creando una atmósfera de disfrute.

La propuesta de Martin (2003) consiste en que el humor como una forma de mejoramiento del yo es benigno (ya que se acepta tanto a sí mismo como a los demás), mientras que el humor como herramienta para establecer relaciones con los demás puede ser potencialmente perjudicial (tanto para sí mismo como para los otros).

Entonces, en el primer caso se habla de humor como mejoramiento personal, y, en el segundo caso, de humor agresivo. Sin embargo, se hace una distinción entre lo que refiere a burlarse de los demás de manera amistosa, puesto que también iría en dirección de poder crear una cohesión, lo que se denomina humor afiliativo. También esta cohesión con los demás puede ser a costa del yo, es decir, burlarse de sí mismo como manera de poder relacionarse con los demás ganando su aprobación, conceptualizándose como humor de descalificación personal.

1.5 Humor y pedagogía

En el campo de la educación, Indígoras (2002; citado en Fernández y García, 2010) propone una serie de funciones que poseen un gran valor pedagógico:

- Función motivadora: genera mayor interés y entusiasmo (desde los estudiantes como los educadores).

- Función fisiológica: la risa alivia tensiones, descarga el nerviosismo y produce mejoras en el sistema cardiovascular.
- Función de camaradería y amistad: puede generar un mayor desarrollo de actitudes de aceptación y respeto, estrechando lazos entre personas diferentes y de diferentes culturas. Mantiene relaciones satisfactorias y duraderas.
- Función de distensión: actúa como desdramatizador de preocupaciones, atentando contra la rigidez y la carencia de flexibilidad.
- Función de diversión: fomenta un ambiente positivo y lúdico.
- Función defensiva: al actuar como desdramatizador de situaciones, atenta contra los ataques de hostilidad.
- Función intelectual: genera nuevas perspectivas para interpretar la realidad con diferentes puntos de vista, gestionando nuevas maneras de elaborar nuevas informaciones.
- Función creativa: descubre nuevas conexiones que fomentan la imaginación y creatividad.
- Función social: genera una visión crítica y simultáneamente divertida de la sociedad.
- Función pedagógica y didáctica: Francia y Fernández (2009; citado en Fernández y García, 2010), sostienen que el humor puede agilizar y enriquecer los procesos de enseñanza y aprendizaje, ya que, en el educador, genera un aumento de la motivación para la instrucción de los contenidos, generando un ambiente distendido y de trabajo colaborativo.

Fernández (2002, citado en Fernández y García, 2010) sintetiza que, en la tarea del educador, el humor ofrece una serie de beneficios:

- Es una herramienta más que puede colaborar en los contratiempos y dificultades diarias.
- Fomenta nuevos proyectos e ideas (como nuevos materiales didácticos)

- Predispone un cierto estilo ante la forma en la que desarrolla la manera de educar.
- Genera un mayor conocimiento sobre sí mismo, generando un ambiente colaborativo de manera mutua con las personas que trabaja.

Martín (2008, citado en Fernández y García, 2010) resalta la existencia del humor prosocial y el humor agresivo, los cuales pueden servirse tanto como para forzar lazos grupales y cohesionarlos, o también para actuar de manera coercitiva, con aspectos negativos.

Según Fernández y García (2010), el humor prosocial actúa como facilitador en la comunicación entre el educador y el educando, fomentando el refuerzo de los contenidos dictados al despertar mayor motivación. Su implementación de manera correcta genera un ambiente de aprendizaje más llevadero, ameno e interesante.

Siguiendo a estos autores, el humor agresivo (que en el campo educativo puede aparecer en forma de sarcasmo, ridiculización o descalificación) puede generar efectos perjudiciales, como tensión y ansiedad. Esto evidencia que la utilización del humor como herramienta pedagógica no funciona por sí mismo, sino que debe ir en dirección de un humor que sea adaptativo y benigno.

2. Estrés académico

2.1 Historia del estudio del estrés

Collazo y Rodríguez (2014; citado en Águila et al, 2015) hicieron un estudio sobre el surgimiento del término del estrés, hallando su origen en el campo de la física. Los autores señalan que fue en el siglo XVII donde un inglés llamado Hooke encontró una relación entre la capacidad que tienen los procesos mentales para poder resistir cargas y la capacidad de las personas para soportar. Esto, años después, se conceptualizó como estrés.

La palabra estrés, según los aportes de Ripoll (2011), se le atribuyen a William Osler, quien en el año 1919 relacionó la angina de pecho con la vida que llevaban los hombres de negocios en Londres, y comenzó a utilizar la palabra proveniente del inglés: stress.

Sin embargo, según Orlandini (2012) el término estrés tal y como lo conceptualizamos en la actualidad, fue elaborado por el médico Hans Selye en 1936, en la Universidad Mc Gill de Montreal.

Según este autor, Selye lo definía como una respuesta biológica que es estereotipada, siempre igual al estresor que lo desencadena y, por lo tanto, inespecífica. Estas respuestas se dan a partir de cambios que se producen en los sistemas nervioso, endócrino e inmunológico, que tiene un carácter defensivo para la adaptación de las personas. Por este motivo lo denominó como un “síndrome general de adaptación”.

Ripoll (2011) sostiene que Hans Selye definió el “síndrome general de adaptación” a aquellos cambios que en respuesta a una serie de estímulos que resultan nocivos para la persona, generan cambios en el organismo. Mediante un modelo animal, este investigador creó un método de generación de estrés donde demostró que ante estímulos como podían ser el calor, sustancias de adrenalina o frío, producían los mismos síntomas en el cuerpo (úlceras gastrointestinales, aumento del tamaño de la glándula suprarrenal, involuciones del timo, entre otros). Es decir, descubrió las reacciones que tenía el organismo frente a determinados estímulos aversivos y propuso que estos eran los mismos, independientemente del objeto o situación que genere estrés.

A demás, siguiendo con las ideas del autor, dentro de este síndrome pudo distinguir entre tres fases: la primera es la reacción de alarma que genera la activación del sistema nervioso con el objetivo de movilizar los recursos energéticos de manera rápida. La segunda es la resistencia,

donde el organismo tiene que distribuir esos recursos de energía, evitando aquellas actividades que no posean ninguna finalidad que sea inmediata para la supervivencia del sujeto. Y la tercera es el agotamiento, donde si la situación estresante se prolonga en el tiempo puede generar una pérdida en la capacidad de resistencia.

Sin embargo, una de las tantas críticas que se le propuso al modelo de Selye más allá de sus relevantes hallazgos, es el no contemplar que no todas las situaciones estresantes generan un mismo impacto en las personas, dejándolas a éstas relegadas, sin importancia durante el proceso tan complejo del estrés.

Frente a esta cuestión, Barraza (2007) señala que fue Mason en 1968 uno de los primeros en focalizar el estudio del estrés en los estímulos que lo generan, es decir, en los estresores.

Fue el pionero en poder conceptualizar la actividad emocional como el mediador principal y el responsable de la activación y reacción biológica del estrés. Esto proporcionó la principal diferencia entre la equifinalidad y la multifinalidad, en donde Mason sostendría que son múltiples las variables del entorno que pueden desencadenar en las respuestas específicas del estrés.

Otro de los aportes relevantes que se hizo sobre la conceptualización del estrés fue, según lo que propone Ripoll (2011), en los años 80. Este autor sostiene que en esta década fue cuando se publicó un modelo cognitivo transaccional sobre el estrés de Lazarus y Folkman, quienes sostuvieron que el estrés puede considerarse a partir del resultado de un desequilibrio entre las demandas de la situación estresante y los recursos con los que cuenta la persona.

Estos autores sostuvieron que, cuando la presión del entorno es superior a la capacidad que se piensa que uno mismo tiene para poder enfrentar esa situación, se genera el estrés.

Entonces, Ripoll (2011) señala que la conceptualización del estrés no sería solamente una respuesta a un acontecimiento del estímulo, sino que sugiere una interacción entre las situaciones del medio y la persona. Esta última evalúa las circunstancias del medio y los recursos que tiene, produciéndose el estrés cuando hay una discrepancia de las valoraciones entre los recursos que se piensa que se tienen y los que se necesitan para hacer frente a las demandas del medio, concluyendo finalmente que son insuficientes los recursos.

Sin embargo, según García y Mazo Zea (2011) desde la conceptualización del estrés en adelante, se ha estudiado desde diferentes disciplinas, tornando su conceptualización un tanto compleja por la variedad de análisis y abordajes en relación al mismo.

2.2 Estrés académico

García y Mazo Zea (2011) definen al estrés académico como una reacción donde, frente a estímulos o eventos académicos, se produce una activación conductual, cognitiva, emocional o fisiológica. Frente a esto, Águila et al. (2015) apuntan a la importancia del estudio de esta temática, puesto que constituye un problema de salud que se encuentra dentro de los más generalizados al tratarse de un fenómeno que es resultante de múltiples variables y de alta complejidad, resultante de la interacción entre la persona y los eventos de su medio.

Según estos autores, los estudiantes se ven en la difícil tarea de tener que dominar las demandas y las exigencias de los recursos tanto físicos como psicológicos para enfrentar las problemáticas del ámbito académico, lo que les puede generar sentimientos de agotamiento, pérdida de interés frente al material de estudio, sensación de pérdida de control y nerviosismo, entre otras más. Todas estas cuestiones pueden desembocar en un incremento del consumo de

drogas en los estudiantes, así como también problemas con el sueño, con la capacidad de enfrentar las responsabilidades y en el rendimiento académico.

Águila et al. (2015) sostienen que el estrés académico se trata del estrés al cual los alumnos de instituciones educativas se ven sometidos y afectados, teniendo como fuente principal de estresores a las actividades que se relacionan con el ámbito escolar. En consecuencia, las exigencias impactan en su bienestar, expresándose en una serie de experiencias como el nerviosismo, cansancio, inquietud, tensión, etc., que influyen en el proceso de aprendizaje.

Los estresores que se generan en el ámbito académico son muy variados, siendo los que más se destacan las exigencias en la demanda que producen las tareas académicas y la carencia de tiempo para su realización, es decir, la sobrecarga académica, así como también las horas de clases, los exámenes y evaluaciones, y la falta de tiempo para poder realizar los trabajos que se les solicitan.

Barraza (2007), a partir de un estado de la cuestión sobre el estudio del estrés académico, pudo dar cuenta de datos un poco desalentadores en lo que respecta a la conceptualización del término. Entre sus resultados se hallaron una diversidad de instrumentos con sus respectivas multiplicidades de conceptualizaciones, lo que genera una problemática estructural de este campo de estudio.

Por este motivo, el autor propone generar una teoría sobre el estrés académico que sea capaz de generar líneas de intervención para que el proceso académico sea una experiencia lo menos estresante posible.

Tal es así que, el mismo Barraza (2007) realizó una investigación donde pudo englobar tres enfoques que aparecen en todos los múltiples modelos anteriormente señalados: el enfoque que

se centra en los estresores, el que se centra en los síntomas y el que se centra en la interacción entre la persona y el entorno. Según este autor, estos enfoques engloban las conceptualizaciones múltiples en su interior, compartiendo un mismo postulado de base, donde finalmente este autor encausará todas teorías en una general sobre el estrés académico que es el modelo sistémico-cognoscitivista.

2.2.1 Teorías basadas en la respuesta

García y Mazo Zea (2015) sostienen que el principal exponente de este enfoque fue Selye, quien interpretaba al estrés como una respuesta que no es específica del organismo, producto de demandas que se le hacen desde el entorno. Lo específico en este caso es el síntoma, y lo inespecífico son los cambios que lo producen. Esto quiere decir que el estrés no tendría causas particulares, siendo el estresor el que afecta la homeostasis del organismo y teniendo como desencadenante síntomas tanto físicos como comportamentales o psicológicos.

A su vez, estos autores señalan que Selye propuso erradicar la idea de evitar por completo las situaciones que generan una experiencia estresante, ya que puede ser agradable en una medida tolerable que no exceda los niveles de la persona afectando negativamente su organismo.

Orlandini (2012) señala que, como respuesta al estrés de manera crónica, ya sea en los animales como así también en los humanos, puede acelerar el envejecimiento del cerebro, lo cual también se relaciona con el incremento del consumo de alcohol, drogas, automedicación con fármacos o analgésicos.

Según este autor, socialmente genera maltratos hacia otras personas, problemas en las relaciones interpersonales, descontento en escuelas o instituciones educativas, trabajos y alienación en el trabajo.

2.2.2 Teorías basadas en el estímulo

García y Mazo Zea (2015) proponen que dos de los principales referentes de este enfoque han sido Holmes y Rahe, quienes propusieron que son los acontecimientos del entorno que resultan importantes para la persona (como puede ser un embarazo o el fallecimiento de alguna persona importante) las productoras de estrés, debido a que estas situaciones generan cambios y le exigen una demanda de adaptación a la persona en un nivel elevado en relación a otras circunstancias de menor relevancia.

Si bien Orlandini (2012) sostiene que los estresores son aquellos estímulos que generan una respuesta biológica y psicológica, una tarea que es considerada por un sujeto como agradable o hasta incluso fácil, puede producir un estrés saludable o positivo, lo cual va en dirección contraria a aquellas situaciones que son interpretadas por el sujeto como una demanda no deseada o desagradable y difícil, lo cual genera un estrés que es negativo y por lo tanto no saludable.

Entonces, estos aportes que empezaron a dilucidarse en relación a las interpretaciones de los estresores de una manera particular y diferente para cada persona, comenzaron a dar cuenta de la limitación de tener en cuenta únicamente este enfoque como explicación del estrés, el cual sostiene que aquellas situaciones que resultan importantes para la persona son las que generan estrés. Ahora bien, la pregunta sería entonces ¿a todos nos importa de igual manera los mismos acontecimientos?

2.2.3 Teorías basadas en la interacción

García y Mazo Zea (2015) señalan como máximo exponente de este enfoque a Richard Lazarus, quien hizo énfasis en la importancia y relevancia crucial de los factores psicológicos

que actúan como mediadores entre los estresores y las respuestas ante los mismos, generando en la persona un rol más activo frente a esas circunstancias.

Según estos autores, el concepto fundamental de su teoría fue la evaluación cognitiva. Este concepto se trata de un proceso en donde se evalúa un acontecimiento, y esa evaluación determina por qué una relación entre la persona y el entorno resulta estresante, la cual se da en tres momentos: la primaria sucede en el encuentro con una demanda, originando la mediación psicológica del estrés. Luego está la evaluación secundaria, que se sucede de la primera, y consiste en la valoración de los recursos con los que cuenta la persona para afrontar la situación estresante. Por último, está la reevaluación, que consiste en el momento en donde se corrigen las evaluaciones previas.

De igual manera, Gómez Ortiz (2005) propone que Richard Lazarus fue quien desarrolló un modelo teórico sobre el estrés caracterizado por la importancia que le otorgó a las valoraciones cognitivas que las personas realizan frente a los estresores para definirlos como tal, así como también en su importancia para las emociones.

Estos autores describen su teoría como transaccional ya que, a diferencia de otras teorías que enfatizaron su estudio en las situaciones de respuesta características del estrés, en este caso se enfocó en que las valoraciones de una situación como estresantes varían entre las personas, lo que genera que no reaccionen de la misma manera. Por este motivo, consideró que el estrés trata de un proceso de transacción entre un acontecimiento interno o externo que una persona valora en función de sus propios valores y sus propias experiencias. Y, para que la persona perciba una situación como estresante, debe haber un desequilibrio entre las demandas que provienen del acontecimiento externo o interno y los recursos con los que cuenta para poder superarlo.

Estos recursos particulares con los que cuentan las personas en relación a las demandas del medio tienen que ver con lo que señalan García y Mazo Zea (2015), quienes apuntan a que fue de esta teoría a partir de la cual se desprende la relevancia del concepto del afrontamiento al estrés, tratándose de la valoración de los propios recursos que tiene la persona frente a la situación estresante y las decisiones que tome en relación a las mismas (afrontarlo, huir, agredir, etc.).

En relación a esta cuestión, Orlandini (2012) hace referencia a las múltiples circunstancias que pueden provocar estrés (frustración de necesidades sociales como el deseo sexual o carencia de amor, hambre, duelos, pérdidas de personas o de objetos queridos, así como también pérdida de autoestima o estima social, violencia, abusos físicos, fracaso en alguna tarea de desempeño con nivel elevado de importancia, tarea con dificultad alta o posible amenaza por realizar un trabajo de manera errónea, entre otras), y plantea que, desde el conductismo, se establece que las causas del estrés están relacionadas con las cogniciones o los pensamientos disfuncionales, basando sus tratamientos en poder modificarlos.

Según este autor, las cogniciones disfuncionales generan estrés al aumentar la intensidad del impacto de un acontecimiento amenazante, así como también en aquellas situaciones en donde se espera un rendimiento determinado ya sea en el deporte, en el trabajo o, en lo que respecta a esta investigación, en el ámbito académico.

Estas cogniciones, entonces, actúan como moduladoras de la percepción del estrés de una manera en la cual pueden aumentar o disminuir el impacto del mismo, junto con la serie de acontecimientos tanto físicos como psicológicos que pueden desencadenar en una enfermedad, por ejemplo.

Orlandini (2012) señala que las cogniciones son una de las causas que terminan de definir el tipo de mecanismos de afrontamiento que la persona tomará en dicha situación estresante. Según este autor, los mecanismos de afrontamiento refieren a variables personales que determinan el manejo del conflicto en cuestión que genera estrés.

Sin embargo, estos mecanismos no se dan de una manera similar en todos los casos. Teniendo en cuenta la salud de la persona, estos mecanismos pueden ser adecuados, inadecuados, sanos o patológicos, siendo los inadecuados los que generan un alivio en el momento, pero no logran resolver la problemática o el conflicto a largo plazo (Orlandini, 2012).

Estos mecanismos resultan de las experiencias previas (de fracaso o exitosas), la autoestima de la persona (elevado o bajo), así como de su estado de ánimo (alegría, tristeza, ansiedad, pesimismo o disposición), o de la red de apoyo social (que puede ser de aliento o de desaliento).

Lazarus (1999; citado en Gómez Ortiz, 2005) afirmaba que el estrés, las emociones y el afrontamiento deben conformar una unidad conceptual. Sin embargo, como señala Orlandini (2012), hay diferentes tipos de afrontamiento.

Según este autor, hay afrontamientos que son elementales, como la agresión o la huida, que han sido heredados y estarían relacionados con mecanismos genéticos, y otras respuestas que son aprendidas a partir de los modelos que provee el círculo familiar, escolar, cultural o grupo étnico de pertenencia, que se aprenden involuntariamente.

Siguiendo con estas ideas, son aquellas personas que pueden implementar un repertorio amplio de mecanismos de afrontamiento, con variedad de respuestas que se adapten a las distintas realidades y momentos, las que se consideran más “sanas”, ya que la elección de un

mecanismo de defensa no resulta adecuada para todas las circunstancias de la vida. Estas deben ajustarse y resultar pertinente en cada ocasión diferente.

En este sentido, como propone Orlandini (2012), el humor o el hecho de reaccionar a una situación estresante con una broma puede verse como un mecanismo de afrontamiento en la medida en la cual el humor reduce el miedo o el temor en situaciones que son interpretadas como amenazantes, generando un efecto animado y quitando solemnidad a aquellos objetos o situaciones temidas. Según este autor, se genera de esa manera una suerte de distanciamiento saludable de las situaciones que son riesgosas.

Ahora bien, tal como señala Gómez Ortiz (2005) sobre la relevancia del papel de las emociones que sostenía el representante del conceptualizador de las cogniciones como mediador del estrés, señala: “Lazarus afirmaba que centrarse en las emociones durante el proceso de estrés ofrecía más cantidad de información sobre el proceso que ninguna otra variable” (p. 208).

Frente a esta cuestión, poder estudiar al humor en relación a los mecanismos de estrés, puede brindar información sobre los procesos del mismo.

2.2.4 Modelo sistémico cognoscitivista

García y Mazo Zea (2015) señalan que este modelo lo propuso Barraza (2007; citado en García y Mazo Zea, 2015), sustentado por la teoría general de los sistemas y el modelo transaccional del estrés.

Barraza (2007) distingue entre dos programas de investigación que han sido cruciales para la conceptualización del estrés desde la perspectiva sistémica-cognoscitivista:

- Programa de Investigación de Estímulo-Respuesta del Estrés

Selye (1956; citado en Barraza, 2007), como ya se señaló con anterioridad, es uno de sus principales representantes con su aporte del Síndrome General de Adaptación. Sin embargo, Barraza (2007) sostiene que Cannon (1935; citado en Barraza, 2007) es quien inicia el trabajo propiamente científico del estrés, ya que focalizó su investigación en lo adaptativo de la respuesta frente al estrés para poder enfrentar situaciones de emergencia. Este aporte permitió definir al estrés como la reacción de huida o de lucha en situaciones de amenaza, enfocando el término en relación a las respuestas fisiológicas del organismo frente a una situación de estrés.

De esta manera, dentro de esta conceptualización de Estímulo-Respuesta del estrés, se dividieron dos líneas de investigación: aquellas que se centraron en estudiar a los estresores y aquellas que se centraron en estudiar los síntomas.

Sin embargo, según Barraza (2007), en las últimas décadas se desarrollaron conceptualizaciones del estrés que se centran en el sujeto, en su personalidad y en el impacto como variable mediadora entre el estímulo estresante y la respuesta, así como también la vulnerabilidad y la resistencia frente al estrés junto con variables que pueden actuar como mediadoras que permiten dar cuenta de las diferencias individuales.

- Programa de Investigación Persona-Entorno del Estrés

Barraza (2007) propone que Mason es uno de los representantes de este modelo ya que en 1968 fue quien dio cuenta de la importancia del estresor y de la evaluación cognitiva de la persona frente al mismo, lo cual implicaría la principal diferencia de respuesta que dos personas ante una misma situación estresante pueden generar. Dentro de esta conceptualización cobra relevancia el enfoque cognoscitivista.

Dentro de este enfoque cobra relevancia también las investigaciones de Lazarus y Folkman (1986; citado en Barraza Macías, 2007), puesto que han definido al estrés como una relación particular entre el sujeto y el entorno, donde la persona evalúa una situación como grave frente a la cual no cuenta con los recursos suficientes para enfrentarla, lo que produce que se arriesgue su bienestar o su salud.

De este modelo se desprenden en dos grupos de conceptualizaciones: la interaccional y la transaccional, en donde en la primera se hace referencia a los controles individuales de la persona en relación a la demanda del entorno (aplicado principalmente en las conceptualizaciones del estrés laboral), y en la segunda se hace referencia a las transacciones entre la persona y el entorno, donde el impacto del estresor que genera una situación del ambiente es mediado por las evaluaciones que hace la persona del estresor y luego de sus recursos personales para poder enfrentarla, lo que genera una predisposición al desarrollo posterior de estrategias de afrontamiento, entendido como el esfuerzo conductual y cognitivo para poder minimizar y reducir al máximo las demandas.

Entonces, este modelo focaliza en poder generar una concepción activa de la persona en relación a poder entender los procesos cognoscitivos individuales y particulares que hace en relación al entorno.

Barraza (2006) toma esas dos teorías del estrés, que a su vez están compuestas por la conjunción de la multiplicidad de enfoques del estrés, para generar una conceptualización que sea justamente multidimensional para el estrés académico, caracterizándolo de esta manera como un estado psicológico, basando su estudio en tres componentes del mismo: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento.

A partir del modelo sistémico, el autor comprende a las personas como sistemas abiertos en donde la estructura sistémica interna debe entenderse como una continuidad de los sistemas del ambiente. Estas relaciones entre el sistema interno de la persona y su entorno se caracterizan en un sistema de entrada de los recursos que se necesitan para iniciar el ciclo de actividades del sistema (input) y salida a las corrientes del sistema (output).

Barraza (2006) propone que este proceso de entrada y salida de información se retroalimenta, ya que las personas se manejan por un sistema de compensaciones (internas o externas) ante los cambios y variaciones del ambiente, actuando como modificadoras o complementarias a los cambios con el fin de mantener el equilibrio sistémico.

Sin embargo, resulta necesario poder servirse de una perspectiva o de una conceptualización que pueda dar cuenta los procesos internos de la persona que median entre la entrada y salida de información. Para ello este autor utiliza la perspectiva cognoscitiva donde pueden conceptualizar los procesos psicológicos que realizan las personas para interpretar los inputs y decidir los outputs.

Barraza (2006) sostiene que, entre la relación de la persona y su entorno, media un proceso cognoscitivo de valoración de las demandas del entorno (input), la interpretación de los recursos que se creen necesarios para poder afrontar esas demandas, y finalmente la forma en la que se enfrenta esa demanda (output).

Entonces, según este autor, lo primero aparece es el acontecimiento estresante, luego su interpretación y finalmente la activación del organismo. Sin embargo, ese proceso de valoración de un acontecimiento como algo amenazante puede tener tres valoraciones diferentes:

- Neutra: no le generan una necesidad a la persona de actuar.

- Positiva: se interpretan los acontecimientos como algo favorable para mantener el equilibrio, contando con los recursos necesarios para actuar.
- Negativa: los acontecimientos del entorno son interpretados como una amenaza o un desafío generando emociones negativas, en relación a los recursos que posee la persona, donde hay un sentimiento de desborde provocador del desequilibrio.

Es decir, cuando hay un desequilibrio entre las circunstancias del entorno interpretadas como estresantes y los recursos con los cuales la persona se ve a sí misma que cuenta, se genera el estrés que la obliga a tener que servirse de distintas estrategias para afrontarlo.

Para Barraza (2006), el afrontamiento refiere a respuestas cognitivas o conductuales que la persona implementa ante una situación estresante con la finalidad de neutralizarla. Cuando se produce el desequilibrio sistémico entre la situación estresante y las valoraciones de las capacidades de afrontamiento al mismo, se producen una serie de síntomas:

- Físicos: morderse las uñas, cansancio, dolor de cabeza, problemas en la digestión, etc.
- Psicológicos: tristeza, problemas de concentración, inquietud, etc.
- Comportamentales: aislamiento, desgano, etc.

Frente a estos síntomas, la persona debe actuar para poder volver a su equilibrio sistémico. Para ello decide una estrategia de afrontamiento, actúa para establecer su equilibrio nuevamente, y esto conlleva a una tercera valoración que define el éxito del afrontamiento o la necesidad de tener que realizar ajustes.

Capítulo 3. Rastreo del estado del arte

El humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje

Como uno de los primeros acercamientos nacionales sobre el uso del humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje, la tesis de maestría de Pirowicz (2010) propuso investigar si el uso del humor por parte de los que enseñan, favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, por la escasez de estudios tanto nacionales como latinoamericanos en ese momento, para el muestreo teórico se recurrió a la utilización de artículos acerca de investigaciones empíricas sobre la utilización del humor en el aula, en su totalidad, del mundo anglosajón (existentes únicamente en idioma inglés). Entonces, a partir de un análisis cualitativo de los mismos, concluyó que todas esas investigaciones están basadas en una perspectiva empirista, proponiendo una didáctica pragmática. La autora concluye que las investigaciones realizadas atribuyen una influencia positiva al uso adecuado del humor en el aula por cuanto modifican aspectos interpersonales e intrapersonales, tales como los afectivos, sociales y cognitivos. Sin embargo, la constatación de estas hipótesis a través del análisis del material de la muestra de investigaciones seleccionadas, demuestran limitaciones: estos estudios anglosajones se enmarcan mayoritariamente en una perspectiva conductista, la cual no guarda congruencia con la teoría del humor en la que se basan. Por tal motivo, propone la necesidad de realizar investigaciones en el contexto del aula, basadas en otras teorías constructivistas, formuladas en base a su marco teórico, y, antes de implementar el humor en el aula, el docente debe evaluar a quienes van a intervenir en la situación, debe conocer de qué se ríen, cuál es el momento oportuno para utilizarlo, con qué objetivos. “Desde la óptica vigotskiana podría decirse que, si el chiste constituye un desafío cognitivo para quien lo escucha, su estructura y contenido debe hallarse dentro de su Zona de Desarrollo Próximo” (Pirowicz, 2010, p 92).

Sin embargo, esta tarea propuesta por la autora, pudo demostrarse que tiene un nivel de complejidad amplio, puesto que en una investigación de innovación educativa llevada a cabo por Barrio de la Puente (2010) con el objetivo de conocer la influencia del sentido del humor en la enseñanza y el aprendizaje, se puso en práctica la importancia del sentido del humor dentro de dicho proceso en la educación de personas adultas, abarcándolo desde una perspectiva pedagógica. Se recogieron aplicaciones del humor no solo en el alumnado, sino que también en el profesorado, diseñando actividades, actuaciones, propuestas dinámicas y motivadoras. Este proyecto se desarrolló en el centro de educación de personas adultas de San Fernando de Henares (Madrid), donde participaron 10 profesores y 350 alumnos desde 1º a 6º. La metodología se basó en los principios pedagógicos de la participación y creatividad, y tuvo una duración de nueve meses en total. Entre las dificultades encontradas, se resaltaron los problemas de organización cuando se trataba de integrar a todos los alumnos en acciones comunes, la heterogeneidad del grupo dificultó la práctica, así como también, adaptar actividades diferentes según los niveles de educación. A pesar de ello, el 80% del profesorado sostuvo que generó una relación más fluida con los alumnos, más motivadora y más agradable.

Estas dificultades y beneficios guardan relación con una investigación llevada a cabo por Fernández-Poncela (2012) donde se ha realizado un estudio de caso en una universidad pública de México sobre el uso de la risa en la educación donde se aplicó una encuesta a 504 estudiantes de licenciatura de la UAM Xochimilco, con edades que iban desde los 18 a 29 años, y conjuntamente se sirvió de un grupo de enfoque compuesto por 25 personas, 15 hombres y 10 mujeres. Más de dos tercios de la población consultada sostiene que el aprendizaje mejora la risa, reduce el estrés y las tensiones en el colectivo de alumnos, lo cual concuerda con la investigación anteriormente expuesta. Sin embargo, opinaron que en ocasiones puede distraer la atención o el

humor puede ser negativo, sobre todo cuando utilizan burlas. Se pudo profundizar sobre esta cuestión con la información obtenida del grupo de enfoque y con el conjunto de testimonios, concluyendo que más allá de tener una tendencia positiva el uso del humor en el aula, es fundamental saber cómo y cuándo utilizarlo, debido que en numerosos casos se recurre a la violencia verbal y simbólica, sarcasmos y burlas.

Sin embargo, la heterogeneidad en las interpretaciones del humor no muestra ser un impedimento para su uso positivo. En una investigación llevada a cabo por Flores y Beltrán (2014), se presentó un humor empleado en viñetas gráficas y de manera escrita y verbal en el temario de la asignatura “Orientación y asesoramiento vocacional” perteneciente a 5to año de la carrera de psicología en la universidad de Jaime I (Castellón, España), como vía pedagógica alternativa que promueva la reflexión, una mejor comprensión de los contenidos, y, al mismo tiempo, hacer sonreír. Partiendo de una muestra compuesta por 51 alumnos, con edades entre los 21 y 25 años, semanalmente se le brindaban tareas con viñetas de humor gráfico como vía para la reflexión sobre los temas vistos en clase, y conjuntamente se aplicó el humor de manera escrita y verbal, dentro de los parámetros que la praxis educativa lo admite, durante toda la cursada. Al finalizar el curso, los estudiantes completaron el Cuestionario de Evaluación Metodológica del Humor que los investigadores diseñaron siguiendo el modelo de Jenkins de los cuatro factores que intervienen en el aprendizaje. Los resultados mostraron que los alumnos desarrollaron una actitud positiva hacia la asignatura a partir del desarrollo de comunicación verbal como no verbal, también el uso del humor les facilitó la transferencia de conocimientos a otros ámbitos, así como también la capacidad de recordar conceptos y resolución de problemas, les ha ayudado a mejorar la capacidad de análisis y síntesis ante situaciones educativas reales, facilitando su incisión sobre los aspectos sociales así como también conocer nuevos materiales educativos de

diferentes medios de comunicación, siendo motivados a una lectura reflexiva de los mismos. Conjuntamente, se observó que la nota media de la asignatura tuvo un aumento significativo respecto de los cursos anteriores (lo cual sostienen que pudo deberse al aumento de la participación), y también se notó una mejora significativa en el profesorado respecto de cursos anteriores (valoración que realiza una entidad externa a la universidad, evaluando metodología, dinámica en el aula, preparación de las sesiones, materiales, etc.).

Fernández Poncela (2017) llevó a cabo otra investigación en la Universidad Autónoma Metropolitana (México) de tipo cualitativa y descriptiva, que consistió en presentar los beneficios y la importancia del humor y la risa en el proceso de enseñanza-aprendizaje. Administró cuestionarios a grupos de 52 estudiantes universitarios entre los 19 y 29 años en la finalización de un curso en el cual se había utilizado el humor en el aula. Estos estudiantes pertenecían a las ciencias sociales, y cursaban la misma materia con la misma maestra, a la cual consideraban en su totalidad como una persona graciosa y que aplicaba el humor en el aula. El 96% de los alumnos calificaron a la profesora con buena capacidad académica, didáctica y humana, así como también consideraron el clima de la clase bueno en relación al aprendizaje y manifestaron sentirse a gusto. El 100% de los alumnos encuestados, sostuvieron que el humor de la maestra en la clase beneficia aprender más y mejor. El 60% consideró que la profesora utiliza chistes y bromas, e interpretan que lo hace de manera intencional. Solamente el 20% hizo alusión sobre el humor como herramienta que resta rigurosidad académica, y cuando se les preguntó en qué les ha beneficiado el humor y la risa en la clase, el 28% sostuvo que la clase no se hacía pesada, se convertía en más amena y entretenida, el 27% lo consideraba relajante, el 16.96% lo consideraba como generador de un ambiente de confianza, el 13.55% lo consideró beneficioso para aprender, y el 13.40% lo consideró positivo para recordar y favorecer la memoria. Es decir,

mayoritariamente valoran el humor como una forma de distensión, entretenimiento y generador de un ambiente agradable.

Estos resultados beneficiosos también se vieron reflejados en una investigación llevada a cabo por Mahdilo y Siros Izadpanah (2017), quienes realizaron un estudio donde se examinaron los efectos de las películas de humor sobre el mejoramiento en el aprendizaje del vocabulario de inglés. Utilizaron el método cuantitativo, pre-test, intervención y post-test para poder investigar cómo el video humorístico impacta en dicho aprendizaje. Participaron 48 estudiantes iraníes que estudiaban en el nivel intermedio del Instituto Jahade-Daneshgahi, con un promedio de edad entre los 16 y 22. Se los dividió en dos, un grupo experimental y grupo control. A ambos se les administró la Prueba de Vocabulario adaptada de PET, y al grupo experimental en sus clases se les mostraron videos de la serie de Friends para poder trabajar conjuntamente con el humor de la misma en el aprendizaje del idioma. Para finalizar, se les volvió a administrar la prueba de vocabulario adaptada de PET, y los resultados mostraron una diferencia significativa entre los dos grupos, donde el grupo experimental obtuvo una influencia significativa en el mejoramiento del aprendizaje del inglés. Esto permite suponer que los videos de la serie humorística mejoraron el conocimiento del vocabulario en los estudiantes, el humor mejoró la percepción del entorno en el aula, generando una experiencia positiva en el aprendizaje.

Estos beneficios de la utilización del humor en el aula coinciden con la investigación de Montañés Sánchez (2018), quien a partir de una revisión bibliográfica sobre la importancia del humor y el estado emocional como agente motivador o estrategia de aprendizaje del español como lengua extranjera (ELE), sostiene que se le da una gran importancia al humor positivo en los procesos de enseñanza-aprendizaje (en este caso, en el español como lengua extranjera). Respecto del alumno, el humor tiene un impacto positivo en la salud física, mental y emocional.

Mejora la percepción del aprendizaje, disminuye ansiedad, estrés, percepción de amenaza y conflictos. Eleva autoestima, alegría, interés, buena predisposición y compañerismo, así como también la creatividad, la motivación y la actitud. Respecto del profesor, facilita un mayor control sobre sí mismo, aumenta su autoestima, mejora la sensación de bienestar físico, la comunicación en el aula, el uso de nuevas herramientas de trabajo, el uso de destrezas creativas y aumenta la motivación y esfuerzo educativo. Respecto al proceso de enseñanza y aprendizaje, aumenta la satisfacción del proceso tornándolo más dinámico, divertido, eficiente, estable y duradero. Las clases se perciben más cortas y las tareas menos monótonas. Respecto al material humorístico, el humor es un recurso tanto pedagógico como didáctico importante, que favorece la situación de aprendizaje y es preferido por los alumnos.

Estilos de humor

Si bien el uso positivo del humor en el aula resulta ser beneficioso, resulta pertinente tener en cuenta que hay diferencias en cuanto a los estilos de humor que se aplican en el aula, como por ejemplo, en una investigación llevada a cabo por Fuenmayor et al. (2014) con el objetivo de conocer las diferencias en los estilos de humor y las variables de edad, género y tipo de institución educativa (pública o privada), se le aplicó a 277 estudiantes con edades desde los 14 a 18 años el Cuestionario de Estilos de Humor, y los resultados mostraron que en los jóvenes si bien predominan los estilos de humor de tipo adaptativo, en los varones se dio un puntaje más alto en relación a las mujeres con el humor agresivo. La edad no arrojó diferencias significativas, pero sí ocurrió con las instituciones, donde predominó en las privadas el tipo de humor afiliativo en comparación con las públicas.

Sin embargo, en la investigación llevada a cabo por Ureña Ramírez et al. (2016) con el fin de conocer cuáles son los estilos de humor en las estudiantes universitarias dominicanas, realizaron

un estudio transversal, en donde se administraron a 145 estudiantes mujeres de la Universidad Autónoma de Santo Domingo (UASD), el Cuestionario de Estilos de Humor (HSQ), conjuntamente con la escala de depresión del Centro para Estudios Epidemiológicos (CES-D 10), y la Escala de Felicidad Subjetiva (SHS). El promedio de edad fue de 28.06 años, y, en cuanto a sus estudios, la mayoría (83.4%), cursaba Psicología. Si bien no encontraron relaciones significativas del humor respecto a la depresión o felicidad subjetiva (así como tampoco encontraron diferencias en los estilos de humor respecto de las edades), los estilos de humor predominantes fueron de tipo Agresivo y Descalificativo, los cuales, en la investigación, los comparan con un estudio llevado a cabo en España (por Martín et. Al en el año 2003), donde, en mujeres españolas, también predominaron estos dos estilos de humor. Esto llevó a los investigadores a pensar en una ausencia de efectos culturales en los mismos. Sin embargo, esta última afirmación podría ser desestimada, ya que, con la intención de analizar el uso del humor en el contexto multicultural del aula y desarrollar una comprensión teórica para ganar más conocimiento integral de cómo emplear el humor en el proceso de enseñanza e instrucción para contribuir al aprendizaje como una experiencia inspiradora, Alatalo y Poutiainen (2016) llevaron a cabo una investigación teórica, donde revisaron una serie de artículos relacionados con el tema, discutiendo los conceptos fundamentales del humor y la cultura. A partir del análisis de múltiples investigaciones, pudieron observar que no hay una comprensión por unanimidad en cuanto a la definición del humor, donde hay formas que son aceptables para algunas personas, mientras que hay otras inaceptables para otras. Los autores concluyen que hay lagunas en las investigaciones estudiadas, proponen investigar con diseños experimentales y explorar sobre los tipos específicos de mensajes humorísticos que podrían facilitar el aprendizaje, ya que pudieron

establecer en la literatura una falta de conocimiento con respecto a el aspecto de la cultura en relación al humor que es considerado apropiado o no.

Sin embargo, en una investigación llevada a cabo por McCabe et al. (2017), se investigó sobre el uso del humor aplicado en el aula virtual, agregaron el humor en línea mediante chistes, dibujos animados, memes y acertijos, los cuales estaban basados en el contenido de la asignatura. Durante los meses donde lo implementaron en el aula virtual, los investigadores recibieron observaciones por parte de los alumnos sobre cómo los ha ayudado el humor en las clases, haciéndolos sentir parte de la comunidad del aprendizaje. Se sintieron más conectados con el profesor y consideraron que ayudó a mejorar el aprendizaje.

También se han demostrado variables en las que difiere el humor dentro de los alumnos, y entre estas diferencias se han encontrado en la investigación llevada a cabo por Salavera y Usán (2018) donde se evaluaron 1304 estudiantes de Secundaria (entre 14 y 18 años) de Zaragoza, distribuidos entre ocho institutos públicos, con el objetivo de analizar cuál es la relación entre el uso del humor y la inteligencia emocional. Se les aplicó el Cuestionario de Estilos de Humor (HQS) y el Cuestionario TMMS-24 para medir la inteligencia emocional, y se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el uso del humor, donde los varones lo implementaban con superioridad en sus cuatro dimensiones, en comparación con las mujeres, y estas diferencias en cuanto al género, también obtuvieron diferencias en la investigación desarrollada por Romero Mateo (2017), sobre las variables de estilos del sentido del humor según género y edad, donde se evaluaron a 160 estudiantes de una institución educativa de Callao (la cual tiene un enfoque humanístico-cristiano, y los estudiantes pertenecen a un nivel económico bajo), con edades entre 12 y 15 años aplicándoles el cuestionario de estilos de sentido del humor construido por Martin et al., 2003.

En las puntuaciones que se obtuvieron se muestra una diferencia estadísticamente significativa entre los géneros y las escalas del cuestionario. Los varones puntuaron más alto que las mujeres en el humor autodescalificativo, de automejoramiento y agresión, mientras que las mujeres obtuvieron una puntuación más alta que los hombres en el de tipo afiliativo. Estos resultados indican que los varones, en comparación con las mujeres, tienen menos habilidades para las relaciones interpersonales, usando la agresión tanto para sus pares como para sí mismos.

Sin embargo, en una investigación llevada a cabo por Mendiburo Seguel et al. (2018), con el fin de conocer la relación entre los diferentes estilos de humor (medidos por el HSQ) con variables culturales, de personalidad y de bienestar, propusieron considerar estas variables a nivel colectivo, analizando los estilos de humor con las dimensiones culturales planteadas por Hofstede y rasgos de personalidad según el modelo Big Five, en una muestra de 27 países. Los resultados mostraron que el humor difiere en relación a las culturas, donde particularmente, en culturas más individualistas, hay una aceptación mayor del humor en general, y en particular, del humor agresivo y afiliativo. También se confirmó que en culturas donde hay una alta distancia al poder, hay un menor uso del humor, sobre todo del tipo agresivo.

Con respecto a los rasgos de la personalidad, los resultados mostraron que el humor afiliativo se asocia a la extraversión (la cual está relacionada al individualismo cultural). Los niveles bajos de humor autoafirmativo están asociados al neuroticismo colectivo (el cual, a su vez, está relacionado con la evitación de la incertidumbre y malestar). Aquellas culturas que poseen una baja tolerancia a lo extraño y diferente, son altamente normativas, tienen un menor uso de estilos de humor benignos. Las culturas individualistas de mayor bienestar y socialización voluntaria utilizan con mayor medida el humor benigno. De esta manera, concluyeron que los países con cultura de tipo individualista, donde se valora la independencia de las personas y la relación de

manera voluntaria con los demás, utilizan el humor con mayor medida de autoafiliación. Así mismo, en las culturas donde se enfatiza la competitividad, no tienen una profundidad en el humor afiliativo. Y, al contrario, en culturas cooperativas, se usa más el humor afiliativo.

Estrés académico

Oliveti (2010) investigó el estrés académico en sus tres componentes, a saber: estresores, síntomas y estrategias de afrontamiento, en 120 estudiantes de primer año de la Universidad Abierta Interamericana pertenecientes a diferentes carreras, edades y géneros. Se les administró el SISCO para medir estrés académico y un cuestionario sociodemográfico. Los resultados mostraron que los estudiantes utilizan en mayor medida las estrategias de afrontamiento en comparación a las percepciones del entorno como estresantes y a los síntomas. A su vez, los resultados arrojaron diferencias estadísticamente significativas entre la percepción del estrés y los síntomas en relación al sexo masculino (en cuanto a las estrategias de afrontamiento no se encontraron diferencias, donde en ambos casos mostraron tener un rol activo frente al afrontamiento del estrés, concentrándose en resolver la situación o tratar de obtener algo positivo de la misma). En cuanto a los síntomas, los que predominaron fueron los psicológicos, por encima de los físicos y comportamentales. A pesar de los resultados obtenidos en esta investigación, se propuso tener en cuenta otro tipo de variables que puedan influir en el estrés académico de los alumnos, como el apoyo social percibido o diferencias en cuanto a al tipo de institución (ya que solamente se tuvieron en cuenta alumnos de una universidad privada). Tal es así que, al año siguiente, Gufanti (2011) con el objetivo de conocer cuál es la relación entre estrés académico y el apoyo social percibido en estudiantes universitarios de la carrera de psicología y comparar estas variables entre estudiantes de una universidad pública y otra privada, la investigadora administró el inventario SISCO y el cuestionario MOS de apoyo social a 120

alumnos, siendo 60 de la Universidad Abierta Interamericana, y 60 de la Universidad de Buenos Aires. Los resultados mostraron que no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en los niveles de estrés, los síntomas o las estrategias de afrontamiento de los alumnos de ambas universidades, pero si en relación al apoyo social, donde los alumnos de la universidad privada presentaron mayores niveles de apoyo que los alumnos de la universidad pública. Esto permitió determinar que el apoyo social no sería un factor amortiguador del estrés académico en los estudiantes.

Como otro factor que pueda estar relacionado con esta variable, Godino Ledwith (2016) investigó sobre la relación que existe entre el estrés académico, las estrategias de afrontamiento y el rendimiento académico, se les administró a 371 estudiantes universitarios de la Ciudad Autónoma de Buenos Aires, entre los 18 y 30 años, el Inventario SISCO, la Escala de Afrontamiento al Estrés A-CEA, y se les solicitó que reporten el promedio de notas hasta el momento. Los resultados mostraron que las mujeres presentaron niveles de estrés más elevados en comparación a los hombres, y a su vez, también las mujeres presentaron mayor nivel de rendimiento académico, lo que concuerda con la investigación llevada a cabo por Lorenzo (2017) sobre la relación entre las estrategias de afrontamiento y estrés académico en estudiantes universitarios. Se les administraron a 401 alumnos del área metropolitana de Buenos Aires (entre los 18 y 35 años) el inventario SISCO de estrés académico y la Escala de Afrontamiento al Estrés A-CEA. Los resultados mostraron que el 90% del alumnado presenta un estrés a niveles moderados, donde hubo mayores niveles de síntomas y estrés en comparación con las estrategias de afrontamiento. También se encontraron diferencias estadísticamente significativas en relación al género, donde las mujeres presentaron mayores niveles de estrés, y estrategias de afrontamiento de apoyo social. En el sexo masculino se encontraron menores niveles de estrés, y

las estrategias de afrontamiento que primaron en ellos fueron de reevaluación positiva y planificación.

Perales Cárdenas (2017), para conocer la relación existente entre estrés académico y el rendimiento académico, se les administró a 63 estudiantes del Centro de Idiomas de la UPLA el Inventario SISCO para medir estrés académico a estudiantes de tercero, quinto, sexto, séptimo y noveno ciclo. Los resultados mostraron que el 36,5% tienen un rendimiento académico alto, seguido por un 34,9% de rendimiento regular. El 85,71% presentó estrés académico, teniendo como principales estresores las evaluaciones de los profesores, sobrecarga de tareas y tiempo limitado para hacer los trabajos. Los principales síntomas de estrés fueron de dimensiones psicológicas (ansiedad y problemas de concentración).

En cuanto a la relación del estrés y el rendimiento académico, aquellos alumnos que presentaron un rendimiento alto y regular, presentan reacciones psicológicas y conductuales leves, mientras que aquellos que tienen un rendimiento académico bajo, presentaron reacciones psicológicas y conductuales severas.

Esta relación del estrés académico y el rendimiento también fue estudiada por Luévano Flores (2018) donde, con el objetivo de determinar cuál era la correlación entre el estrés académico y el rendimiento escolar en 179 alumnos que se encontraban estudiando en la educación media superior del Instituto Tecnológico de Aguascalientes, México, obtuvieron como resultados que existe una correlación estadísticamente significativa negativa entre el rendimiento escolar y el estrés académico, donde a mayor grado de estrés, menor rendimiento escolar. Estos resultados concuerdan con la investigación de Torres Tejada (2019), donde se analizó la relación existente entre el estrés y el rendimiento académico en 134 alumnos del primero al séptimo año, pertenecientes a la carrera de Medicina Humana de la Universidad Nacional de la Amazonia

Peruana. Se les administró el Inventario SISCO, y los resultados arrojaron una relación estadísticamente significativa entre el estrés académico y el rendimiento académico, donde el 76,9% tuvo un nivel medio de estrés, y el 81,3% presentó un nivel académico medio. Las estadísticas arrojaron que el mayor porcentaje de personas que presentaron niveles de estrés medio, dieron un rendimiento académico medio. Así mismo, esta investigación arrojó otro dato relevante, y fue que los hombres presentaron un mayor nivel de estrés que las mujeres. Sin embargo, a diferencia de esta investigación,

Otro factor a tener en cuenta en relación al estrés académico fue el que estudiaron Kantlen y Perrotta (2019) con el fin de conocer el estrés académico y modos de afrontamiento en estudiantes universitarios, comparándolos niveles de estrés entre los estudiantes de primer año y último año. Se les administró el instrumento SISCO y también un cuestionario sociodemográfico (con información sobre edad, sexo, estado civil y carrera que se encontraban cursando) a 163 estudiantes de primero, cuarto y quinto año universitarios de la ciudad de Paraná, entre los 17 y 38 años, y los resultados mostraron que los estudiantes presentan un nivel de estrés académico moderado, y que no se han encontrado diferencias estadísticamente significativas en el nivel de estrés entre los alumnos de primer año en comparación con los de los últimos años. Sin embargo, hubo diferencias estadísticamente significativas en las estrategias de afrontamiento, donde los estudiantes de último año emplean con mayor frecuencia estrategias de afrontamiento en comparación con los de primer año.

Humor y estrés.

Giménez y Feldman (2016) llevaron a cabo una investigación para conocer la relación entre la ansiedad, el género y los estilos de humor en 243 estudiantes de una edad que promedió en 20.90, administrándoles el Cuestionario de Estilos de Humor HSQ y el inventario de Ansiedad

Rasgo-Estado. Los resultados mostraron que no hubo una relación estadísticamente significativa e inversa entre los estilos de humor adaptativos y la ansiedad, sin embargo, no se encontraron relaciones estadísticamente significativas entre los estilos de humor desadaptativos y la ansiedad. Los hombres mostraron mayor predisposición al estilo de humor Agresivo y Autodescalificador, en comparación al género femenino. Estos resultados, según los investigadores, evidenciarían que las dimensiones del humor hacen contribuciones a aspectos del bienestar y de la salud.

Urquía Delgado (2020) con el objetivo de poder conocer la relación existente entre estrés académico y estilos de humor, se les aplicó a 120 estudiantes (con edades que oscilaron entre los 18 y 30 años) de una universidad privada de Lima Metropolitana el inventario SISCO de estrés académico, el cuestionario de Estilos de Humor (HSQ), y una ficha de datos sociodemográficos (con el fin de recolectar información de edad, género, estado civil, carrera, ciclo, trabajo y lugar de residencia).

Los resultados arrojaron que hay una correlación estadísticamente significativa entre los dos estilos de humor desadaptativos y el estrés académico, donde aquellos estudiantes que presentan mayores niveles de estrés académico hacen mayor uso del humor agresivo.

Se encontró que, donde hay mayor intensidad de estrés hay mayor presencia del uso del humor autodescalificativo. También los resultados arrojaron una relación estadística entre las situaciones estresantes y las reacciones físicas, con el estilo de humor agresivo, lo que la autora hipotetizó como una posible estrategia de resolución inmediata frente a dichas situaciones, en lugar de concentrarse en el humor de manera positiva. También, las estrategias, se correlacionaron estadísticamente de manera positiva con el mejoramiento personal, donde utilizarían este tipo de humor como estrategia de afrontamiento frente al estrés.

Los resultados arrojaron que no todos los estilos de humor tuvieron correlaciones estadísticamente significativas con el estrés académico, lo que indicaría, en este caso, que el estrés se relacionaría con los estilos de humor desadaptativos.

Capítulo 4. Metodología

1.1 Diseño

Este trabajo corresponde a una investigación no experimental cuyo alcance es de tipo correlacional ya que, teniendo en cuenta lo establecido en Sampieri (2014), corresponde a un estudio en el cual se asocian variables, siendo en este caso la correlación entre los Estilos de Humor y el Estrés Académico.

A su vez, siguiendo la misma línea del autor, corresponde a una investigación cuantitativa, puesto que la recolección de datos que se hará estará direccionada a poder probar o refutar la hipótesis previamente planteada a partir de un análisis estadístico.

1.2 Muestreo

La muestra será, siguiendo con la línea de Sampieri (2014), de tipo no probabilístico e intencional, ya que se seleccionarán sujetos para la investigación que reúnan intencionalmente la serie de características que son solicitadas (en este caso, se seleccionan intencionalmente estudiantes universitarios)

1.3 Muestra

Se van a estudiar alumnos universitarios de diferentes carreras universitarias, género y edades.

1.4 Instrumentos

- *Cuestionario socio-demográfico* donde se pueda detallar la edad del encuestado, el género, el ámbito universitario en el que estudia (público o privado), la carrera que se encuentra cursando y el año.

- *Inventario SISCO* para medir estrés académico de Barraza (2007), el cual se compone de 31 ítems dividido en tres apartados: estresores, sintomatología (física, psicológica y comportamental) y tipos de afrontamiento.

Este autor se apoyó, para la validez y confiabilidad del instrumento, en la Teoría Clásica de los Test (Muñiz, 2003; Citado en Barraza, 2007). Para la confiabilidad, utilizó la división por mitades, que fue de .87, y Alfa de Cronbach, que dio por resultado .90. Estos niveles de confiabilidad se consideraron elevados, y, junto con los resultados obtenidos de la validez (a partir del análisis factorial, de consistencia interna y de grupos contrastados) permitió afirmar que el Inventario SISCO, en lo que respecta a su consistencia interna de los ítems, pueden interpretarse como homogéneos, es decir, miden efectivamente lo que se quiere medir, confirmando su constitución tridimensional (desde una perspectiva sistémico-cognoscitivista), así como también la homogeneidad y direccionalidad de los ítems que componen el inventario, los cuales dan cuenta que forman parte del modelo conceptual construido.

En Argentina este cuestionario fue validado por Ciriarmi et al. (2019), adaptándolo culturalmente en 198 estudiantes universitarios de CABA, tanto de universidades públicas como privadas. Se obtuvo una validez de contenido mediante juicio de expertos, una validez de criterio concurrente satisfactorio y validez de constructo satisfactoria (mediante la comparación entre grupos).

- *Cuestionario de Estilos de Humor (HSQ)*. Cayssials y Pérez (2005) tomaron el Humor Styles Questionnaire (HSQ) que fue creado por Rod Martin y sus colaboradores (2003) con el fin de medir los estilos de humor en cuatro dimensiones, para su adaptación

en Argentina, realizada por la Universidad de Buenos Aires. En este estudio participaron 800 personas (50% mujeres y 50% varones) con edades entre 22 y 60 años. Los resultados confirmaron la hipótesis acerca de la validez teórica de los cuatro estilos del Sentido del Humor, y confiabilidad (coeficiente de Alpha fue igual a 0,75) del instrumento.

Las cuatro dimensiones de los diferentes Estilos de Humor propuestos por Martin, Pulhlik-Doris, Larsen, Gray y Weir (2003) son:

Afiliativo (Affiliative): Es la predisposición a realizar bromas y expresar cosas divertidas de manera espontánea para divertir a los demás, teniendo como finalidad hacer más amena la relación entre ellas y poder reducir tensiones, careciendo de hostilidad.

Mejoramiento personal (Self-Enhancing): Se mantiene una perspectiva humorística a pesar de no ser correlativa con la perspectiva de los demás. Es decir, son las incongruencias de las que se ríen y utilizan el humor como manera de afrontar las adversidades.

Agresividad (Aggressive): Se utiliza el humor como forma de manipular a los demás. Pueden ser sarcásticos o molestar al resto de las personas poniéndolas en ridículo.

Descalificación personal (Self-defeating): Estas personas se ridiculizan o ríen de sí mismas, utilizando el humor como defensa para poder ocultar sus sentimientos, pero así poder ganar la aprobación de los demás.

1.5 Procedimiento

Mediante la plataforma GoogleForm se administraron de manera virtual los cuestionarios junto con el consentimiento informado. Los links para que puedan completarlos fueron enviados a partir de diferentes plataformas digitales (WhatsApp, Instagram y Facebook).

Capítulo 5. Resultados

1. Caracterización de la muestra

La investigación y la recolección de datos se realizó durante el segundo semestre del año 2020.

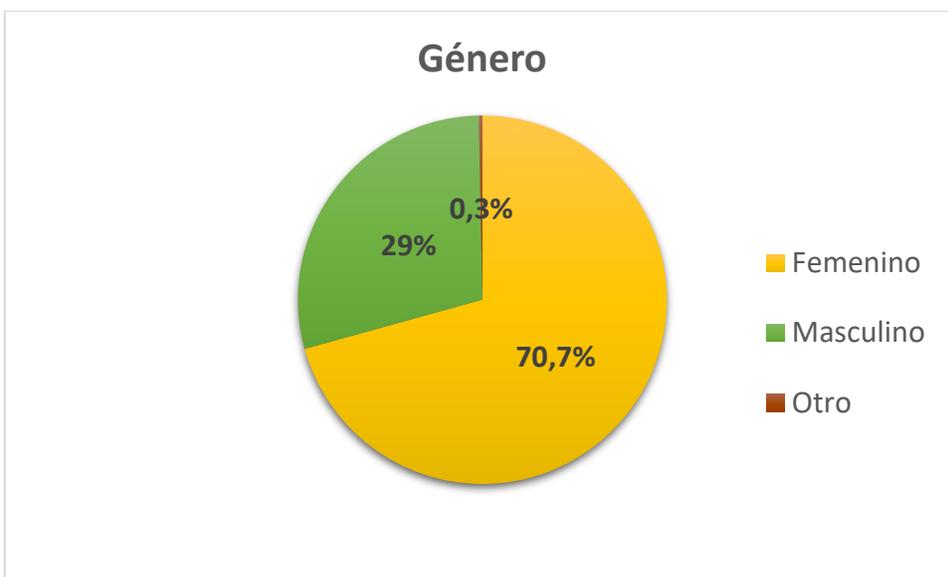


Gráfico 1. *Distribución de la variable Género.*

El total de la muestra estuvo compuesta por 345 personas, de las cuales 244 pertenecieron al género femenino, componiendo un 70,7% de la muestra, mientras que 100 personas pertenecieron al género masculino, componiendo el 29% de la muestra total.

Se registró un único caso como género fluido, que representa el 0,3% de la muestra.



Gráfico 2. *Distribución de la variable Edad.*

La edad promedio (media) de los encuestados fue de 27,03, con un desvío de 7,87.

La edad mínima que se registró fue de 18 años y la máxima de 52 años.

De los 345 encuestados, 43 pertenecen a un rango de edad entre los 18 y 19 años, representando un 12,5% de la muestra. En el rango de 20 a 29 años, se registró un total de 200 encuestados, componiendo el 58% de la muestra. El 20,3% de la muestra se ubica en el 20,3%, con un total de 70 personas. En el rango de los 40 a 49 años, se registraron un total de 27 personas, lo que compone el 7,8% de la muestra, y dentro del rango de los 50 a 59 años, se encontraron 5 casos, que componen el 1,4% de la muestra.

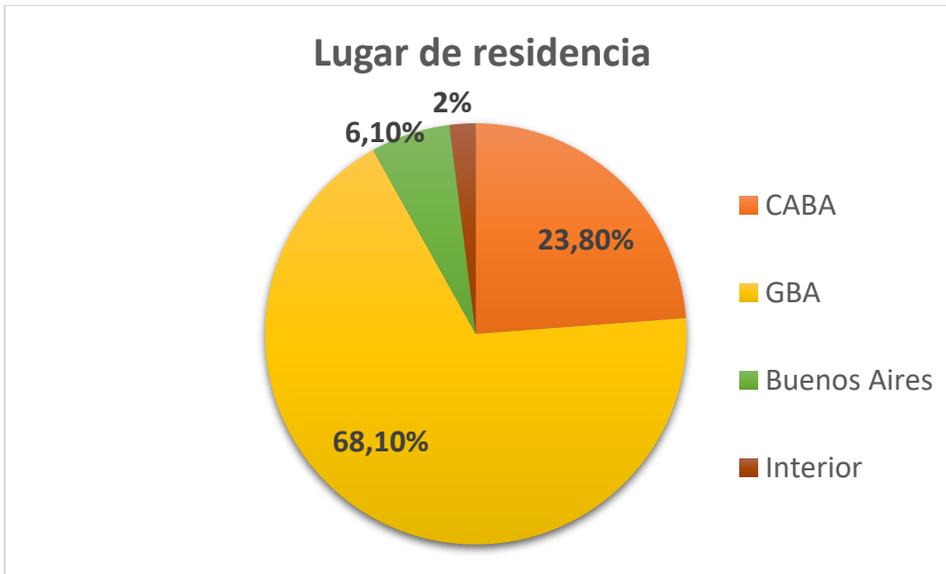


Gráfico 3. *Distribución de la variable Lugar de residencia.*

Se registraron 82 casos que residen en Ciudad Autónoma de Buenos Aires (CABA), lo que representa el 23,8% de la muestra, mientras que en el Gran Buenos Aires (GBA) se registraron 235 casos, que componen el 68,1% de la muestra total.

En lo que respecta a la provincia de Buenos Aires, se registraron que 21 personas de la muestra residen allí, lo que representa un 6,1% del total, mientras que en el interior del país se registraron 7 casos, que componen el 2% de la muestra total.

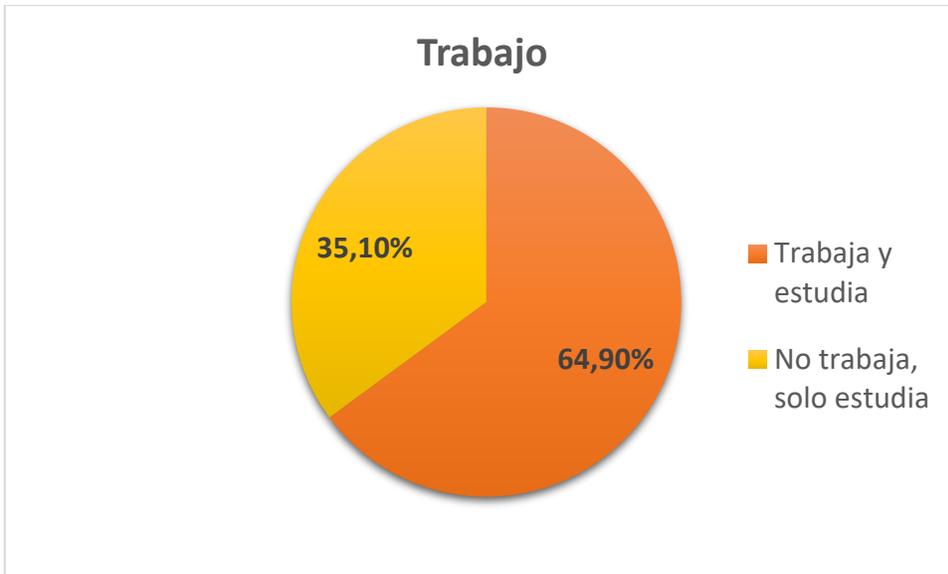


Gráfico 4. *Distribución de la variable Trabajo.*

Se registró que 224 personas trabajan y estudian al mismo tiempo, lo cual compone el 64,9% de la muestra total, mientras que 121 personas señalaron no trabajar, lo que compone el 35,1% de la muestra total.



Gráfico 5. *Distribución de la variable Tipo de universidad.*

Se registraron 229 personas que estudian en universidades públicas, lo que representa el 66,4% de la muestra total, mientras que 116 personas estudian en universidades privadas, representando el 33,6% de la muestra total.

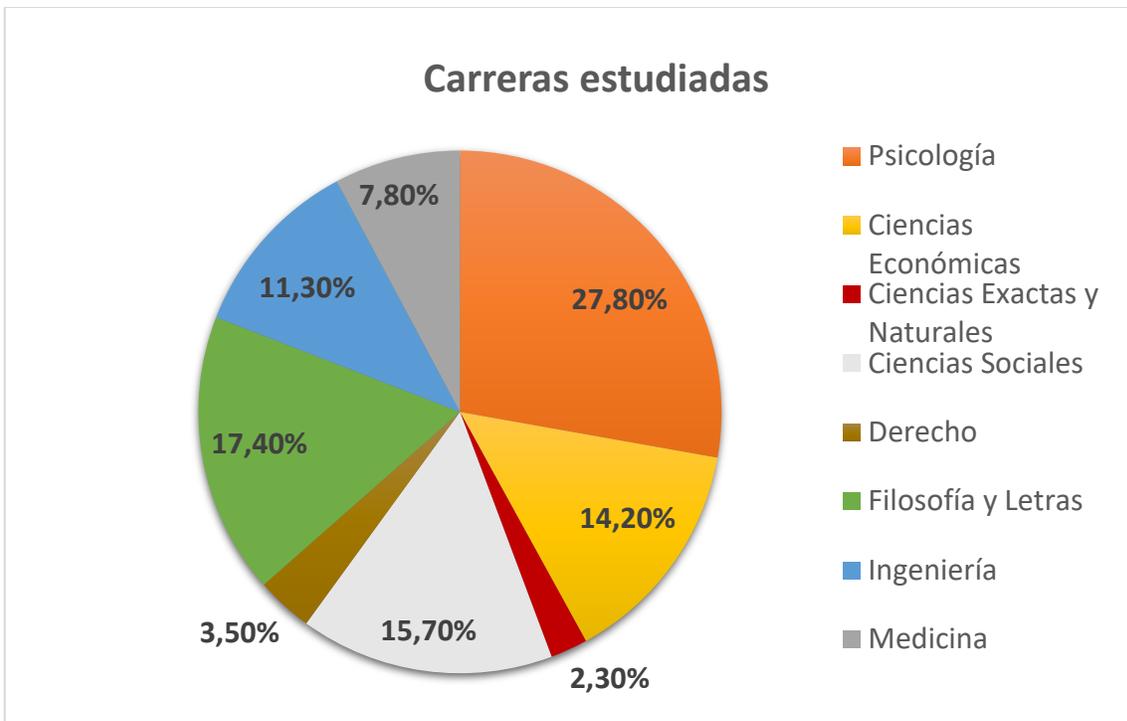


Gráfico 6. *Distribución de la variable Tipo de Carrera Estudiada.*

Se registraron 96 personas que estudian la carrera perteneciente al departamento de psicología, lo que compone el 27,8% de la muestra total. Del total de la muestra, 49 personas registraron estudiar carreras pertenecientes a las ciencias económicas, lo que representa el 14,2% de la muestra. El 2,3% de la muestra está representada por 8 estudiantes pertenecientes a carreras de ámbito de las Ciencias Exactas y Naturales, mientras que 54 estudiantes señalaron estar estudiando en el ámbito de las Ciencias Sociales, representando el 15,7% de la muestra total.

Se registraron 12 estudiantes pertenecientes al departamento de derecho, lo que compone el 3,5% de la muestra, mientras que el 17,4% de la muestra total está compuesto por los 60 estudiantes del área de Filosofía y Letras.

En lo que respecta al área de Ingeniería, se registraron 39 casos, que componen el 11,3% de la muestra total, mientras que en el área de Medicina se registraron 27 casos, que componen el 7,8% de la muestra total.



Gráfico 7. *Distribución de la variable Año de la carrera en la que se encuentra estudiando.*

Se registraron 2 personas que están haciendo el ingreso a la carrera universitaria, lo que compone el 0,6% de la muestra total, mientras que 121 estudiantes están realizando el primer año de la carrera universitaria, lo que compone el 35,1% de la muestra total. Se registraron 56 estudiantes que están transitando el segundo año de la carrera, lo que representa el 16,2% de la muestra, y 71 estudiantes están cursando el tercer año de la carrera, representando un 20,6% de la muestra total.

Del total de la muestra, 51 estudiantes se encuentran en el cuarto año de la carrera, lo que representa el 14,8% del total, mientras que 44 de los estudiantes encuestados se encuentra transitando el quinto año de la carrera, conformando el 12,80% de la muestra total.

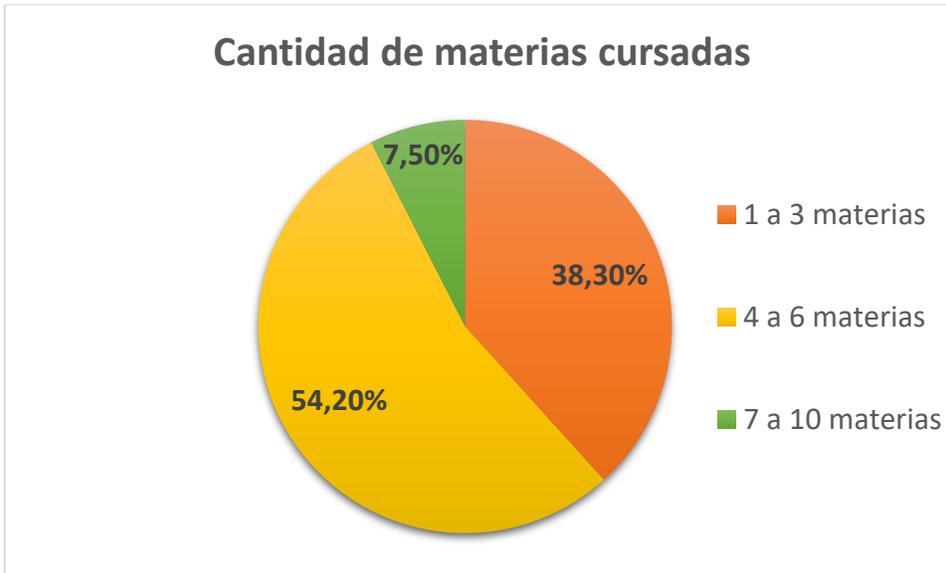


Gráfico 8. *Distribución de la variable Cantidad de materias estudiadas.*

El promedio (media) de cantidad de materias cursadas fue de 4,1, con un desvío de 1,7.

El mínimo de materias cursadas fue de 1, mientras que el máximo fue de 10.

El 38,3% de la muestra, es decir, 132 estudiantes, se encuentran cursando entre 1 a 3 materias, mientras que el 54,2% representa a los 187 estudiantes que se encuentran cursando de 4 a 6 materias. El 7,5% de la muestra total restante se compone por los 26 estudiantes que se encuentran cursando de 7 a 10 materias.

2. Análisis de datos

El análisis de los datos estadísticos se llevó a cabo con el programa SPSS.

El nivel de significación que se pautó para los análisis tanto de las comparaciones de grupos y las correlaciones fue en $\alpha=.05$.

Para analizar las diferencias entre grupos se utilizaron las pruebas de U. de Mann-Whitney y T. de Student, y para analizar las correlaciones se utilizó Rho de Spearman.

Así mismo, se calculó el Alpha de Cronbach para tener mayor información sobre la fiabilidad de los resultados. Para el Cuestionario de Estilos de Humor (HSQ) fue de ,739 y para la Escala de Estrés Académico fue de ,864.

En primera instancia, se calcularon las frecuencias, el desvío y los mínimos y máximos de las variables de ambos instrumentos:

Tabla 1

Estadísticos Descriptivos de las Variables y sus Dimensiones

	Media	Desv. Típico	Mínimo	Máximo
Humor de Mejoramiento Personal	4,5	1,3	1,4	7,0
Humor Agresivo	2,5	,85	1,0	6,0
Humor de Descalificación Personal	2,9	1,0	1,0	5,9
Humor Afiliativo	5,4	1,2	1,8	7,0
Estresores	28,5	6,0	9,0	44,0
Sintomatología	43,5	11,7	17,0	72,0
Afrontamiento	25,5	4,5	14,0	36,0

2.1 Pruebas de Normalidad

Se realizó la prueba de normalidad a las dimensiones de ambos instrumentos, interpretando los resultados a partir del estadístico de Kolmogorov-Smirnov.

Tabla 2

Prueba de Normalidad de las Dimensiones

	Sig.
Humor de Mejoramiento Personal	.03
Humor Agresivo	.00
Humor de Descalificación Personal	.00
Humor Afiliativo	.00
Estresores	.05
Sintomatología	.20
Afrontamiento	.00

A partir de la prueba de normalidad se puede observar que todas las dimensiones de los Estilos de Humor junto con la dimensión de Afrontamiento de Estrés Académico, tienen una distribución no normal, ya que son menores a 0,05.

En cuanto a las dimensiones de Estresores y Sintomatología del Estrés Académico, al presentar un puntaje mayor a 0,05 se puede establecer que son dimensiones con una distribución normal.

3. Análisis de Comparaciones

A continuación, se realizaron comparaciones entre las dimensiones del Cuestionario de Estilos de Humor y Estrés Académico según variables sociodemográficas.

Para las mismas, se utilizaron las pruebas de U. de Mann-Whitney y T. de Student.

Tabla 3

Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor según Género

	Sig.	Masculino	Femenino
Humor de Mejoramiento Personal	.19	183,39	168,04
Humor Agresivo	.00	210,21	157,05
Humor de Descalificación Personal	.00	195,67	163,00
Humor Afiliativo	.03	190,45	165,15

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney.

Se encontraron diferencias significativas en las dimensiones de los Estilos de Humor según género, ya que las dimensiones de Humor Agresivo, de Descalificación Personal y Afiliativo presentaron una significación menor a 0,05, lo que implica que existe una diferencia entre los grupos.

En este caso, se puede observar que el género masculino presenta un mayor nivel de Humor Agresivo, de Descalificación Personal y Afiliativo en comparación con el género femenino.

En cuanto a la dimensión del Humor de Mejoramiento Personal no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 4*Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico según Género*

	Sig.	Masculino	Femenino
Estresores	.00	26,68	29,25
Sintomatología	.00	40,34	44,73
Afrontamiento	.13	160,13	177,57

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney para la subescala de Afrontamiento y para los Estresores y Sintomatología se utilizó T. de Student.

La comparación de las dimensiones del Estrés Académico en función del género mostró que hay una diferencia significativa en lo que respecta a los Estresores y la Sintomatología, ya que el número de significación de ambas variables fue menor a 0,05.

En este caso, los resultados arrojaron que las personas del género femenino presentan un mayor nivel de Estresores y de Sintomatología frente al estrés en comparación con los masculinos.

En cuanto a la dimensión de Afrontamiento al Estrés no se encontraron diferencias significativas.

Tabla 5*Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor según Tipo de Universidad*

	Sig.	Pública	Privada
Humor de Mejoramiento Personal	.16	178,33	162,49
Humor Agresivo	.20	177,87	163,38

Humor de Descalificación Personal	.92	173,35	172,31
Humor Afiliativo	.35	169,49	179,94

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a las dimensiones de Estilos de Humor en la comparación de universidades del ámbito público y privado, ya que todas las dimensiones presentaron una significación mayor a 0,05, lo que implica que no existe una diferencia significativa en la comparación de estos grupos.

Tabla 6

Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico según Tipo de Universidad

	Sig.	Pública	Privada
Estresores	.13	28,84	27,82
Sintomatología	.16	44,08	42,23
Afrontamiento	.73	174,27	170,49

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney para la subescala de Afrontamiento y para los Estresores y Sintomatología se utilizó T. de Student.

No se encontraron diferencias significativas en cuando a las dimensiones de Estrés Académico y el las instituciones públicas y privadas, ya que el número de significación en las tres dimensiones que componen el Estrés Académico arrojaron una significación mayor a 0,05, lo que implica que no se puede establecer una diferencia significativa en la comparación de dichas variables.

Tabla 7*Comparación de las Dimensiones de Estilos de Humor Según Situación Laboral*

	Sig.	Trabajan	No Trabajan
Humor de Mejoramiento Personal	.53	175,44	168,49
Humor Agresivo	.43	176,09	167,29
Humor de Descalificación Personal	.66	171,31	176,13
Humor Afiliativo	.13	167,04	184,04

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la comparación de los grupos de las personas que trabajan y no trabajan según las dimensiones de Estilos de Humor. Esto puede establecerse ya que, en la comparación de las cuatro dimensiones, el número de significación fue mayor a 0,05, por lo tanto, se establece que no existe una diferencia significativa.

Tabla 8*Comparación de las Dimensiones de Estrés Académico Según Situación Laboral*

	Sig.	Trabaja	No Trabaja
Estresores	.34	28,72	28,08
Sintomatología	.99	43,46	43,45
Afrontamiento	.14	178,68	162,49

Nota: Se utilizó de U. de Mann-Whitney para la subescala de Afrontamiento y para los Estresores y Sintomatología se utilizó T. de Student.

No se encontraron diferencias significativas en cuanto a la comparación de las tres dimensiones de Estrés Académico en función de la situación laboral de las personas encuestadas. Esto se puede establecer ya que el número de significación en las tres dimensiones comparadas entre personas que trabajan y no trabajan fue mayor a 0,05.

4. Análisis de Correlaciones

Para establecer las relaciones entre las diferentes dimensiones, se utilizó Rho de Spearman ya que, si bien las subescalas de Estresores y Sintomatología fueron paramétricas, el resto de las variables tuvieron una distribución no normal, es decir, son no paramétricas.

Tabla 9

Correlación de las dimensiones de los Estilos de Humor y Estrés Académico

		Estresores	Sintomatología	Afrontamiento
Humor de Mejoramiento Personal	Coef. De correlación	.07	-.08	.28**
Humor Agresivo	Coef. De correlación	.07	.10	.03
Humor de Descalificación Personal	Coef. De correlación	.04	.16**	.08
Humor Afiliativo	Coef. De correlación	-.09	-.07	.03

Nota: Se utilizó Rho de Spearman. **La correlación bilateral es significativa al nivel de 0,01.

Se observa que no todas las dimensiones de la Escala de Estilos de Humor correlacionan con las dimensiones de Estrés Académico.

Teniendo en cuenta las significaciones, solamente puede establecerse una relación débil y positiva entre el Humor de Mejoramiento Personal con Afrontamiento al estrés ($Rho=,281$) y el Humor de Descalificación Personal con la Sintomatología ($Rho= ,157$), ya que la significación bilateral en la correlación de ambos casos fue menor a 0,05.

En el resto de las dimensiones puede establecerse que no se encontraron correlaciones ya que el número de significación fue mayor a 0,05.

Capítulo 6. Conclusiones

Teniendo en cuenta los objetivos a partir de los cuales se llevó a cabo la presente investigación, donde el principal consistió en conocer cuál era la relación que existe entre los Estilos de Humor y Estrés Académico en estudiantes universitarios, se pudo establecer lo siguiente:

- La hipótesis planteada sobre la relación entre los Estilos de Humor desadaptativos y la Sintomatología frente al estrés se corroboró, ya que el humor de Descalificación Personal (que pertenece a los Estilos de Humor desadaptativos) tuvo una correlación leve y positiva con la Sintomatología. Si bien no se puede establecer que una variable causa o genera la otra, si se puede observar que, a mayores niveles de Humor de Descalificación Personal, mayores niveles de Sintomatología frente al estrés (y viceversa).

Sin embargo, la Sintomatología frente al estrés académico no mostró tener una correlación con el Humor Agresivo, el cual pertenece también a un estilo de humor desadaptativo. Este punto se relaciona conjuntamente con la primera hipótesis planteada, la cual hacía referencia a la existencia de relación entre los Estresores y los Estilos de Humor desadaptativos. Sin embargo, no se mostraron correlaciones entre estas dimensiones.

- La hipótesis sobre la relación entre los Estilos de Humor adaptativos y el Afrontamiento al Estrés Académico también se pudo corroborar, puesto que los resultados arrojados mostraron la existencia de una correlación leve y positiva entre el Afrontamiento y el Humor de Mejoramiento Personal, donde a mayores niveles de Afrontamiento, mayores niveles de Humor de Mejoramiento Personal (y viceversa).

Sin embargo, el estilo de Humor Afiliativo no correlacionó con el Afrontamiento, lo cual es importante resaltarlo ya que también pertenece al grupo de humor adaptativo.

En cuanto a los objetivos específicos que proponían describir los Estilos de Humor y las variables del Estrés Académico en estudiantes universitarios, así como también su comparación entre las diferentes variables sociodemográficas (tales como el género, edad y ámbito de estudio público y privado) se pudo establecer lo siguiente:

- Los estudiantes universitarios presentaron mayores niveles de Estilos de Humor adaptativos, y niveles bajos de Estilos de Humor desadaptativos.
- Hubo diferencias significativas en cuanto a los Estilos de Humor y el género. Las personas que se identificaron con el género masculino presentaron mayores niveles de Humor Agresivo, de Humor de Descalificación Personal y de Humor Afiliativo en comparación con el género femenino.
- Los estudiantes universitarios presentaron, en función de los baremos propuestos por Barraza (2006), niveles leves de estresores y afrontamiento y niveles moderados en sintomatología.
- Las personas que se identificaron con el género femenino presentaron una diferencia significativa en relación al género masculino en lo que respecta el Estrés Académico, ya que las mismas presentaron niveles significativamente más elevados de Estresores y Sintomatología.
- No se encontraron diferencias entre los Estilos de Humor y el Estrés Académico en función de los tipos de instituciones (públicas o privadas).
- No se pudieron determinar diferencias en cuando a la edad, situación laboral, cantidad de materias estudiadas y lugar de residencia las dos variables estudiadas.

1. Discusión

Los resultados de esta investigación arrojaron dos posibles afirmaciones:

- Los estudiantes que tienen la capacidad de reírse de sí mismos, han mostrado un mayor afrontamiento al estrés académico.
- Los estudiantes que tienen una mayor sintomatología frente al estrés académico tienen una mayor predominancia a burlarse de sí mismos para generar aprobación de los demás.

Estas afirmaciones, además del respaldo estadístico arrojado por los resultados, pueden pensarse a partir de la información presentada en el marco teórico. Para un mayor entendimiento de los resultados encontrados articulados con la teoría, la explicación estará ordenada en función del orden las hipótesis planteadas.

La primera hipótesis hizo mención a la existencia de una relación directa y positiva entre los estresores del ámbito académico y los estilos de humor desadaptativos. Los resultados no arrojaron una correlación con estas variables, lo cual puede relacionarse con lo que plantean diversos autores en relación a la interpretación de las situaciones como estresantes. Por ejemplo, Mason (1968; citado en Barraza, 2007) señalaba que son múltiples los factores que pueden desencadenar el estrés, rompiendo con lo que proponía Seyle sobre la existencia de situaciones particulares que lo desencadenaban en diversos organismos (Ripoll, 2011).

De igual manera, Orlandini (2010) sostiene que hay situaciones que pueden ser agradables para algunas personas (produciendo un estrés positivo) y desagradables para otras (produciendo un estrés negativo). En este aspecto entra en juego lo que propone Gómez Ortiz (2005) sobre las valoraciones cognitivas, las cuales frente a situaciones estresantes son diversas en cada persona producto de las diferencias individuales entre las valoraciones que se hacen sobre las situaciones del entorno como estresantes y las propias capacidades para afrontarlas. Un ejemplo de esto se

evidenció en esta investigación por la diferencia significativa que hubo entre el género: el género femenino presentó mayores niveles de estresores en comparación al género masculino.

La valoración cognitiva en relación al humor, Martín (2003) la propone en forma de guiones frente a los cuales las personas interpretan las situaciones como humorísticas, en donde la incongruencia o el juego son situaciones que disparan la risa y el humor. Al igual que en los estresores, en esta investigación hubo diferencias en lo que respecta al género, pero en este caso fue el género masculino quién presentó niveles más elevados en lo que respecta a los estilos de humor Agresivo, de Descalificación Personal y Afiliativo.

Estas comparaciones podrían pensarse como una diferencia en lo que respecta al género y las cogniciones que impactan en los estresores. Según Orlandini (2012) los que terminan de definir el afrontamiento al estrés son las valoraciones, es decir, las cogniciones frente a los estresores, existiendo de tres tipos: positivas, negativas y neutras (Barraza, 2006). Una limitación de esta investigación consistió en no poder determinar la particularidad de los tipos de afrontamiento diversos entre sí y su relación con el humor.

No obstante, esa diferencia que se estableció entre los estresores y el humor a partir del género, se puede pensar que a partir de la diversidad de cogniciones frente al estrés no se pudo establecerse una correlación con algún estilo de humor en específico, proponiendo para futuras investigaciones que pueda hacerse un estudio más en profundidad de los tipos de valoraciones de estresores con los estilos de humor, permitiendo contemplar un rango menor de diferencias que puedan entrar en relación con las cogniciones humorísticas frente a la vida (como por ejemplo, un tipo de estresor negativo que pueda estar relacionado con estilos de humor desadaptativos).

Sin embargo, esto entra en relación con lo que se estableció como segunda hipótesis: los humores adaptativos se relacionan con el afrontamiento. Los datos arrojados en esta investigación pudieron determinar que, a mayores niveles de Humor de Mejoramiento Personal mayor es el Afrontamiento al estrés. Entonces, esa valoración del estresor positiva propuesta por Barraza (2006) podría ir de la mano con la predisposición de las personas a tener la capacidad de reírse de sí mismas, implicando una aceptación de sí mismas y de los demás (Martin, 2003).

Esa diferencia estadísticamente significativa en el género femenino de presentar estresores y sintomatologías más elevadas, y del género masculino en relación a la utilización del humor en mayor medida, podría tener alguna implicancia en el afrontamiento al estrés (donde, sin embargo, en esta investigación no se pudieron encontrar diferencias en cuanto al género).

Como señala Barraza (2006), cuando las valoraciones que tiene una persona de sí misma para afrontar el estrés están distorsionadas, se produce la sintomatología (tanto física, como psicológica y comportamental). Esto se relaciona con la tercera hipótesis donde se estableció que existía una relación directa y positiva entre la sintomatología frente al estrés académico y los estilos de humor desadaptativos. Esto se confirmó a partir del análisis de los datos estadísticos que se arrojaron, ya que el Humor de Descalificación Personal tuvo una correlación leve y positiva con la Sintomatología.

Según lo que propone Martin (2003), este estilo de humor consiste en el posicionamiento del yo como un sometimiento propio para generar aprobación de los demás, lo que termina siendo una burla hacia uno mismo a costa de relacionarse con el resto. Esta valoración negativa del yo estaría relacionada con lo que Barraza (2006) propuso como desequilibrio

sistémico, puesto que en ambas circunstancias hay una valoración e interpretación del yo que es desadaptativa o no benevolente, direccionada en detrimento de la propia persona.

Como se mostró en los resultados, esta investigación aportó información sobre la diferencia que hay entre el género en cuanto a la percepción y sintomatología del estrés y de los estilos de humor, comprobando la hipótesis número cuatro: los hombres presentan mayores niveles de humor agresivo que las mujeres. Sin embargo, es interesante señalar que no solamente presentaron un humor agresivo más elevado, sino que también lo hicieron en el humor afiliativo y de descalificación personal, lo cual puede permitir atisbar que utilizan en mayor medida el humor que el género femenino.

El género masculino mostró utilizar más el humor en comparación al género femenino, y el género femenino mostró puntuaciones más elevadas en sintomatología y estresores. Esto podría pensarse como una relación entre el sentido del humor y el estrés por el hecho de que, al presentar un mayor uso del humor, se podrían evaluar las situaciones como menos estresantes y producirse una menor sintomatología. Si bien las correlaciones en estadística no implican hablar de causas, esta diferencia podría pensarse como un indicador del humor en el impacto del estrés académico que deberá estudiarse en profundidad.

A demás, recordando la perspectiva adaptativa de la función del humor como herramienta para la cohesión de grupo y de juego, que permite relacionarnos con los demás, esta diferencia implicaría la posible hipótesis de la mejor adaptabilidad al estrés por parte del género masculino al utilizar en mayor medida el humor como un medio para sortear las circunstancias amenazantes del entorno (en este caso, el estrés académico).

En cuanto a la hipótesis sobre la diferencia de humor desadaptativo según el tipo de universidad, donde se planteó que los estudiantes del ámbito privado presentarían mayores niveles de humor agresivo en comparación al ámbito público, no se encontraron diferencias estadísticamente significativas para poder determinarlo.

A pesar de los resultados obtenidos, es de suma importancia resaltar que deben realizarse otras investigaciones que puedan respaldar y profundizar estos hallazgos teniendo en cuenta otras variables que estén involucradas en la relación del humor y el estrés (como variables de personalidad, estilos de apego, rendimiento académico, tipos de afrontamiento específicos o tipos de estresores particulares), así como también estudios de tipo experimental o longitudinales que puedan dar cuenta en la práctica el impacto del humor en el estrés académico en Argentina.

A demás, teniendo en cuenta las limitaciones de esta investigación (disparidad en cuanto al género, tipo de institución educativa de las personas encuestadas, lugar de residencia, carrera universitaria y edad), sería importante poder realizar investigaciones con una muestra más apareada para poder evitar posibles sesgos en los resultados.

Capítulo 7. Referencias bibliográficas

Águila, A. B., Calcines Castillo, M., Monteagudo de la Guardia, R, & Achon, Zaida, N. (2015).

Estrés académico. *EDUMECENTRO*, 7(2), 163-178.

Alatalo S, Poutiainen A. (2016). Use of Humor in Multicultural Classroom. *Isr J Humor Res.* 5,

65-79.

Barraza Macías, A. (2006). Un modelo conceptual para el estudio del estrés académico. *Revista*

Electrónica de Psicología Iztacala, 9(3), 110-129. Disponible en

https://www.researchgate.net/publication/228457746_Un_modelo_conceptual_para_el_estudio_del_estres_academico

Barraza Macías, A. (2007). El campo de estudio del estrés: del Programa de Investigación

Estímulo-Respuesta al Programa de Investigación Persona-Entorno. *Revista internacional de psicología*, 8(2). <https://doi.org/10.33670/18181023.v8i02.48>

Barraza Macías, A. (2007). Propiedades psicométricas del Inventario SISCO del estrés

académico. *Revista psicológiccientífica.com*, 9(10). Disponible en

<https://www.psicologiacientifica.com/sisco-propiedades-psicometricas/>

Barraza Macías, A. (2007). Estrés académico: un estado de la cuestión. *Revista*

psicologiacientífica.com. Disponible en <https://www.psicologiacientifica.com/estres-academico-2/>

Barrio de la Puente, J., Fernández, D. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica

en la Educación de Adultos. *Revista Complutense de Educación.* 21:365-385.

- Benavides-Delgado, J. (2018). El desarrollo de la comprensión y producción del humor en los niños. En J. Benavides (Ed.), *Psicología y filosofía del humor*, 213-232. Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600865>
- Berrío García, N. y Mazo Zea, R. (2011). Estrés Académico. *Revista de Psicología*, 3(2), 65-82.
- Chóliz, M. (1995). La expresión de las emociones en la obra de Darwin. En F. Tortosa, C. Civera y C. Calatayud. *Prácticas de Historia de la Psicología*. Valencia: Promolibro.
- Ciriamí, L., Mancevich, L. A., Beltramino Persoglia, A. y Andreau, J. M. (2019). Proceso de adaptación cultural, modificación y validación del Inventario SISCO del Estrés Académico en Estudiantes Universitarios de CABA. *XI Congreso Internacional de Investigación y Práctica Profesional en Psicología. XXVI Jornadas de Investigación. XV Encuentro de Investigadores en Psicología del MERCOSUR. I Encuentro de Investigadores de Terapia Ocupacional. I Encuentro de Musicoterapia. Facultad de Psicología*. Universidad de Buenos Aires, Buenos Aires.
- Fernández De Castro De León, J., Luévano Flores, E. (2018). Influencia del estrés académico sobre el rendimiento escolar en educación media superior. *Revista panamericana de pedagogía*, 26, 97-117.
- Fernández Poncela, A. M. (2012). “Humor, risa y vida. Sensaciones, percepciones y opiniones sobre el tema”. *En Diálogos sobre Educación*, (4), 1-21.
- Fernández Poncela, A. M. (2016). El recurso didáctico del humor. *Revista Educación*, 41, (1), 1

- Fernández Solís, J. D. y García Cerrada, J. (2010). El valor pedagógico del humor en la educación social. Editorial Descleé de Brouwer, S.A.
- Flores Buils, R., Gil Beltrán, J. M. (2014). Reír en serio. El humor en el proceso de enseñanza/aprendizaje de la asignatura de orientación y asesoramiento vocacional. *Revista de Orientación Educativa*, 54(28), 51-70.
- Godino Ledwith, M. (2016). *Estrés académico, estrategias de afrontamiento y rendimiento académico*. [Trabajo de Integración Final, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio Institucional UADE.
<https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/4077>
- Gómez Ortiz, V. (2005). Richard Stanley Lazarus (1922-2002). *Revista Latinoamericana de Psicología*, 37(1), 207-209.
- Gufanti, Soledad. M. (2011). *Relación del estrés académico y el apoyo social percibido en estudiantes de psicología de universidad pública y privada*. [tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional
<https://uai.edu.ar/facultades/psicolog%C3%ADa-y-relaciones-humanas/publicaciones/tesis-y-trabajos-finales/>
- Hernández Sampieri, R., Fernández Collado, C., Baptista Lucio, P. Metodología de la investigación, 6ta edición. México: McGraw-Hill.
- Kloster Kantlen, G. E., Perotta, F. D. (2019). *Estrés académico en estudiantes universitarios de la ciudad de Paraná*. [Tesis de Licenciatura, Universidad Católica Argentina]. Repositorio Institucional UCA <https://repositorio.uca.edu.ar/handle/123456789/9774>

- Lorenzo, Jessica, I. (2017). *Estrés académico y estrategias de afrontamiento en estudiantes universitarios*. [Trabajo de Integración Final, Universidad Argentina de la Empresa]. Repositorio UADE. <https://repositorio.uade.edu.ar/xmlui/handle/123456789/6582>
- Mahdiloo, A., Izadpanah, S. (2017). The impact of humorous movie clips on better learning of English language vocabulary. *International Journal of Research in English Education*, 16-30. doi:10.18869/acadpub.ijree.2.2.16.1
- Martin, R.A., Puhlik-Doris, P., Larsen, G., Gray, J. y Weir, K. (2003). Individual differences in uses of humor and their relation to psychological well-being: Development of the Humor Styles Questionnaire. *Journal of Research in Personality* 37, 48-75.
- McCabe, C., Sprute, K., Underdown, K. (2017). Laughter to learning: How humor can build relationships and increase learning in the online classroom. *Journal of Instructional Research*, 6, 4-7.
- Medrano-Albéniz, J. Malo-Ocejo, P. y Uriarte-Uriarte, J. J. (2018). Humor: una perspectiva evolucionista. En J. Benavides. (Ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 135-154). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600865>
- Mendiburo-Seguel, A. F., Páez-Rovira, D. y Martínez-Zelaya, G. (2018). Humor, cultura, personalidad y bienestar a nivel colectivo. En J. Benavides (Ed.), *Psicología y filosofía del humor* (pp. 333-364). Bogotá: Ediciones Universidad Cooperativa de Colombia. DOI: <http://dx.doi.org/10.16925/9789587600865>

Montañés Sánchez, M.V. (2018). El humor, la risa y el aprendizaje de ELE: una revisión desde la Psicología y la Didáctica. *ENSAYOS, Revista de la Facultad de Educación de Albacete*, 33(1). Enlace web: <http://www.revista.uclm.es/index.php/ensayos> - Consultada en fecha 16-04-2020.

Olivet, Silvina. A. (2010). *Estrés académico en estudiantes que cursan primer año del ámbito universitario*. [tesis de grado, Universidad Abierta Interamericana]. Repositorio Institucional <https://uai.edu.ar/facultades/psicolog%C3%ADa-y-relaciones-humanas/publicaciones/tesis-y-trabajos-finales/>

Orlandini, A. (1999). *El estrés: qué es y cómo evitarlo* (2a ed.). México DF: Fondo de Cultura Económica.

Perales Cárdenas, Elba. M. (2017). *Estrés y rendimiento académico de estudiantes de inglés del centro de idiomas de la UPLA*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional del Centro del Perú]. Repositorio UNCP. <http://repositorio.uncp.edu.pe/handle/UNCP/4445?show=full>

Pirowicz, Denise (2010). “El Humor en los Procesos de Enseñanza y Aprendizaje”. Disponible en <http://repositorio.flacsoandes.edu.ec/bitstream/10469/3381/3/TFLACSO-01-2011DP.pdf>

Quezada Zevallos, J. Z. y Gadea, L.G. (2015). El sentido del humor: más allá de la risa. *Consensus*, 20(1), 83-98.

Redolar Ripoll, D. (2011). *El cerebro estresado*. Barcelona: UOC.

- Reyes Rojas, M. (2010). Reseña de “psicología del humor: un enfoque integrador” de Martin, R. A. *Revista Latinoamericana de Psicología*, vol. 42(2), 328-334. Fundación Universitaria Konrad Lorenz. Bogotá, Colombia.
- Rojas Fuenmayor, A., Peña Rojas, N. & Garmendia de Barrios, C. (2014). Estilos de humor según género, edad y tipo de institución educativa en adolescentes. *Revista Eureka*, 11(1):20-36.
- Romero Mateo, J. J. (2017). Estilos del sentido del humor en adolescentes de una institución educativa del Callao. [Tesis de Licenciatura en Psicología con mención en Psicología Educativa, Universidad Nacional Federico Villarreal]. Repositorio institucional UNFV <http://repositorio.unfv.edu.pe/handle/UNFV/3119>
- Salavera Bordás, C. & Usán, P. (2018). Uso del humor e inteligencia emocional en estudiantes de Secundaria. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 21(3), 109-122.
- Soto Rojas, P., Torres Tejada, J. D. (2019). *Estrés y rendimiento académico en estudiantes de la facultad de medicina humana*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional de la Amazonia Peruana]. Repositorio Institucional Digital UNAP <http://repositorio.unapiquitos.edu.pe/handle/UNAP/6133>
- Ureña, A. J., Urbáez, N. J., Galiana, L., Oliver, A. (2016). Estilos de humor en universitarias dominicanas. *Búsqueda. Revista de divulgación científica de la Facultad de Humanidades y Educación*, 3(17), 191-201.

Velásquez Fernández, A. y Rojas Garzón, Y. (2009). Neuropsicología de las emociones: El aporte de Charles Darwin. *Cuadernos de Neuropsicología*, vol. 3(2), 225-233.

Zerpa, C. E. (2009). Sistemas emocionales y la tradición evolucionaria en Psicología. *Summa Psicológica*, 6 (1), 113-123.

Capítulo 8. Anexos

Cuestionario sociodemográfico

1. Edad: _____.

2. Género
 - Femenino
 - Masculino
 - Otro:

3. Lugar de residencia
 - CABA – Ciudad Autónoma de Buenos Aires
 - GBA – Gran Buenos Aires
 - Buenos Aires
 - Otro:

4. ¿Qué carrera estás estudiando?: _____.

5. ¿En qué tipo de universidad estás cursando?
 - Pública
 - Privada

6. ¿En qué año de la carrera estás?
 - 1er año
 - 2do año
 - 3er año

- 4to año
- 5to año
- Estoy haciendo el ingreso a la carrera

7. ¿Cuántas materias estás cursando actualmente?: _____.

8. ¿Actualmente estás trabajando?

- Si, trabajo y estudio al mismo tiempo.
- No, solamente estoy estudiando.

Inventario SISCO del Estrés Académico

El presente cuestionario tiene como objetivo central reconocer las características del estrés que suele acompañar a los estudiantes de educación media, superior y de postgrado durante sus estudios. La sinceridad con que respondan a los cuestionarios será de gran utilidad para la investigación. La información que se proporcione será totalmente confidencial y solo se manejarán resultados globales. La respuesta a este cuestionario es voluntaria por lo que usted está en su derecho de contestarlo o no.

1. En una escala del (1) al (5) donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre, y (5) es siempre, señale con una cruz (X) o un cirulo con qué frecuencia te inquietaron las siguientes situaciones:

Estresores		(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
E 01	La competencia con los compañeros de grupo	1	2	3	4	5
E 02	La sobrecarga de tareas y trabajos académicos	1	2	3	4	5
E 03	La personalidad, el carácter y/o el estilo del profesor	1	2	3	4	5

E 04	Las instancias de evaluación (exámenes, monografías, trabajos prácticos, etc.)	1	2	3	4	5
E 05	Las actividades propuestas por los profesores (guía de preguntas, resúmenes, ensayos, mapas conceptuales, trabajos prácticos, lectura de textos, etc.)	1	2	3	4	5
E 06	No entender los temas que se abordan en clase	1	2	3	4	5
E 07	La participación en clase (responder a preguntas de los docentes, exposiciones, etc.)	1	2	3	4	5
E 08	El tiempo limitado para realizar los trabajos solicitados por los docentes	1	2	3	4	5
E 09	El cumplimiento con la carga horaria y asistencia necesaria	1	2	3	4	5

2. En una **escala del (1) al (5)** donde (1) es nunca, (2) es rara vez, (3) es algunas veces, (4) es casi siempre, y (5) es siempre, señale con una **cruz (X) o un círculo** con qué **frecuencia** tuviste las siguientes reacciones cuando estabas preocupado o nervioso.

Reacciones		(1) Nunca	(2) Rara vez	(3) Algunas veces	(4) Casi siempre	(5) Siempre
RF_01	Problemas o dificultades para conciliar el sueño (insomnio o pesadillas)	1	2	3	4	5
RP_02	Inquietud (incapacidad de relajarse y estar tranquilo)	1	2	3	4	5
RC_03	Tendencia a polemizar, discutir y generar conflictos	1	2	3	4	5
RF_04	Fatiga crónica (cansancio permanente)	1	2	3	4	5
RP_05	Sentimientos de depresión y tristeza (decaído)	1	2	3	4	5
RC_06	Aislamiento de los compañeros de clase, familiares o amigos	1	2	3	4	5

RF_07	Dolores de cabeza o migrañas	1	2	3	4	5
RP_08	Ansiedad, angustia o desesperación	1	2	3	4	5
RC_09	Desgano para realizar trabajos académicos	1	2	3	4	5
RF_10	Problemas digestivos, dolor abdominal o diarrea	1	2	3	4	5
RP_11	Problemas para concentrarse	1	2	3	4	5
RC_12	Aumento o reducción de la ingesta de alimentos	1	2	3	4	5
RF_13	Conductas involuntarias como rascarse, morderse las uñas o frotarse las manos.	1	2	3	4	5
RP_14	Sentimientos de agresividad y/o aumento de irritabilidad	1	2	3	4	5
RF_15	Somnolencia o mayor necesidad de dormir	1	2	3	4	5

3. Las frases que aparecen a continuación describen formas de pensar, sentir o comportarse, que la gente suele utilizar para enfrentarse a los problemas personales o situaciones difíciles que en la vida causan tensión o estrés. Las formas de enfrentarse a los problemas, como las que aquí se describen, no son ni buenas ni malas, ni tampoco unas son mejores o peores que otras. Simplemente, ciertas personas utilizan más unas formas que otras. Piense en situaciones estresantes en su trayectoria académica y complete las frases según como mejor represente sus modos de pensar, sentir o comportarse. Los valores de esta escala son del **(1) al (4)** donde: (1) No hice esto en lo absoluto; (2) Hice esto un poco; (3) Hice esto con cierta frecuencia; (4) Hice esto con mucha frecuencia.

Afrontamiento		(1)	(2)	(3)	(4)
		No hice esto en absoluto	Hice esto un poco	Hice esto con cierta frecuencia	Hice esto con mucha frecuencia
Af_01	Me concentré en modificar la situación que me preocupaba	1	2	3	4

Af_02	Busqué apoyo y comprensión de otra persona	1	2	3	4
Af_03	Dije cosas para expresar mis sentimientos desagradables.	1	2	3	4
Af_04	Usé alcohol y/o otras sustancias para que me ayudaran a pasar por esto.	1	2	3	4
Af_05	Traté de pensar en una estrategia para saber qué hacer.	1	2	3	4
Af_06	Evité hacerle frente a la situación en la que estaba.	1	2	3	4
Af_07	Hice bromas acerca de esto.	1	2	3	4
Af_08	Acepté que esto haya pasado	1	2	3	4
Af_09	Traté de encontrar apoyo en mi religión o mis creencias espirituales.	1	2	3	4
Af_10	Busqué aspectos positivos de la situación que estaba atravesando	1	2	3	4

Cuestionario Estilos de Humor

La gente expresa y experimenta el humor de diferentes maneras. Acá abajo vas encontrar una lista de declaraciones que describen diferentes formas en las cuales el humor puede ser experimentado.

Por favor, a continuación, lee cuidadosamente cada declaración e indica el grado en el que estás de acuerdo o en desacuerdo, que van desde 1= Totalmente en desacuerdo a 7= Totalmente de acuerdo. Trata de ser lo más objetivo/a que puedas.

Usualmente no me río o bromeo mucho con otras personas	1	2	3	4	5	6	7
Si me siento deprimido/a, puedo levantarme el ánimo con humor	1	2	3	4	5	6	7
No acostumbro a decir cosas graciosas para rebajarme	1	2	3	4	5	6	7
Con frecuencia llego a rebajarme si eso hace que mi familia o amigos se rían	1	2	3	4	5	6	7

Si me siento molesto/a o triste, generalmente trato de pensar en algo gracioso sobre la situación para sentirme mejor	1	2	3	4	5	6	7
Mi visión humorística de la vida me protege del excesivo malestar y desánimo sobre las cosas	1	2	3	4	5	6	7
Usualmente no me gusta contar chistes o divertir a los demás	1	2	3	4	5	6	7
Si me encuentro solo/a y me siento triste, hago un esfuerzo para animarme pensando en algo divertido	1	2	3	4	5	6	7
Si alguien no me cae bien, usualmente uso el humor para molestarlo/a o rebajarlo/a	1	2	3	4	5	6	7
No bromeo frecuentemente con mis amigos/as	1	2	3	4	5	6	7
Mi experiencia me dice que pensar sobre los aspectos graciosos de una situación es, con frecuencia, una manera muy efectiva de enfrentar los problemas	1	2	3	4	5	6	7
A menudo trato de agradar a las personas o trato de que me acepten más diciendo cosas divertidas sobre mis debilidades, errores o faltas	1	2	3	4	5	6	7
Aunque algo sea muy gracioso para mí, trataré de no reírme o bromear sobre eso si alguien pudiera llegar a ofenderse	1	2	3	4	5	6	7
Dejar a los demás reírse de mí, es la manera de mantener a mis amigos/as y mi familia de buen humor	1	2	3	4	5	6	7
Cuando alguien comete un error, me burlo hasta que me canso	1	2	3	4	5	6	7
En general, cuando estoy solo/a, puedo divertirme con las incongruencias de la vida	1	2	3	4	5	6	7
En muchas ocasiones, las personas resultaron ofendidas o heridas por mi "sentido del humor"	1	2	3	4	5	6	7
Muy pocas veces puedo hacer reír a los/as demás contando chistes o anécdotas graciosas	1	2	3	4	5	6	7
Cuando bromeo, no me importa decir cosas que caigan mal	1	2	3	4	5	6	7
Si se me ocurre algo que es muy gracioso, lo digo aunque resulte inapropiado a la situación	1	2	3	4	5	6	7
No acostumbro a decir cosas para ridiculizarme	1	2	3	4	5	6	7
Puedo encontrar cosas de qué reírme, aunque esté solo/a. No necesito estar rodeado/a de gente para divertirme	1	2	3	4	5	6	7
Si alguien no me gusta, trataré de molestarlo/a o ridiculizarlo/a	1	2	3	4	5	6	7
Aunque esté solo/a, suelo divertirme con los absurdos de la vida	1	2	3	4	5	6	7

Si alguien se equivoca, lo/a voy a cargar por mucho tiempo	1	2	3	4	5	6	7
A menudo soy el/la primero/a en rebajarme cuando estoy contando chistes o tratando de ser gracioso/a	1	2	3	4	5	6	7
En general no puedo pensar en cosas graciosas para decir a otras personas	1	2	3	4	5	6	7
Dejo que las personas se rían de mí o se diviertan a costilla mía más de lo que debería	1	2	3	4	5	6	7