



Escuela de Psicología

**Autoestima y Estilos de Humor en Adolescentes Tempranos de la Escuela Mahuida
de la Comuna de San Bernardo.**

Tesina para optar al Grado de Licenciada en Psicología y Título Profesional de Psicóloga.

Profesora Guía: Fátima Nevado Olivares.

Alumnas: Estela Fuentes Vargas.

Paloma Pavez Riquelme.

Santiago de Chile, año 2025

Agradezco al Creador del universo por las capacidades que me ha otorgado y por la oportunidad constante de seguir descubriéndome. A mis padres, por la vida, la humanidad y los principios que han guiado mi camino. A mis profesores, por su compromiso ético y por abrirme la puerta a una formación plena y respetuosa.

A mis hijos, Rafael y Leonardo, cuya presencia ilumina mis ideas y da propósito a cada uno de mis esfuerzos.

Estela Fuentes Vargas.

A Felipe por su incansable apoyo y a Pascuala, nuestra hija, que me ha enseñado de autoestima y humor más que cualquier manual.

Paloma Pavez Riquelme.

Resumen

En el presente estudio se analiza la relación entre la autoestima y los estilos de humor en adolescentes tempranos pertenecientes a la Escuela Mahuida, ubicada en la comuna de San Bernardo. La autoestima se entiende como la valoración que los estudiantes realizan de sí mismos, mientras que el sentido del humor corresponde a los tipos de humor que emplean, tales como el afiliativo, agresivo o autodenigrante. La investigación se lleva a cabo desde un enfoque cuantitativo, utilizando un diseño no experimental de tipo transaccional.

La muestra está compuesta por 10 estudiantes de 6° año básico, cuyas edades oscilan entre los 11 y 13 años. Para la recolección de datos, se emplean dos instrumentos de evaluación: el Test de Autoestima del Escolar y la Escala del Sentido del Humor (HQS).

Palabras clave: autoestima, estilos de humor.

Summary

The present study analyzes the relationship between self-esteem and humor styles in early adolescents from Mahuida School, located in the municipality of San Bernardo. Self-esteem is understood as the evaluation students make of themselves, while sense of humor refers to the types of humor they use, such as affiliative, aggressive, or self-defeating humor. The research is conducted using a quantitative approach and a non-experimental, cross-sectional design. The sample consists of 10 sixth-grade students between 11 and 13 years of age. For data collection, two assessment instruments are used: the Schoolchildren's Self-Esteem Test and the Humor Styles Questionnaire (HSQ).

Keywords: self-esteem, humor style

Indice de Contenido

Capítulo I. Introducción.....

Capítulo II. Delimitación y Planteamiento del Problema.....

2.1 Planteamiento del Problema.....

2.2 Justificación del Problema.....

2.3 Pregunta de investigación.....

2.4 Delimitación del estudio.....

2.5 Objetivos.....

2.5.1 Objetivo General.....

Relacionar el nivel de autoestima con los distintos estilos de humor en adolescentes tempranos.....

2.5.2. Objetivos Específicos.....

Capítulo III Marco Teórico.....

3.1 Antecedentes de la Investigación.....

3.1.1 Antecedentes referentes a Autoestima.....

3.1.2. Antecedentes referentes a Sentido del Humor.....

3.2. Bases Teóricas.....

3.2.1 Bases teóricas sobre autoestima.....

3.2.2. Bases teóricas sobre el sentido del humor.....

3.2.3 Antecedentes y Bases Teóricas sobre adolescencia temprana.....

Capítulo IV: Marco Metodológico.....

4.1. Enfoque.....

4.2. Alcance y Diseño de Investigación.....

4.3. Definición de Variables: conceptual y operacional.....

4.3.1. Definición conceptual de Autoestima según Test de Autoestima del Escolar (TAE).....

4.3.2. Definición operacional de Autoestima según Test de Autoestima Escolar.....

4.3.3. Definición conceptual de Estilos de Sentido del Humor.....

4.3.4. Definición operacional de Estilos del Humor.....

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.....

4.5. Población, muestreo y muestras.....

4.5.1. Caracterización de la Población.....

4.5.2. Tipo y procedimiento de muestreo.....

4.5.3. Caracterización de la muestra.....

4.6. Procedimiento de la Investigación.....

4.7. Técnica de Análisis de Datos.....

4.8. Resguardos Éticos.....

4.9. Limitaciones del Estudio.....

Capítulo V : Resultados.....

5.1 Estilos de Humor en la totalidad de la muestra.....

5.2 Estilos de Humor en función del sexo.....

5.3. Autoestima.....

Conclusiones.....

Discusión.....

Sugerencias en base a los resultados del estudio.....

Bibliografía.....

Capítulo I Introducción

La adolescencia es una etapa compleja, caracterizada por cambios no solo físicos sino también emocionales y sociales, los cuales afectan el cómo el sujeto se percibe y por tanto cómo se relaciona con el mundo. La autoestima, entendida como la evaluación subjetiva que la persona hace de sí misma, es crucial para fortalecer el bienestar emocional y la capacidad para enfrentar los desafíos de la vida (Trávez-Cando, Cando-Guanoluisa, 2024) siendo la adolescencia temprana una etapa de especial cuidado, ya que en ella el individuo comienza de a poco a vivir su independencia de la familia, enfrentando una serie de acontecimientos novedosos y a veces estresantes que suponen un desafío para la visión que se tiene de sí mismo (Steinberg y Morris, 2001; Twenge y Campbell, 2001 en Rodríguez y Caño, 2012) y de su estabilidad emocional (Larson, Moneta, Richards y Wilson, 2001, en Rodríguez y Caño, 2012). La autoestima no solo influye en el bienestar individual de los adolescentes, sino también en su desempeño escolar y en sus relaciones sociales. Según estudios recientes, un nivel adecuado de autoestima está relacionado con una mayor capacidad para formar vínculos saludables y enfrentar los retos del día a día (Díaz Falcón et al., 2018). En vista de aquello es que el nivel de autoestima que tenga el sujeto en su etapa de adolescencia temprana cobra un rol fundamental que puede marcar su futuro. (Twenge y Campbell, 2001, citados en Rodríguez y Caño, 2012).

Siendo la autoestima un estado psíquico dinámico en la que influyen varios factores tales como vínculos familiares, de amistad, escuela, contexto socioeconómico, salud, entre otros, es que resulta interesante observar su presencia en diversos contextos, es por ello que, para el presente estudio se ha preferido analizarla en un contexto escolar, ya que es el espacio donde suelen pasar buena parte del día los adolescentes y por tanto, se configura como potencialmente decisivo en su formación, esto sumado a que en esta etapa hay un mayor interés por el grupo de pares, desplazando a la familia en la construcción de la autoestima (Casas & Ceñal, 2005, en Bouroncle, 2018), lo cual es reforzado por la búsqueda de pertenencia al grupo (Cohen, Kasen, Chen, Hartmark & Gordon, 2003; Eccles, Templeton, Barber & Stone, 2003; Millings, Buck, Montgomery, Spears, & Stallard, 2011, en Pinheiro y Mena, 2014), donde se pondrán a prueba los modos de ser y pensar que recrean y validan el sentimiento de identidad personal (Meeus, Iedema, Maassen & Engels, 2005 en Pinheiro y Mena, 2014)

En este contexto, el sentido del humor emerge como una herramienta poderosa para el desarrollo de una buena autoestima en los adolescentes. El humor, definido como una estrategia de afrontamiento ante situaciones de estrés, no solo ayuda a reducir la ansiedad, sino que también promueve una actitud positiva y facilita las interacciones sociales (Simón, 1988, en Carbelo, 2011). Estudios recientes han comenzado a explorar la relación entre, autoestima y humor, sugiriendo que el humor puede ser un mediador en la mejora de la autoestima y el bienestar emocional de los adolescentes (Carbelo, 2011). Sin embargo, pocos estudios en el ámbito chileno han investigado cómo los diferentes estilos de humor pueden influir en la autoestima de los adolescentes, especialmente en la adolescencia temprana, cuando se están consolidando aspectos clave de la personalidad.

Por lo tanto, esta tesina tiene como objetivo evaluar la relación entre la autoestima y los estilos de humor en adolescentes tempranos, con el fin de determinar cómo el uso de diferentes tipos de humor puede influir en su bienestar emocional y, en consecuencia, en su desarrollo integral. Para ello, se utilizarán dos test de auto reporte, el Test de Autoestima Escolar (TAE Alumno) de las autoras Teresa Marchant O., Isabel M. Haeussler P. de A., Alejandra Torretti H., (2016) y Humor Styles Questionnaire (HSQ) o Cuestionario de Estilos de Humor de Martín y colaboradores (2003), ambos adaptados a la población chilena.

Capítulo II. Delimitación y Planteamiento del Problema

2.1 Planteamiento del Problema

La OMS (2022) manifiesta que una de cada cuatro personas entre los 7 y 17 años tiene baja autoestima. Dicha institución señala que hace más de dos décadas ya se había identificado que alrededor del 50% de los problemas de salud mental en la adultez tienen su comienzo en la infancia y adolescencia.. En Chile existen algunos estudios recientes que dan cuenta de la problemática. El primero de ellos del año 2022, publicado por la Revista Chilena de Pediatría, Andes Pediátrica, denominado “Depresión, ansiedad generalizada y riesgo de consumo problemático de sustancias en estudiantes secundarios” resaltó cifras alarmantes como por ejemplo que el 52,9% de los adolescentes evaluados cumplía criterios para uno o más problemas de salud mental, que el 35,2% puntuó positivo para depresión, y un 25,9% para ansiedad generalizada y 28,2% para riesgo de consumo problemático de sustancias. Datos similares obtuvo el estudio de La Defensoría de la Niñez en colaboración con el Instituto Nacional de la Juventud(INJUV), denominado “Diagnóstico sobre la situación de derechos de la niñez y adolescencia” realizado el año 2023 y publicado el año 2024, el cual destaca que el eje salud mental es uno de los más afectados, revelando un aumento de la proporción de adolescentes que siempre o casi siempre tienen pensamientos suicidas, dificultades para dormir, sensación de incapacidad para superar sus problemas. (Encuesta INJUV, 2023) . Por último para complementar la información se resalta el estudio del año 2024 denominado “Depresión, ansiedad y estrés en el sistema educacional chileno: prevalencia y variables de niños y adolescentes post pandemia “, publicada en *Frontiers* y desarrollada por Jonathan Martínez-Líbano, Director Académico de ADIPA y María Mercedes Yeomans, experta en educación, el cual revela que más de un 60% de niños y adolescentes presentan síntomas de depresión y

ansiedad. Pero este problema no es sólo post pandémico. Ya en el año 2016 el Doctor en Psicología Felipe Lecannelier (2016) indicaba que los estudiantes chilenos tenían la mayor tasa de problemas externalizantes (problemas que el niño expresa, como por ejemplo la agresividad) e internalizantes (problemas que el niño no expresa, como la ansiedad y la timidez). Esto incide en cómo se vinculan, generando por ejemplo problemas actitudinales que pueden provocar bullying (Morales y Villalobos, 2017). Aquello sumado a la crisis de salud mental que vivieron niños y adolescentes por el encierro debido a la pandemia Covid 19, es que se han incrementado el número de investigaciones empíricas en esta temática, teniendo como contexto al adolescente en el ambiente escolar porque es en este ámbito donde se reflejaron con más fuerza las carencias en este eje de la salud. Solo por mencionar a algunas de las investigaciones realizadas tenemos: Déficit en los niveles de bienestar y ajuste psicológico del alumnado (Ramos et al., 2007 en Domínguez et al., 2022); disminución en la cantidad y calidad de las relaciones interpersonales (Petrides et al., 2006 en Domínguez et al., 2022); acoso escolar y ciberacoso (Gini y Espelage, 2014; Nixon, 2014 en Domínguez et al., 2022) , rendimiento académico y relación con salud mental (Matthews et al., 2012 en Domínguez et al., 2022) y Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos (Rodríguez, Gallegos & Padilla, 2021).

En respuesta a ello también comienzan a surgir las preguntas de cómo manejar adecuadamente esta crisis de salud que atraviesan los adolescentes, y es en ese contexto donde la autoestima y el sentido del humor se manifiestan como potenciales herramientas. Desde hace años que existen estudios que indican que una percepción positiva de uno mismo y del entorno puede impactar positivamente en la formación del individuo (Zanutti, 2005, en Aguilera y Bolgeri., 2021) y dentro de ello destaca la autoestima como un aspecto esencial del funcionamiento humano, relacionado estrechamente con el bienestar emocional y la adaptación

social (Haeussler y Milicic, 2014). Una de las tantas definiciones de autoestima es el sentimiento que surge en el individuo, a través de una autoevaluación donde se integra lo cognitivo y lo afectivo, que resultará en estima o rechazo hacia uno mismo (Lannizzotto, 2009). Lo mismo ocurre con el humor, el cual ha sido señalado como un mecanismo que puede aliviar la tensión, mejorar el estado de ánimo y favorecer la resiliencia. (Martin et al., 2003), en esa misma línea, el referente de la Psicología Positiva Martin Seligman, menciona al humor como potenciador de las capacidades humanas y que los tipos de humor varían con la edad y con el desarrollo. (Seligman, 2011)

Es en razón de lo anterior que el presente estudio busca aportar a la mejora de la salud mental de los adolescentes al evaluar la relación entre nivel de autoestima de los adolescentes tempranos y su relación con los diversos estilos de humor.

2.2 Justificación del Problema.

La adolescencia, como etapa clave en el desarrollo humano, está marcada por importantes transformaciones en el autoconcepto y la autoestima. Autores como Rodríguez y Caño (2012) destacan que la autoestima es un factor crítico que afecta al ajuste psicológico y social. Diversas investigaciones resaltan que niveles bajos en la autoestima se asocian con una serie de síntomas psicopatológicos (Garaigordobil et al., 2008 en Rodríguez y Caño, 2012) como ansiedad (Fickova, 1999; Garaigordobil, Cruz y Pérez, 2003; Newbegin y Owens, 1996 en Rodríguez y Caño, 2012), depresión (Overholser, Adams, Lehnert y Brinkman, 1995; Robins, Donnellan, Widaman y Conger, 2010; Rodríguez Naranjo y Caño, 2010; Whisman y Kwon, 1993), pasando

también por la procrastinación (Ferrari y Díaz Morales, 2007, en Rodríguez y Caño, 2012) e incluso en conductas agresivas, antisociales destacando las investigaciones en violencia escolar (Cava, Musitu y Murgui, 2006; Musitu, López y Emler, 2007; Martínez, Murgui, Musitu y Monreal, 2008, en Rodríguez y Caño, 2012). Esto solo por mencionar algunos estudios. Es por ello que se recalca la importancia de estudiar a la autoestima en adolescentes tempranos, ya que como se indicó esta fluctúa en respuesta a los logros o fracasos que ocurren en áreas que el individuo considera significativas para su percepción de sí mismo, como el rendimiento académico o las relaciones interpersonales (Crocker et al., 2002 en Rodríguez y Caño, 2012). Así, los adolescentes tienden a experimentar emociones positivas intensas y un aumento en su autoestima cuando alcanzan el éxito en estas áreas, mientras que los fracasos pueden llevar a una disminución de la autoestima y un aumento de las emociones negativas (Crocker, Brook, Niiya y Villacorta, 2006). De este modo, la autoestima se entiende no sólo como un rasgo general o estable, sino también como una experiencia momentánea que fluctúa en función de las circunstancias vitales relevantes para el adolescente (Crocker y Wolfe, 2001).

En este contexto, el sentido del humor puede desempeñar un papel relevante en el manejo de las fluctuaciones emocionales y así en la regulación de la autoestima. Un estilo de humor adecuado podría facilitar una respuesta más saludable frente a las adversidades, promoviendo una visión positiva de sí mismo y un mayor bienestar emocional (Seligman, 2011).

Sin embargo, cuando se habla de salud mental en adolescentes más bien se tiende a estudiar los factores que repercuten negativamente sobre esta y se deja un poco de lado a aquellos que podrían ser un elemento protector ante la adversidad, como son una buena autoestima y un adecuado y adaptable estilo de humor.

En vista de aquello, es que este estudio pone el foco en la relación entre autoestima y los estilos de humor en adolescentes tempranos. Para ello, y por razones metodológicas y de recursos, se ha preferido trabajar con una muestra escolar, ya que en un solo espacio se puede acceder con mayor facilidad a un gran número de sujetos. Por otro lado, este mismo hecho tiene una repercusión mayor que si la muestra se encontrase dispersa o fuera al azar, ya que los resultados no solo son de interés para los adolescentes evaluados y sus padres o cuidadores, sino también para toda la comunidad escolar, pudiendo eventualmente gestionar modificaciones en la forma de implementar los ejes transversales de educación socioemocional, al considerar este estudio las variables autoestima y estilos de humor que bien podrían ser elementos de dicho eje.

2.3 Pregunta de investigación.

¿Cuál es la relación entre los distintos niveles de autoestima y los diferentes estilos de humor de los adolescentes tempranos entre 10 a 13 años?

2.4 Delimitación del estudio

Las limitaciones del estudio son aspectos importantes que deben ser claramente identificados para asegurar una interpretación adecuada de los resultados. A continuación, se indicarán algunos de ellos.

1. Limitaciones Temporales

Debido a que la investigación y ejecución está circunscrita a un semestre académico de las tesis, y por tanto la aplicación de los test se efectuará sólo en una ocasión, aquello podría no ser un factor determinante de la autoestima de los evaluados, sino solo una apreciación de un momento dado.

2. Limitaciones Geográficas

Al centrarse en una escuela municipal en la comuna de San Bernardo, el estudio está limitado a un contexto geográfico particular, lo cual puede no ser representativo de adolescentes de la misma comuna y de otras comunas del país. Esto tiene relación con la posiblemente escasa diversidad sociocultural en vista de que la muestra proviene de solo una escuela.

3. Limitaciones Temáticas

El estudio se enfoca exclusivamente en la relación entre los estilos de humor y la autoestima, excluyendo otras variables que podrían ser interesantes y aplicables para enriquecer el estudio como la resiliencia, la influencia de la familia, las relaciones de pares o el contexto escolar entre otros.

4. Limitaciones Disciplinarias

Al centrarse en los conceptos de autoestima y humor desde una perspectiva psicológica, el estudio puede dejar de lado factores sociológicos, pedagógicos o incluso biológicos que también influyen en el desarrollo de la autoestima en los adolescentes.

5. Limitaciones Metodológicas

La muestra de adolescentes de entre 10 y 13 años de una escuela específica no es representativa de toda la población adolescente de la región o del país.

Por otro lado, el uso de cuestionarios o encuestas de auto reporte para medir la autoestima y los estilos de humor puede estar sujeto a limitaciones, como el hecho de que los adolescentes pueden no ser completamente honestos o precisos en su autoevaluación.

Y para finalizar al tener un diseño transversal se limita la investigación a un único momento, dejando de lado la posibilidad de medir en otro tiempo y/o lugar a los mismos participantes.

2.5 Objetivos

2.5.1 Objetivo General

Relacionar el nivel de autoestima con los distintos estilos de humor en adolescentes tempranos.

2.5.2. Objetivos Específicos

1. Identificar los estilos de humor por género predominantes en adolescentes de 11 a 13 años que estudian en la escuela municipal mixta de la comuna de San Bernardo.

2. Medir el nivel de autoestima por género de los adolescentes participantes en la investigación, utilizando instrumentos validados para su evaluación.

3. Determinar si existe una correlación significativa entre los estilos de humor y los niveles de autoestima en los adolescentes estudiados.

Capítulo III Marco Teórico

3.1 Antecedentes de la Investigación

La autoestima y el sentido de humor han recibido de parte de la literatura y de la investigación diversos aportes en relación a su presencia en la etapa de adolescencia. A continuación, mencionaremos alguno de ellos que han resultado más pertinentes en relación a las variables y a las personas objeto del estudio que se pretende llevar a cabo. Iniciaremos con el material referente a Autoestima para luego continuar con Sentido del Humor.

3.1.1 Antecedentes referentes a Autoestima.

El concepto de autoestima ha sido estudiado desde diversas perspectivas teóricas, marcando hitos significativos en su comprensión a lo largo de la historia. A continuación nos centraremos en aquellas investigaciones sobre autoestima en base a dos criterios, el primero dice relación con la temática, es decir, nos enfocaremos en aquellos que aborden a la autoestima desde el sujeto adolescente. A sí mismo dichas investigaciones idealmente no exceden los diez años desde su publicación, de manera tal de conocer el estado del arte en dicha temática. Aun así hay que hacer la salvedad de que se mencionan investigaciones de mayor data, pero que por su relevancia merecen ser referenciadas.

La autoestima, que se define como el juicio general que el individuo emite de su propia persona, de su valía, ha sido descrita como un área básica del funcionamiento humano, fundamental para el bienestar emocional y para la adaptación social (Rentzsch, Wenzler y Schütz, 2016; Cantero, Alfonso-Benlliure y Melero, 2016; Moksnes y Lazarewicz, 2016; Milicic, 2015 en Marchant et al., 2017).

Siguiendo esa línea, el desarrollo socioemocional de los estudiantes es un indicador académico en el cual la autoestima es fundamental. Al respecto Durlak, Weissberg, Dymnicki, Taylor y Schellinger (2011) hicieron un meta análisis de más de 213 estudios, que abarcaban a más de 270.000 estudiantes desde preescolar hasta octavo básico, y mostraron que en forma consistente además de los efectos emocionales se observaba una mejora en el rendimiento académico. En el contexto escolar chileno varios estudios han dado cuenta de la relación entre variables socioafectivas (como bienestar emocional, autoestima, integración social y clima social escolar) con rendimiento académico (Marchant, Milicic y Alamos, 2013; Berger, Alcalay Torretti y Milicic, 2011). Esto, según Fernández-Abascal (2009) es porque las emociones positivas están relacionadas con un mayor desarrollo cognitivo, con toma de decisiones más eficientes, mayor tolerancia al fracaso, más motivación intrínseca y una mayor creatividad.

Otros estudios destacan la fragilidad de la adolescencia en el manejo de las experiencias negativas como puede ser el fracaso escolar o la falta de apoyo socioemocional, repercutiendo en una baja en la autoestima (Twenge & Campbell, 2001; Hirsch & Dubois, 1991). También se destacan aquellos estudios que resaltan las diferencias por género como el de Rodríguez y Caño (2012) que indica que los varones quienes generalmente presentan niveles de autoestima más altos que las mujeres durante la adolescencia y a medida que crecen gradualmente, bajan

sus niveles de autoestima elevados que tenían en la infancia (Zimmerman et al., 1997 en Rodríguez y Caño, 2012).

Una investigación del 2012 llevada a cabo en adolescentes medios y tardíos dio cuenta de que la variable que muestra claramente una mayor relación con el bienestar psicológico global es la autoestima. El apoyo social percibido también presenta una relación significativa con el bienestar psicológico global, aunque de magnitud inferior a la que presenta la autoestima. (Barra, 2012)

Un estudio de Enrique y Helueni (2015) exploró la relación entre los cinco factores de la personalidad y la autoestima en estudiantes argentinos de entre 13 a 18 años. De acuerdo con los resultados, la autoestima se encuentra asociada positivamente con la apertura, la responsabilidad, la extraversión y la amabilidad, mientras que se asocia negativamente al neuroticismo tal como se ha demostrado en la literatura (Luk & Bond, 1993; Robins et al., 2001).

El año 2016 se ejecutó un estudio denominado Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, de los autores Marín Guérrez y Villegas Robertson. En él se aborda al clima escolar como la percepción de los estudiantes respecto a: 1) las normas y procedimientos de actuación en la comunidad educativa; 2) su participación; y 3) las relaciones entre alumnos y alumno-profesor. El objetivo de la investigación fue conocer los niveles de clima, autoestima y violencia escolar percibidos en estudiantes. La muestra consiste en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio. Los resultados evidencian una percepción positiva del clima escolar, altos índices de autoestima escolar y moderada en violencia escolar. Es interesante destacar que el estudio encontró diferencias de género en relación a autoestima escolar, violencia verbal entre alumnado y violencia verbal de alumnado hacia profesorado.

En el año 2018 en México se llevó a cabo un estudio denominado La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. (Torres, 2018). Su propósito fue conocer la intervención docente en los problemas de autoestima que presentan los adolescentes. Para ello, se diseñaron entrevistas y observaciones no participantes a profesores y alumnos. En los resultados se encontraron diferencias significativas en el nivel de autoestima de los participantes tanto antes como después de aplicar los instrumentos. Asimismo, se identificó una relación fuerte e inversa entre las variables y la influencia que tiene el docente en la formación de la autoestima de los adolescentes, así como en la construcción de las concepciones académicas y escolares, lo cual repercute en la calidad del aprendizaje.

La investigación desarrollada en Cuba por Díaz, Fuentes y Nielvis (2019) llamada adolescencia y autoestima: su desarrollo desde las instituciones educativas, destaca a la adolescencia como uno de los períodos más críticos para el desarrollo de la autoestima. El estudio es interesante pues integra al enfoque de género al indicar que hay diferencias en cuanto a: roles, estereotipos e imagen corporal. Resalta que dichas diferencias no son innatas sino que se van desarrollando en dependencia de las experiencias que se adquieren en los diferentes contextos. En ese sentido insta a preparar a las instituciones educativas para afrontar situaciones de riesgo y crear recursos protectores, de ajuste psicológico y social.

Siguiendo la línea, el año 2020 los autores Estrada y Moreno de Argentina efectuaron un estudio acerca de Autoestima y Clima Escolar. Los resultados dieron que el 32,1% de estudiantes perciben que el clima social escolar se encuentra en un nivel promedio y el 63,6% de estudiantes presenta un nivel de autoestima medio alto. Finalmente, la conclusión principal de la investigación indica que estadísticamente existe una correlación alta, directa y significativa entre el clima social escolar y la autoestima de los estudiantes ($r=0,874$; $p=0,000<0,05$)

Para la recolección de la información sobre el clima social escolar se utilizó la Escala de Clima Social Escolar (CES) y para recoger datos sobre la autoestima se usó Inventario de Autoestima de Coopersmith para adolescentes (SEI).

En el año 2021 se desarrolló en Chile un estudio que evaluó el impacto del Programa Instruccional Educativo para la Liberación Emotiva (PIELE) en el desarrollo socioemocional y fortalecimiento de la autoestima, de estudiantes de quinto año de enseñanza básica, provenientes de dos colegios de la ciudad de La Serena.(Aguilera y Bolgeri, 2021). Resulta interesante para esta investigación el estudio en cuestión pues utilizó el instrumento, Test de Autoestima Escolar (TAE) además del Auto-reporte del Bienestar Socioemocional (ASE). Los resultados muestran una mejora significativa en las medidas de autoestima y desarrollo socio emocional en los estudiantes participantes en comparación con el grupo control. Estos resultados concuerdan con los presentados por otros programas de intervención en variables relacionadas con las áreas de desarrollo personal y afectiva (Rubiales, Russo,Paneiva y Gonzalez, 2018; Berger et al., 2024 en Aguilera y Bolgeri, 2021).Por otra parte es importante mencionar que al inicio del estudio el promedio de autoestima y de los estudiantes corresponde a la categoría de autoestima normal lo que concuerda con lo reportado en otra investigación (Marchant, Milicic y Pino, 2017) donde el 80% de los estudiantes se ubica en esta categoría. En cuanto a la autoestima y desarrollo socioemocional no se observan diferencias según el género de los estudiantes, lo que difiere de lo presentado en otra investigación (Milicic, Arab, Alcalay, Berger y Torretti, 2009), no obstante, se observa una tendencia similar, de una mayor puntuación en desarrollo socioemocional de las mujeres en comparación a los hombres en el grupo de tratamiento del periodo post intervención.

En el estudio Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: se uso un modelo predictivo de análisis con árboles de clasificación de Rodríguez y colaboradores (2024) tuvo como objetivo analizar la relación entre autoestima en niños, niñas y adolescentes y factores vinculados a la escuela, la familia y su relación entre pares. El cual arrojó que la Satisfacción con la vida es la variable más significativa para perfilar la autoestima de los NNA, seguida por la percepción de Calidad educativa y Autoimagen. La positiva evaluación de las experiencias de vida familiar y escolar condicionan favorablemente el sentimiento de autoestima, aun en contextos de baja calidad educativa. Este estudio es relevante como material para desarrollar o pensar proyectos de intervención escolar que promuevan no solo el desarrollo cognitivo sino las experiencias satisfactorias en la escuela.

Otro estudio del año 2024, pero en esta ocasión realizado en una escuela en Ecuador, denominado Relación entre autoestima y regulación emocional en adolescentes en un colegio de la ciudad de Loja, Ecuador(Guzman y Valle, 2024) ocupó el Cuestionario Coopersmith y el instrumento DERS para realizar la medición, la cual indicó una relación inversa considerablemente significativa entre autoestima y dificultades en la regulación emocional en adolescentes (Rho de Spearman $-.624$; $p < 0.001$), es decir , a mayor nivel de autoestima menor grado de dificultades en la regulación emocional. El estudio se realizó en adolescentes, de 14 a 19 años.

Como se puede apreciar, existen estudios acerca de la autoestima en adolescentes. En ellos se destacan diferencias de género y los impactos que el entorno, en este caso la escuela, puede generar en ella.

3.1.2. Antecedentes referentes a Sentido del Humor.

El sentido del humor ha sido reconocido como una capacidad inherente al ser humano y ampliamente estudiado desde diferentes disciplinas, incluida la psicología. Diversos autores destacan que este no solo ayuda a reducir el estrés y la ansiedad, sino que también contribuye a fortalecer la autoestima y a fomentar vínculos sociales positivos (Losada, 2019; Seligman, 2011, en Chávez et al., 2024).

Sin embargo, no existen muchos estudios que relacionen a las variables autoestima y sentido del humor en adolescentes. A continuación, mencionaremos los más atinentes a la presente investigación.

Partiremos con el realizado el año 2011 por Lara, Lizcano y Reyes, denominado *Apreciación del sentido del humor en estudiantes universitarios*. En este estudio se trabajaron las diferencias en la apreciación del sentido del humor en estudiantes universitarios y se hicieron comparaciones entre sexo y edad de los participantes. Aunque no se utilizó la escala o cuestionario de estilos de humor como si se hará en esta tesina, destacamos este trabajo porque igualmente resalta las diferencias entre el tipo de humor por sexo. En el estudio los participantes debían valorar dos aspectos: la jocosidad y la dificultad de cada estímulo o viñeta humorística. Los hombres tendieron a disfrutar más en jocosidad aquellos chistes con un marcado contenido descalificador, como son los de humor sexual y de contenidos agresivos u hostiles. Las mujeres en cambio se divierten más cuando el hombre es la víctima del chiste, no así cuando lo es la mujer.

Por otro lado, existe un estudio de Gadea del 2015, llamado ¿varía los estilos del sentido del humor en púberes y adolescentes? Su objetivo fue comprender el desarrollo del constructo sentido del humor y su repercusión en estudiantes escolares de 10 a 16 años y respecto al género. El instrumento utilizado fue la Escala del Sentido del Humor (HSQ). Como resultado se halló que no existen diferencias en los estilos del sentido del humor de afiliación, mejoramiento personal, agresividad y descalificación en estudiantes de 10 a 16 años. Sin embargo, en la comparación entre hombres y mujeres sí se encontraron diferencias en el estilo del humor de agresividad. Al hablar del humor benevolente, el que incluye a los estilos de afiliación y mejoramiento personal y del humor perjudicial como el de agresión y descalificación, se encontró que los adolescentes demuestran más la práctica del humor benevolente que perjudicial en sus relaciones, a nivel intra e interpersonal.

Otro estudio muy interesante es aquel efectuado el año 2019 por autoras argentinas Guerra, Lopez y Mesurado, denominado Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. A diferencia de los anteriores, en este sí se trabajó con el Cuestionario de Estilos de Humor de Martin y colaboradores (2003) en su versión adaptada al español por Cayssials (2004) de la Escala de Estilos de Humor (Martin, 2003). El objetivo del trabajo fue estudiar la relación entre los estilos de humor adaptativos (humor afiliativo y humor de mejoramiento personal) y desadaptativos (humor agresivo y humor descalificación personal) y las conductas agresivas físicas y verbales. Se trabajó con una muestra de 100 adolescentes argentinos, entre 16 y 18 años, de ambos sexos. Los resultados indican que el humor agresivo predice positivamente las conductas agresivas en general, tanto verbales como físicas, mientras que el estilo de humor de mejoramiento personal mitiga las conductas agresivas evaluadas en general y las conductas agresivas verbales.

La tesis de Bouroncle del 2018 llamada Los Estilos de Humor como factor predictor del bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima tuvo como propósito determinar si los estilos de humor son predictores importantes del bienestar psicológico y sus dominios (involucramiento, perseverancia, optimismo, conexión y felicidad). Para esto se tradujo, adaptó y analizó psicométricamente el cuestionario de Bienestar Adolescente (EPOCH) (Kern et al., 2015 en Bouroncle, 2018) que mide el bienestar psicológico. Se aplicó a 933 adolescentes limeños de escuelas privadas de entre 14 y 18 años. Los resultados evidenciaron que los estilos de humor son predictores importantes del bienestar adolescente y sus dominios, específicamente el estilo de mejoramiento personal. Pues, la percepción del bienestar y la evaluación de las circunstancias están fuertemente influenciadas por la capacidad del adolescente de usar su sentido del humor.

En Chile se efectuó una investigación acerca del humor y su relación con el aprendizaje (Guzman et al., 2019) denominado Las funciones del humor al interior de espacios de formación docente. Si bien los sujetos de la muestra no fueron adolescentes sino profesores que impartían clases a este grupo, igualmente se rescata el estudio por la relación estrecha de estos con aquellos. Se resalta al humor en la formación docente como un aspecto importante de interacción social. Sin embargo, aun cuando el humor puede funcionar en aula positivamente desde lo productivo, como el fomento del diálogo y del trabajo, por su naturaleza paradójica también puede clausurar la conversación.

Acerca del uso del humor, la investigación de Bugallo (2020) referente al humor gráfico en niños y adolescentes destaca por la descripción que realiza respecto del tipo de humor predominante en estas etapas.

Durante la adolescencia temprana, si bien persiste un gran interés por chistes conocidos y adivinanzas, se registra un notable cambio en el tipo de humor: cobran relevancia aquellas formas que exigen resolver incongruencias para crear sentido cognitivo (Bariaud, 2013, en Bugallo, 2020). Los adolescentes prefieren manifestaciones de humor más sofisticadas, basadas en contenidos abstractos y que involucran retos cognitivos mayores (Martin y Ford, 2018, en Bugallo, 2020). Entre los tópicos humorísticos, abundan las ocurrencias o anécdotas que enfatizan conflictos sociales, temas tabúes y contenido sexual (Bariaud, 2013, en Bugallo, 2020). Además de las escalas social e interpersonal, el humor de los adolescentes también puede tratar sobre sus propias experiencias de vida, ya sea como estrategia de afrontamiento ante dificultades que encuentran o, por el contrario, como una vía para evitarlas (Fuhr, 2002, en Bugallo, 2020)

3.2. Bases Teóricas

3.2.1 Bases teóricas sobre autoestima.

La autoestima ha sido un tema de investigación en psicología contando con diferentes enfoques. A continuación, se presentarán diferentes definiciones realizadas por autores pertinentes que aportan al tema, a partir de la esquematización desarrollada por la tesista Nirza Laguna(2017) por lo completo de su aporte. Entre los autores destacados que se revisarán están: Maslow, (1954), Rogers, Stanley, Hurlock, (1982), Bonet, (1994), Branden, (1997), Alcántara, (1999) y Milicic, (2015).

Maslow, (1954) define la autoestima como “la necesidad que tiene el ser humano de valoración, seguridad, fuerza, logro, adecuación, maestría, competencia, confianza, independencia, libertad, reputación, prestigio, reconocimiento, atención, dignidad y aprecio” (p. 30) . Por otro lado, Rogers , quién es uno de los principales fundadores de la psicología humanista, define la autoestima como: “un conjunto organizado y cambiante de percepciones que se refiere al sujeto, lo que el sujeto reconoce como descriptivo de sí y que él percibe como datos de identidad” (citado por Padron, 2004, p. 4). En 1978 el mismo autor señala que “ésta se forma a partir del sentimiento positivo que una persona obtiene a través de experiencias, se va conformando a lo largo del tiempo en función de las vivencias”. (Galarza, 2013, p. 22).

Coopersmith, (1967), quien realizó un trabajo pionero acerca de los antecedentes de la autoestima, la define como: La evaluación que se efectúa y generalmente mantiene al individuo con respecto a sí mismo. Expresa una actitud de aprobación o desaprobación, indica en qué medida el individuo se cree capaz, importante, digno y con éxito. La autoestima es un juicio personal de dignidad, que expresa en las actitudes del individuo hacia sí mismo. (citado por Branden, 1997, p. 10). Para Hurlock, (1982) la autoestima “es la estima que tiene cada persona sobre quién es y qué es, es la imagen de sí mismo y de sus capacidades” (p. 561). Hablando de autoestima Bonet, (1994) presenta la siguiente definición: La autoestima son las percepciones, pensamientos, evaluaciones, sentimientos, y tendencias conductuales dirigidas hacia nosotros mismos, hacia nuestra manera de ser y de comportarnos, hacia los rasgos de nuestro cuerpo y nuestro carácter. La autoestima es importante en todos los estadios de la vida, lo es de manera especial en los estadios formativos de la infancia y de la adolescencia en el hogar, en el aula, y en los estadios de la vejez. (p. 17) Por su parte, Branden, (1997) psicoterapeuta canadiense, en su libro el poder de la autoestima presenta la siguiente definición: La autoestima es una poderosa

fuerza en cada uno de nosotros, comprende mucho más que el sentido de auto valía, es la experiencia de ser aptos para la vida, y para las necesidades de la vida. Consiste en la confianza en nuestra capacidad de confiar y afrontar los desafíos básicos de la vida, la confianza en nuestro derecho de ser felices, el sentimiento de ser dignos, de merecer, de tener derecho a afirmar nuestras necesidades y a gozar de los frutos de nuestros esfuerzos. (p. 13) En el mismo sentido, Alcántara, (1999) señala que la autoestima se refiere a “la forma de pensar, sentir, amar y verse a sí mismo. Ningún ser humano nace con autoestima, esta se adquiere y se desarrolla en la historia de vida de cada individuo” (p. 17). Por otra parte, Galarza, (2013) en su tesis establece una relación entre las definiciones de Coopersmith, Branden y Alcántara, afirmando lo siguiente: “La definición de Coopersmith concuerda con las de Branden y Alcántara, ambos en 1993. El primero refiriéndose a la valoración hacia uno mismo, el segundo caracterizándola como las actitudes o conductas de un sujeto hacia sí mismo”. (p. 38) De la misma forma, para Henson y Eller, (2000) la autoestima “es la percepción que el individuo tiene de sí mismo, cómo se siente al respecto de sí y de sus habilidades”. (p. 99). Peña y Fernández, (2011) afirman que la autoestima es “el sentimiento valorativo de nuestro ser, nuestra manera de ser, de quiénes somos, del conjunto de rasgos 45 corporales, mentales y espirituales que configuran nuestra personalidad. Ésta se aprende, cambia y la podemos mejorar” (p. 934).

Por otro lado, se tiene a Milicic, (2015) docente en la universidad de Chile, quien trabaja en contextos educativos, define la autoestima como: La suma de juicios que una persona tiene de sí misma; es decir, lo que la persona se dice a sí misma sobre sí misma. Es la dimensión afectiva de la imagen personal que se relaciona con datos objetivos, con experiencias vitales y con expectativas. La autoestima sería entonces el grado de satisfacción consigo mismo, la valorización de uno mismo. (p. 1)

Si revisamos todas las definiciones anteriores encontramos que no existe un criterio común entre todos los autores que definen la autoestima; algunos la definen como una necesidad Maslow, (1954) y Rogers, otros afirman que es una percepción o conjunto organizado de percepciones, valoraciones, sentimientos, evaluaciones, juicios Bonet, (1994), Henson y Eller, (2000), Peña, (2011), Fernández y Milicic, (2015). Otros que es una poderosa fuerza (Branden) que posee un individuo; no obstante todos afirman que esas percepciones son las que tiene la persona sobre sí misma, es decir sobre su propio “yo”, sobre su propia imagen. Entonces, podríamos decir, el concepto que poseemos de nosotros mismos, pero que de alguna forma tiene que ver con la percepción que tienen los demás de nosotros. Ese concepto no es estático, sino dinámico, es decir que va cambiando, sin embargo, en los niños y adolescentes ese sentimiento tiene una gran significación e influye poderosamente en las relaciones con las personas que les rodean. En el presente estudio se toma como fundamento teórico sobre la autoestima principalmente los aportes de Milicic (2015), por considerar que es la más pertinente y apropiada dadas las características de la investigación.

Para Milicic, la autoestima es una de las conductas psicológicas que tienen mayor incidencia en la calidad de vida de las personas, en su productividad y en su salud mental. La autoestima se encuentra profundamente vinculada al sentirse querido, acompañado y ser importante para otros y para sí mismo. La autora señala que las bases de la autoestima se encuentran en la educación recibida en la infancia. Existe actualmente suficiente evidencia acerca de la importancia de su desarrollo en el contexto educativo y de su impacto en el rendimiento escolar de los alumnos. Es una de las dimensiones fundamentales de la personalidad y es vital para el equilibrio psicológico. Además, se considera como una de las variables más significativas para la adaptación social y el éxito en la vida. (Milicic, 2015)

Haeussler y Milicic (2014), distinguen seis dimensiones de la autoestima. Plantean que, si bien existe una valoración global acerca de sí mismo, se pueden identificar áreas específicas de la autoestima, que son además muy significativas en la edad escolar.

1. Dimensión física: Sentirse atractivo físicamente. Incluye también, en los niños, el sentirse fuerte y capaz de defenderse; y en las niñas, el sentirse armoniosas y coordinadas.

2. Dimensión afectiva: Auto percepción de características de personalidad. Por ejemplo: sentirse simpático o antipático, pesimista u optimista, valiente o temeroso, tímido o asertivo, tranquilo o inquieto, etc.

3. Dimensión académica: Autopercepción de la capacidad para enfrentar con éxito la vida escolar y las distintas situaciones que ésta conlleva. Específicamente, alude a la capacidad de rendir bien. Incluye también la autovaloración de las habilidades intelectuales, como sentirse inteligente, creativo y constante.

4. Dimensión social: Sentimiento de sentirse aceptado o rechazado por los pares y sentimiento de pertenencia, es decir, el sentirse parte de un grupo. También se relaciona con el hecho de sentirse capaz de enfrentar con éxito diferentes situaciones sociales; por ejemplo, ser capaz de tomar la iniciativa, de relacionarse con personas del sexo opuesto y de solucionar conflictos interpersonales con facilidad. Finalmente, también incluye el sentido de solidaridad.

5. Dimensión ética: Percepción de sí mismo en el área moral. Por ejemplo, sentirse una persona buena, responsable, trabajadora y confiable; o todo lo contrario. Esta dimensión depende de la forma en que el niño interioriza los valores y las normas, y de cómo se ha sentido frente a los adultos cuando las ha transgredido o ha sido sancionado. Si al cometer una trasgresión o un error, la crítica se realiza al niño como persona y no a la acción equivocada, la autoestima del niño puede verse deteriorada en su dimensión ética.

6. Dimensión espiritual: Sentimiento de que la vida tiene un sentido que va más allá de uno mismo, lo cual lleva a una necesidad de trascender. No implica religiosidad, entendiendo que la espiritualidad puede ser vivida de distintas formas (como, por ejemplo, el arte, la relación con la naturaleza o la misma religión).

La autoestima esquematizada, de esta manera es resaltada como un área básica del funcionamiento humano, relacionada con el bienestar emocional y la adaptación social (Haeussler y Milicic, 2014). Dentro de la valoración global que realiza la persona de sí misma, existe un grupo de elementos que son significativos en la edad escolar: la dimensión académica, la física, la social, la afectiva, la ética y la espiritual (Haeussler y Milicic, 2014) es por ello que se evaluará a los adolescentes tempranos en su contexto escolar.

3.2.2. Bases teóricas sobre el sentido del humor.

El análisis del sentido del humor en psicología se sustenta en diversos enfoques teóricos, a continuación, se revisarán alguno de ellos:

El sentido del humor es una capacidad inherente al ser humano que ha sido ampliamente estudiada desde diversas disciplinas, incluida la psicología. Según García- Larrauri (2008), se compone de cuatro dimensiones fundamentales: (1) la creación; (2) la apreciación; (3) el uso del humor como estrategia para afrontar problemas y (4) su empleo en las relaciones interpersonales. Estas dimensiones reflejan cómo el humor puede manifestarse en distintos contextos y cumplir múltiples funciones.

La creación de humor alude a la habilidad para identificar y comunicar estímulos de manera inusual, generando respuestas positivas como la risa en los demás. Por su parte, la apreciación del humor comprende las estrategias que permiten disfrutar de situaciones humorísticas, promoviendo una perspectiva optimista de la vida. En un nivel más funcional, el humor también se utiliza para afrontar problemas, ayudando a mitigar el impacto de las adversidades. Finalmente, el uso del humor en las relaciones interpersonales mejora las dinámicas sociales al desactivar tensiones, facilitar la comunicación y fomentar vínculos positivos (Carbelo, 2011).

El humor, sin embargo, no siempre resulta beneficioso. Mientras que estilos humorísticos adaptativos, como los que fomentan el bienestar y la cohesión social, tienden a mejorar las relaciones, estilos negativos, como el sarcasmo o las bromas ofensivas, pueden generar tensiones y afectar la convivencia (Carbelo, 2011).

Desde una perspectiva psicológica, el sentido del humor se ha conceptualizado como un conjunto de procesos cognitivos y afectivos orientados a interpretar estímulos graciosos y generar respuestas emocionales positivas (Martin, 2007). Aunque su manifestación varía según el contexto cultural (Alford & Alford, 1981, en Mendiburo & Paez, 2011), existen elementos transversales, como la ruptura de tabúes o las imitaciones satíricas, que son reconocidos en diversas culturas (Jáuregui, 2008, en Carbelo, 2011). Además, algunos investigadores lo consideran una fortaleza humana que promueve la alegría, el bienestar y la satisfacción personal (Blanco & Díaz, 2010; Fernández Abascal, 2009, en Carvalho, 2011).

El humor se analiza desde múltiples perspectivas dentro de la psicología, cada una de las cuales resalta aspectos específicos de este fenómeno. Entre los enfoques más relevantes se encuentran:

1. Habilidad cognitiva: Según Camacho (2003, en Lavin, 2016), el humor surge de la capacidad para identificar y disfrutar incongruencias entre la realidad y el pensamiento.
2. Respuesta estética: Involucra la reacción a materiales visuales o audiovisuales humorísticos, como cómics o dibujos (Lillo, 2006, en Lavin, 2016).
3. Patrón habitual de conducta: Define el humor como una tendencia a generar y disfrutar situaciones graciosas en diversas circunstancias (Martin, 2005).
4. Actitud : Se refiere a la predisposición a percibir el lado cómico de los eventos (Lillo, 2006, en Lavin, 2016).
5. Visión del mundo : Consiste en interpretar la realidad desde una perspectiva optimista y humorística (Lupiani et al., 2005 en en Lavin, 2016).
6. Estrategia de afrontamiento : Basándose en teorías psicoanalíticas como las de Freud, esta visión considera al humor un mecanismo para manejar el dolor y reducir emociones negativas, como la ansiedad (Martin, 2003).

La Psicología Positiva destaca el humor como un recurso esencial para potenciar el bienestar humano. Según Seligman (2011), el sentido del humor es una herramienta que fomenta la resiliencia, mejora la satisfacción con la vida y contribuye al desarrollo de habilidades cognitivas, como el pensamiento crítico y la creatividad (García Álvarez et al., 2020; Trimiño y Garrido, 2020 en Lavin, 2016). Además, su uso terapéutico puede aliviar la ansiedad, promover la resiliencia y reducir el estrés, factores clave para una buena salud mental (Henman, 2001, en Lillo, 2006; Villegas et al., 2023).

En relación a este estudio, destaca el hecho que el impacto que tiene el sentido del humor en la autoestima y el bienestar emocional. Según Losada (2019), el humor no solo fomenta conexiones sociales, reduciendo sentimientos de soledad, sino que también mejora la autoestima al proporcionar una sensación de energía renovada y júbilo.

Para finalizar, en vista del objetivo de la tesis, se tomará al sentido del humor desde la concepción de Rod Martin (2003), creador del Cuestionario de Estilos de Humor y Martin Seligman fundador de la psicología positiva (1998).

Martin (2007) puntualiza que las funciones psicológicas del humor son:

1. La función cognitiva y social de la emoción positiva de la alegría y felicidad. Se relaciona con una variedad de habilidades cognitivas como flexibilidad cognitiva, mayor creatividad, mejor organización e integración de la memoria, etc. En la parte social, con mayores niveles de responsabilidad social y comportamiento prosocial con expresiones como generosidad y ayuda. Además, las emociones positivas juegan un rol importante en la regulación de relaciones interpersonales fortaleciéndolas y desarrollando la capacidad de agradar a otros.

2. Comunicación e influencia social. El humor siempre tiene un propósito social por ser una forma de comunicar mensajes implícitos que influyen en otras personas. A menudo se utiliza para aliviar conflictos entre las personas, para criticar y despremiar a otros.

3. El alivio de la tensión y enfrentamiento a la adversidad. Debido a que la emoción positiva que acompaña al humor reemplaza a las emociones negativas como ansiedad, depresión o cólera, que de otra manera tendrían lugar frente a una adversidad o situación difícil, permite que la persona piense de manera más flexible y solucione el problema con más creatividad.

En el ámbito educativo el autor señala que se ha trabajado el humor especialmente en el salón de clase y se ha comprobado que utilizarlo reduce la ansiedad, el estrés y aburrimiento. Estudios como los mencionados en el apartado “Antecedentes sobre Sentido del Humor”, indican que el humor parece tener efectos en la inmediatez de las respuestas y disminuir la distancia psicológica entre profesor y estudiante.

En segundo lugar tenemos a Seligman (1998) con sus aportes al humor desde la Psicología Positiva, rama de la psicología que se dedica al estudio de las experiencias positivas (felicidad, fluir, amor, afectos positivos, etc.), los rasgos positivos (talentos, fortalezas y virtudes, etc.), y las instituciones positivas (aquellas que animan a experiencias positivas y rasgos positivos.), de forma general, y de forma más particular, a lo que Seligman (2004, 2005), llama las Seis Vías para la Difusión de Virtudes, compuestas por lo que son las 24 Fortalezas, entre las cuales está el sentido del humor (sabiduría, inteligencia social, perspectiva, perseverancia, autenticidad, valor y coraje, bondad y generosidad, amor, civismo y deber, equidad, liderazgo, autocontrol, prudencia-humildad, disfrute de la belleza, gratitud, esperanza-optimismo, espiritualidad, religiosidad, perdón, sentido del humor y entusiasmo)

Para el autor, el sentido del humor es una de las fortalezas del ser humano (Seligman, 2011), se refiere a una capacidad para experimentar y/o estimular una reacción muy específica, la risa (observable o no), y de esta manera conseguir o mantener un estado de ánimo positivo. En relación al ámbito educativo, el sentido del humor, además de promover una atmósfera positiva y agradable, ayuda y motiva a un mejor aprendizaje, y a una mejor retención de los contenidos (López Martínez y Sevilla, 2010 en López et al., 2010).

3.2.3 Antecedentes y Bases Teóricas sobre adolescencia temprana.

La adolescencia es una etapa vital transicional entre la niñez y la adultez que está caracterizada por cambios significativos a nivel físico, psicosocial, cognitivo y emocional (Cossio, Gómez, Lee, Viveros, Luarte, Olivares, García, & De Arruda, 2015, Pineda & Aliño, 2002, en Gaeta, 2015). Steinberg (2014) & Neinstein (2009) identifican tres subperíodos (temprano, medio y tardío) durante la adolescencia que pueden variar cronológicamente.

Existe escaso consenso respecto a cuándo comienza y finaliza la adolescencia, entre otras cosas, porque si bien su inicio se asocia generalmente a fenómenos biológicos (pubertad) y su término a hitos psicosociales (adopción de roles y responsabilidades de la adultez), hay gran variabilidad individual en las edades en que ambos se producen. (Gaete, 2015). Aun así, resulta claro que esta etapa se ha prolongado por el adelanto de la pubertad evidenciado durante el siglo XX (relacionado con mejoras en la higiene, nutrición y salud infantil) y en especial por el retraso que se ha producido en el logro de la madurez social. Hoy en día los jóvenes demoran más tiempo en completar su educación, lo que retarda su incorporación a un trabajo estable y con ello la adquisición de su independencia y la adopción de roles propios de la adultez. (Cohen, 2003., Neinstein, 2013., Sawyer, 2012., en Gaete, 2015)

Siguiendo con la línea, a continuación, se caracterizará brevemente a la adolescencia temprana, donde se experimentan cambios exponenciales en lo físico, acrecentando el interés por el cuerpo (Casas & Ceñal, 2005; Neinstein, 2002; Awuapara & Valdivieso, 2013), como un mayor interés por el grupo de pares, desplazando a la familia en la construcción de la autoestima. (Casas & Ceñal, 2005, en Bouroncle, 2018).

El desarrollo psicológico de esta etapa se caracteriza por la existencia de egocentrismo, característica normal de la etapa que disminuye progresivamente hacia un el socio céntrico, propio de la adultez. (Elkind, en Gaete, 2015). El egocentrismo adolescente se evidencia entre otras cosas a través de la existencia de un foco general en sí mismo y de los fenómenos a los que Elkind llama la audiencia imaginaria y la fábula personal. Al estar tan enfocado en sí mismo, cree que todo el resto tienen perspectivas y valores idénticos a los suyos, así mismo imagina que están pendientes de él o ella ya sea admirándole o criticándole (audiencia imaginaria) lo cual le lleva a hacer sus elecciones a partir de lo que esta audiencia podría esperar.

La fábula personal responde a que el adolescente cree ser un sujeto único se refiere a la creencia del adolescente de que es un ser único, lo que le lleva a pensar que nadie es capaz de comprenderlo (Muss, 1996 en Gaete, 2015)

En el área del desarrollo psicológico, en esta etapa también ocurren otros fenómenos. Existe labilidad emocional con rápidas y amplias fluctuaciones del ánimo y de la conducta, una tendencia a magnificar la situación personal, falta de control de impulsos, y necesidad de gratificación inmediata y de privacidad. (Gaete, 2015).

El desarrollo cognitivo de esta etapa comprende el comienzo del surgimiento del pensamiento abstracto o formal. La toma de decisiones empieza a involucrar habilidades más complejas, que son esenciales para la creatividad y el rendimiento académico de un nivel superior. (Gaete, 2015).

En el ámbito del desarrollo social, Gaete (2015) destaca que se inicia la movilización hacia afuera de la familia. Aumenta el deseo de independencia del joven y disminuye su interés por las actividades familiares. El grupo de pares adquiere mayor importancia y el adolescente se hace más dependiente de las amistades como fuente de bienestar. Debe destacarse que en esta etapa existe una importante susceptibilidad a la presión de los pares.

El mismo autor también resalta los cambios en lo sexual. Como ya se mencionó, en esta fase se produce una acentuada preocupación por el cuerpo y los cambios puberales. Está inseguro respecto de su apariencia y atractivo, y compara frecuentemente su cuerpo con el de otros jóvenes y con los estereotipos culturales. (Gaete, 2015)

Por último, respecto del desarrollo moral, en esta etapa se avanza desde el nivel preconventional al convencional (Kohlberg, mencionado en Muss, 1998, citado en Gaete, 2015). En el primero, que es propio de la infancia, existe preocupación por las consecuencias externas, concretas para la persona. En el segundo nivel existe preocupación por satisfacer las expectativas sociales. El adolescente se ajusta a las convenciones sociales y desea fuertemente mantener, apoyar y justificar el orden social existente.

En vista de que son varias las transformaciones por las cuales atraviesa el individuo, se hace visible la necesidad de este de desarrollar recursos y habilidades para afrontar los obstáculos constantes, permitiéndole constituir un sentido de identidad sólido (Blum, 2000).

La construcción de recursos y habilidades de afrontamiento efectivas y funcionales en los adolescentes son producto de la relación que tienen con su entorno, en tanto estos son receptores continuos de modelos sociales (Hall et al., en Bouroncle, 2018).

Es por ello, que la adolescencia es una etapa fundamental en la adquisición y consolidación de estilos de vida saludables y prósperos (Bobrowski et al, 2007 en Bouroncle, 2018). No obstante, es posible observar que el medio en el que se desenvuelven puede tener un efecto nocivo, en tanto los expone a diversos factores de riesgo para su salud y bienestar y entre estos encontramos a la ansiedad.

La autoestima es una característica humana que, aunque tiende a ser estable a lo largo del tiempo (Savin Williams y Jaquish, 1981), puede fluctuar en función de diferentes experiencias (Kernis et al., 1993). La investigación indica que, en general, la autoestima es alta durante la infancia, pero tiende a disminuir durante la adolescencia, y en algunos casos puede seguir descendiendo hasta la adultez (Robins y Trzesniewski, 2005; Robins et al., 2002). Mientras que en la infancia los niveles de autoestima son relativamente homogéneos, en la adolescencia se observan diferencias notables, con los varones generalmente mostrando niveles de autoestima más altos que las mujeres (Kling et al., 1999; Robins et al., 2002).

La adolescencia temprana es una etapa clave para el desarrollo de la autoestima, siendo un período especialmente vulnerable en el que pueden producirse descensos significativos en este aspecto (Twenge y Campbell, 2001). Durante esta fase, los adolescentes enfrentan nuevos desafíos que, aunque a menudo resultan estresantes, también pueden contribuir al fortalecimiento de su estabilidad emocional (Larson et al., 2001). Sin embargo, la autoestima tiende a disminuir en este período, especialmente cuando se presentan experiencias negativas, como fracasos escolares o la falta de apoyo social (Hirsch y Dubois, 1991). Un nivel bajo de autoestima en los adolescentes puede hacerlos más vulnerables, dificultando su capacidad para afrontar los desafíos cotidianos (Campbell et al., 1991).

Además, los adolescentes con una autoestima inestable, ya sea baja o alta, tienden a experimentar mayores dificultades en su comportamiento a largo plazo (Crocker et al., 2006; Kernis et al., 1992).

La autoestima adolescente es, en gran medida, impredecible y sujeta a constantes fluctuaciones (Savin Williams y Demo, 1983). Esta variabilidad se debe a que la autoestima de los adolescentes depende en gran medida de sus experiencias y logros en áreas clave como el rendimiento académico, las relaciones sociales y la autoimagen (Crocker et al., 2002). Cuando un adolescente tiene éxito en alguna de estas áreas, como obtener buenos resultados en un examen o sentirse aceptado por su grupo, su autoestima tiende a mejorar y estabilizarse. Por el contrario, cuando experimenta fracasos o dificultades en estas mismas áreas, como un bajo rendimiento escolar o problemas interpersonales, su autoestima puede disminuir y volverse más inestable (Crocker y Wolfe, 2001; Crocker et al., 2002; Crocker et al., 2003).

Como se puede observar a partir de los autores citados, la autoestima de los adolescentes es altamente sensible a sus experiencias y logros, y es susceptible tanto a los éxitos, que tienden a reforzarla, como a los fracasos, que pueden debilitarla, lo que provoca fluctuaciones constantes en su nivel de autovaloración (Crocker et al., 2002; Kernis et al., 1993).

La baja autoestima se define como la dificultad de la persona para reconocerse como valiosa y digna de ser amada. Las personas con baja autoestima a menudo buscan aprobación externa y tienen dificultades para establecer límites en sus relaciones interpersonales (Virginia Satir, 1992).

Esta condición puede provocar ansiedad, comparaciones constantes con los demás, y malestares emocionales como angustia e indecisión. Además, la baja autoestima se relaciona con problemas de salud física, como insomnio, hipertensión y trastornos alimentarios, así como un riesgo elevado de suicidio (Morris Rosenberg, 1975).

Las personas con baja autoestima también suelen experimentar emociones como celos, envidia y perfeccionismo. La envidia, en particular, surge de la comparación social y puede alimentar un ciclo de autocrítica y autodesprecio. El perfeccionismo, en este contexto, busca la aprobación externa, lo que puede impedir mejorar la autoestima (Albert Camus, 1944, citado por Pérez, 2019).

La impulsividad también se presenta como un mecanismo de defensa frente a la baja autoestima, ya que evita la reflexión sobre las acciones y emociones que estas generan (Pérez, 2019).

Capítulo IV: Marco Metodológico

4.1. Enfoque

La investigación utilizará el enfoque cuantitativo, el cual representa un conjunto de procesos, caracterizado por la secuencialidad y la prueba de sus postulados, utilizando la recolección de datos con base en la medición numérica y análisis estadístico para establecer patrones de comportamiento (Hernández et al., 2010). En este caso se medirá el nivel de autoestima y estilos de humor en adolescentes tempranos en base al Test de Autoestima Escolar (TAE) de las autoras Teresa Marchant O., Isabel M. Haeussler P. de A., Alejandra Torretti H., (2016) y Humor Styles Questionnaire (HSQ) o Cuestionario de Estilos de Humor de Martín y colaboradores (2003).

4.2. Alcance y Diseño de Investigación

El alcance de la investigación será de tipo correlacional, pues se pretende responder a preguntas de investigación a través de la asociación de dos variables, nivel de Autoestima y Estilos de humor en adolescentes tempranos. El propósito es conocer el grado de asociación de ambas variables en un contexto particular, en este caso en alumnos de sexto año básico del colegio Mahuida, de la comuna de San Bernardo. Para luego cuantificar y analizar dicha vinculación. (Hernández et al., 2010)

El diseño será no experimental, ya que no se manipularán las variables. Además, se adoptará un diseño transversal o transeccional, dado que las mediciones se realizarán en un único momento.

Los test seleccionados en la muestra se aplicarán una sola vez, con el propósito de describir las variables y analizar su interrelación en un momento específico (Hernández et al., 2010).

4.3. Definición de Variables: conceptual y operacional

4.3.1. Definición conceptual de Autoestima según Test de Autoestima del Escolar (TAE)

Para el test, la autoestima se define como la valoración general que una persona tiene de sí misma, incluyendo la percepción de su propio valor, capacidades, y dignidad. Es un componente fundamental del autoconcepto y afecta cómo las personas se relacionan con su entorno y afrontan desafíos. La autoestima es multidimensional e incluye aspectos como la autovaloración personal, la aceptación social y la confianza en las propias habilidades, los cuales contribuyen al bienestar emocional y al desarrollo psicológico. (Marchant et al., 1997)

Por otro lado, el test indica que se entiende por autoestima escolar en los siguientes términos: Autoestima escolar es la valoración que un estudiante tiene de sí mismo específicamente en el contexto educativo, abarcando su percepción de valor y competencia en los ámbitos personal, social y académico dentro de la escuela. La autoestima escolar es crucial para el desarrollo emocional y académico del estudiante, ya que influye en su rendimiento, motivación, adaptación al entorno escolar y relaciones interpersonales. (Marchant et al., 1997)

4.3.2. Definición operacional de Autoestima según Test de Autoestima Escolar.

El Test de Autoestima Escolar, desarrollado por Marchant, Haeussler y Torretti (1997) evalúa la autoestima de estudiantes considerando tres niveles: normal, baja y muy baja. A continuación, se detalla en profundidad cada dimensión y cómo se operacionalizan en el test.

Autoestima Normal: corresponden a los puntajes T mayores o iguales a T40 en el test, es decir, los puntajes que se encuentran en o sobre el promedio, o hasta una desviación estándar bajo el promedio.

Baja autoestima: corresponden a los puntajes T entre T30 y T 39 puntos, es decir, los puntajes que se encuentran a más de una y hasta dos desviaciones estándar bajo el promedio.

Muy Baja Autoestima: corresponden a los puntajes T iguales o menores a T 29, es decir, los puntajes que se encuentran a más de dos desviaciones estándar bajo el promedio.

Tabla 1: Niveles de autoestima.

Categoría	Autoestima Normal	Baja Autoestima	Muy Baja Autoestima
Puntaje	Puntajes $T \geq 40$ puntos (en el promedio, sobre éste o hasta una Desviación Estándar (DS) bajo el promedio)	Puntajes T entre 30 y 39 puntos (1 DS bajo el promedio)	Puntajes $T \leq 29$ puntos (2 o más DS bajo el promedio).

Es importante destacar que, para definir cada nivel de autoestima, existen dimensiones evaluadas, las que acorde al puntaje que arrojen, informarán sobre el nivel de autoestima del estudiante. Las dimensiones son conducta, estatus intelectual, apariencia física y atributos, ansiedad, popularidad, felicidad y satisfacción y por último la dimensión neutra. Cada una de ellas se abordará en el apartado correspondiente a la sección Instrumentos.

4.3.3. Definición conceptual de Estilos de Sentido del Humor

Acorde al Humor Styles Questionnaire o Escalas de estilos de Humor de Martin y colaboradores (2003), el sentido del humor correspondería a un constructo multidimensional, el cual consta de cuatro dimensiones, definidas por los estilos de sentido del humor que se presentarán a continuación: (a) Afiliativo; (b) Mejoramiento Personal; (c) Agresividad; (d) Descalificación Personal. A continuación, se describen cada una de ellas acorde al instrumento mencionado.

Humor afiliativo: Las personas con un alto nivel en esta dimensión suelen contar chistes y participar en bromas para divertir a los demás y facilitar relaciones (Lefcourt, 2001). También emplean humor autocrítico, lo que les ayuda a mantener la auto aceptación (Vaillant, 1977). Este tipo de humor es no hostil y promueve la cohesión y la atracción interpersonal, y se relaciona con la extroversión, la alegría y la satisfacción en las relaciones.

Humor de Mejoramiento Personal: Esta dimensión se caracteriza por una perspectiva humorística de la vida, incluso en situaciones estresantes (Kuiper, Martin y Olinger, 1993).

Está relacionada con el humor de afrontamiento y se considera un mecanismo de defensa saludable (Freud, 1928). Se espera que esté negativamente relacionada con emociones como la depresión y la ansiedad, y positivamente con la autoestima y el bienestar psicológico.

Humor agresivo: Este tipo de humor incluye sarcasmo y burlas, y puede usarse para manipular a otros (Zillman, 1983; Janes y Olson, 2000). Se asocia con la hostilidad y la ira, y se espera que esté relacionado positivamente con el neuroticismo y negativamente con la satisfacción en las relaciones.

Humor Descalificación Personal: Implica un humor auto despectivo, donde la persona intenta agradar a los demás a costa de sí misma. Este tipo de humor puede ser una forma de negación defensiva (Kubie, 1971) y está vinculado a la baja autoestima y emociones negativas como la depresión y la ansiedad (Fabrizi y Pollio, 1987). Se espera que esté relacionado negativamente con el bienestar psicológico y la satisfacción en las relaciones.

4.3.4. Definición operacional de Estilos del Humor.

La Escala de Sentido del Humor creada por Martin y colaboradores (2003), consta de 32 ítems, los que se dividen en cuatro subescalas según las dimensiones de estilos de humor que propone el test: a) Afiliativo; b) Mejoramiento Personal; c) Agresividad; d) Descalificación Personal.

Los resultados serán obtenidos mediante el promedio de las respuestas a los ítems. Predominará aquel estilo que tenga mayor puntuación en la escala. Es posible que una persona tenga más de un estilo de sentido del humor.

Estilo del Humor Afiliativo: Su operacionalización está dada por el promedio obtenido por el sujeto en las respuestas de los ítems 1,5,9,13,17,21,25,29 en la “Escala sobre Sentido del Humor”

Estilo del Humor de Mejoramiento Personal: Su operacionalización está dada por el promedio obtenido por el sujeto en las respuestas de los ítems 2,6,10,14,18,22,26,y 30 en la “Escala sobre Sentido del Humor”

Estilo del Humor Agresividad: Su operacionalización está dada por el promedio obtenido por el sujeto en las respuestas de los ítems 3,7,11,15,19,23,27, y 31 en la “Escala sobre Sentido del Humor”

Estilo del Humor Descalificación Personal: Su operacionalización está dada por el promedio obtenido por el sujeto en las respuestas de los ítems 4,8,12,16,20,24,28 y 32 en la “Escala sobre Sentido del Humor”

En el apartado que viene a continuación se abordarán los ítems que son evaluados y cómo se obtiene el estilo de humor predominante.

4.4. Técnicas e instrumentos de recolección de datos.

La presente investigación utiliza como técnica la aplicación de test para recolectar datos primarios de la muestra seleccionada, lo que facilita el desarrollo del proyecto. Se emplean dos instrumentos: el Test de Autoestima Escolar (TAE) y la Escala de Sentido del Humor. A continuación, se describen las características del TAE y posteriormente se abordará el Cuestionario de Estilos de Humor.

Test de Autoestima Escolar (TAE)

Creado por Marchant, Haeussler y Torretti (1991) y estandarizado en Chile en 1997, el TAE evalúa la autoestima general de niños de 8 a 13 años mediante 23 ítems derivados del test de Piers Harris (1984). El puntaje varía de 0 a 23, donde un resultado más alto indica mejor autoestima. Se administra individualmente o a grupos de hasta 12 niños y utiliza respuestas dicotómicas (SÍ NO).

Dimensiones evaluadas :

a) Conducta: Evalúa la percepción del estudiante sobre su comportamiento en distintos contextos y su habilidad para cumplir responsabilidades (Marchant et al., 1997).

Ejemplo: “Soy bueno para hacer mis tareas”.

b) Estatus intelectual : Explora la percepción de capacidades cognitivas y expectativas de éxito futuro. Ejemplo: “Soy astuto(a), soy inteligente” (Marchant et al., 1997).

c) Apariencia física y atributos : Mide la satisfacción con la propia apariencia y cualidades personales (Marchant et al., 1997). Ejemplo: “Me molesta mi aspecto, el cómo me veo”.

d) Ansiedad: Indaga emociones negativas y deseo de cambio personal. Ejemplo: “Yo quiero ser diferente” (Marchant et al., 1997).

e) Popularidad: Valora la aceptación social y percepción de integración grupal. Ejemplo: “Tengo muchos amigos” (Marchant et al., 1997).

f) Felicidad y satisfacción: Mide bienestar emocional y aceptación personal.

Ejemplo: “Soy una persona feliz” (Marchant et al., 1997).

g) Neutro: Evalúa sentimientos de ineptitud o torpeza en situaciones específicas.

Ejemplo: “Soy torpe” (Marchant et al., 1997).

Cada dimensión incluye ítems específicos que operacionalizan las variables asociadas, permitiendo obtener un diagnóstico integral de la autoestima del estudiante.

Tabla 2: Número de ítems por subtest

	Subtests	Nº de Ítems
I	Conducta	4 ítems
II	Estatus Intelectual	5 ítems
III	Apariencia Física y Atributos	6 ítems
IV	Ansiedad	5 ítems
V	Popularidad	6 ítems
VI	Felicidad y Satisfacción	6 ítems
	Neutros	2 ítems

Es importante destacar que algunos de los 23 ítems evalúan aspectos de más de una subtest, razón por la cual al sumar los ítems de cada subtest el total es mayor a 23. A continuación se detallan los 23 ítems con las subtest a los que pertenecen.

Tabla 3: Items y subtest al (a los) que pertenecen.

	Items	Subtest al que pertenece
1	Mis compañeros se burlan de mí.	V
2	Soy una persona feliz	VI
3	Soy astuto(a), soy inteligente.	II y III
4	Me molesta mi aspecto, el como me veo.	III, IV y VI
5	Cuando sea grande voy hacer una persona importante.	II
6	Soy bueno(a) para hacer mis tareas.	I y II
7	Me gusta ser como soy.	IV y VI
8	Generalmente me meto en problemas.	I
9	Yo puedo hablar bien delante de mi curso.	II
10	Yo soy el(la) último(a) que eligen para los juegos.	V
11	Soy buen(a) mozo(a).	III
12	Yo quiero ser diferente.	IV y VI
13	Me doy por vencido fácilmente.	IV
14	Tengo muchos amigos	V
15	Cuando intento hacer algo todo me sale mal	Neutro

16	Me siento dejado(a) de lado	IV y V
17	Mi familia está desilusionada de mí	I
18	Tengo una cara agradable	III y VI
19	Soy torpe	Neutro
20	En los juegos y en el deporte, yo miro en vez de jugar	V
21	Se me olvida lo que aprendo	III
22	Mis compañeros piensan que tengo buenas ideas	II, III y V
23	Soy una buena persona	I y VI

El TAE Alumno es válido y confiable, correspondiendo a una alta consistencia interna ($\alpha = 0,79$). Coeficiente Kuder Richardson 20: 0,79; Validez concurrente con el Test de Piers Harris: Producto Momento de Pearson: 0,88.

Escala sobre Sentido del Humor.

Así mismo para identificar los Estilos de Humor se utilizará la Escala sobre Sentido del Humor, adaptada por Diana Carvallo (2010) del original de Martin y colaboradores (2003).

La Escala sobre Sentido del Humor consta de 32 ítems, los que se dividen en cuatro subescalas según las dimensiones de estilos de humor que propone el test: (a) Afiliativo; (b) Mejoramiento Personal; (c) Agresividad; (d) Descalificación Personal.

Los sujetos deberán contestar según una escala tipo likert, que incluye los siguientes valores: 1(totalmente diferente a mí); 2(bastante diferente a mí); 3(algo diferente a mí); 4 (ni diferente ni parecido a mi); 5(algo parecido a mi); 6(bastante parecido a mí) y 7(totalmente parecido a mí). Los resultados serán obtenidos mediante el promedio de las respuestas a los ítems. Predominará aquel estilo que tenga mayor puntuación en la escala. Es posible que una persona tenga más de un estilo de sentido del humor.

En la siguiente tabla se puede apreciar los ítems que son evaluados.

Tabla 4. Ítems

1	No me gusta reirme o hacer bromas con gente
2	Si estoy triste, el humor ayuda a levantar mi ánimo
3	Si alguien se equivoca, trato de molestarlo haciéndole una broma
4	Dejo que me hagan bromas o chistes más de lo necesario
5	Me resulta fácil hacer reir a la gente, tengo sentido del humor
6	Aún cuando no me sienta bien, me divierten las situaciones absurdas o cómicas
7	Mi sentido del humor jamás ofende a la gente
8	Tolero que mi familia me haga bromas que a mi realmente me molestan

9	Es raro que haga reír a los demás contando cosas graciosas sobre mí.
10	Cuando estoy molesto o triste, trato de pensar en cosa divertidas para sentirme mejor
11	Cuento chistes y hago bromas: no me preocupa como les caen a la gente
12	Trato de caer bien a los demás haciendo bromas sobre mis debilidades o torpezas
13	Suelo reír y bromear a menudo con muchos de mis amigos
14	Tener sentido del humor me ayuda para evitar sentirme triste o enojado
15	Me molesta que usen el humor para hacer sentir mal a alguien o criticarlo
16	No digo algo gracioso si me hace sentir mal
17	Me desagrada contar chistes para entretener a la gente
18	Si me siento mal, me esfuerzo en pensar en cosas positivas que me levanten el ánimo
19	A veces pienso en cosas graciosas y las digo, aunque el momento no sea el adecuado
20	Hago bromas o trato de ser divertido de forma bastante exagerada
21	Disfruto cuando logro hacer reír a otros
22	Cuando estoy deprimido o enojado, a veces pierdo el sentido del humor
23	Jamás me río de otra persona, aunque quienes me rodean lo hagan
24	Soy la única persona a la que le hacen bromas cuando estoy con amigos y familiares
25	Pocas veces cuento chistes a mis amigos

26	La experiencia me ha enseñado que pensar en algo divertido ayuda a afrontar problemas
27	Si alguien no me cae bien, uso chistes y bromas para molestarlo
28	Si me siento mal, para que no se den cuenta, hago bromas y chistes
29	Me cuesta mucho pensar en algo divertido cuando estoy con gente
30	No necesito estar con gente para entretenerme, encuentro cosas que me hacen reír a solas
31	Aunque algo me divierta, no lo hago si puede ofender a alguien
32	permito que amigos y familiares se rían de mí, si eso los pone de buen humor y les hace sentir bien

El instrumento, en su versión validada en Chile a través de una muestra de 400 personas mayores de 18 años de sexo masculino y femenino de la región Metropolitana, arrojó una consistencia interna (alfa de Cronbach) de 0.79. Para el ítem Estilo Afiliativo se obtuvo en la adaptación chilena un 0.66. Para el Estilo Mejoramiento Personal, un 0.68. Para el Estilo Agresividad un 0.70 y por último, para el Estilo Descalificación Personal un 0.67. Siendo su confiabilidad similar a las otras adaptaciones realizadas con anterioridad en América Latina (Argentina 2005 y 2006, Venezuela del 2009 y Perú del 2009)

4.5. Población, muestreo y muestras

4.5.1. Caracterización de la Población.

Población o universo son un conjunto de todos los casos que concuerdan con determinadas especificaciones. (Lepkowski, 2008 b citado por Sampieri 2014).

Una vez que se ha establecido la unidad de muestreo o análisis, se procede a definir los límites de la población que será investigada y a la cual se busca aplicar los resultados obtenidos.

La población de esta investigación son todos los estudiantes de la Escuela Mahuida de la comuna de San Bernardo. La escuela está a cargo de la Corporación Municipal de Educación y Salud y atiende principalmente a niños, niñas y adolescentes vecinos del sector sur de la Región Metropolitana. Su índice de vulnerabilidad estudiantil (IVE) corresponde al 52%. Cuenta actualmente con una matrícula de 280 alumnos desde prekinder a octavo básico. Existe sólo un curso por nivel, con 30 alumnos por sala aproximadamente.

En vista de que la población de la cual se extraerá la muestra corresponde a la etapa del ciclo vital de adolescencia temprana, se procederá a describir someramente alguna de sus características

La adolescencia temprana, según Erikson (1950) es una etapa del ciclo vital que va de los 10 a los 13 años en la cual se da la crisis "Identidad vs. Confusión de roles".

Acorde a Gaete (2015) basada en Erikson, este periodo se caracteriza por un un tipo de egocentrismo que se deja ver a través de, por ejemplo, los fenómenos de “audiencia imaginaria (el adolescente se siente constantemente observado y juzgado por los demás, especialmente por sus pares) y por la fábula personal (cree que sus experiencias, sentimientos y pensamientos son únicos, lo que puede llevarlo a sentirse incomprendido por los demás).

Así mismo, debido a los cambios hormonales, la tendencia a magnificar situaciones y los cambios abruptos de ánimo suelen ser la tónica, esto puede acarrear situaciones conflictivas con su familia, la que es desplazada como eje de construcción de su identidad por los pares, amigos y parejas, quienes se convierten en una fuente crucial de bienestar emocional, influyendo en su comportamiento y decisiones.

A nivel de desarrollo cognitivo, comienza a surgir la capacidad de pensar de manera más compleja y abstracta, lo que es fundamental para el rendimiento académico y la resolución de problemas. Y respecto del desarrollo moral, estarían en el nivel convencional (Kohlberg, 1984) ya que se alinean más con las expectativas sociales, buscando cumplir con las normas y valores del entorno.

A continuación, se indicará cuál es la muestra seleccionada en atención a las características de la población mencionada.

4.5.2. Tipo y procedimiento de muestreo

La unidad de muestreo es el tipo de caso que se escoge para estudiar, normalmente es la misma que la unidad de análisis, pero en ocasiones es distinta (Thompson, 2012; Lepkowski, 2008a; y Selltiz et al., 1980 mencionado por Sampieri 2014).

Por tanto, para seleccionar una muestra, lo primero que hay que hacer es definir la unidad de muestreo/análisis. Una vez definida la unidad de muestreo/análisis se delimita la población. (Sampieri 2014).

La muestra es del tipo No Probabilístico Intencional, seleccionando entre el universo de “adolescentes tempranos” de la Escuela Mahuida al curso de sexto año básico, siendo los principios de intervención los siguientes: estudiantes entre 11 y 12 años de edad que estén cursando sexto básico en la Escuela Mahuida de la comuna de San Bernardo.

Por otro lado, la recolección de datos se llevará a cabo mediante una única intervención en estudiantes, siendo los pasos a seguir los siguientes:

Contactar al establecimiento: Se debe acordar un día y hora específica en que las investigadoras puedan asistir al establecimiento para aplicar el instrumento a los estudiantes.

Obtener consentimiento informado de los apoderados: Por medio de una autorización entregada a los estudiantes, en donde ellos deberán dejar por escrito, si autorizan a sus pupilos a participar en la recolección de datos de este instrumento.

Obtener el permiso de los estudiantes a través de un consentimiento escrito que deberán firmar previo a responder el cuestionario en cuestión, donde autorizan el uso de la información entregada solo para fines investigativos.

Imprimir la cantidad de instrumentos acorde al número de estudiantes del curso: Se le entregará a cada estudiante del curso seleccionado dos hojas, una por cada instrumento.

Sacar el puntaje total de cada instrumento respondido: Las testistas revisan las respuestas de los estudiantes, sacando el puntaje total de cada uno para clasificarlo en el nivel que corresponda.

Ordenar la información: Especificar cuántos estudiantes se encuentran en cada nivel de autoestima y cuál es su estilo de humor predominante.

Comparar los niveles de autoestima con los estilos de humor.

Plantear los resultados para ser expuestos.

4.5.3. Caracterización de la muestra

En el proceso cuantitativo, la muestra es un segmento específico de la población que se selecciona para recopilar datos. Esta muestra debe ser definida y delimitada con exactitud desde el principio, y es esencial que represente adecuadamente a la población total. Se busca que la muestra sea representativa desde una perspectiva estadística. (Sampieri, 2014) .

La muestra fue seleccionada por conveniencia, en atención a la cercanía del lugar en donde se realiza la investigación. En específico serían los 30 estudiantes de sexto básico de la Escuela Mahuida de la comuna de San Bernardo.

Criterios de inclusión: todos los estudiantes entre 11 y 13 años que cursen sexto básico.

Criterios de exclusión: estudiantes menores de 11 años y mayores de 13 que cursen sexto básico y estudiantes entre 11 a 13 años de la misma Escuela, pero que no estén cursando sexto básico.

4.7. Técnica de Análisis de Datos.

Para el análisis de datos, se aplicará el test TAE Alumno mediante auto reporte desarrollado en 1991 por las psicólogas Teresa Marchant, Isabel Margarita Haeussler y Alejandra Torretti a partir de una selección de ítems del test estadounidense Piers Harris (Piers, 1987, citado por Marchant et al., 2017). Tras su elaboración, el test fue sometido a una aplicación experimental inicial con el propósito de evaluar sus características psicométricas. Los resultados demostraron índices adecuados de validez y confiabilidad, obteniéndose una alta consistencia interna ($\alpha = 0,79$) y un coeficiente Kuder Richardson 20 de 0,79. La validez concurrente, evaluada mediante el coeficiente Producto Momento de Pearson, fue de 0,88 en comparación con el Test de Piers Harris. Posteriormente, en 1997, el test fue estandarizado en una muestra de 2.088 niños de 3° a 8° básico, de ambos sexos, pertenecientes a tres niveles socioeconómicos y provenientes de establecimientos educacionales de nueve comunas de la Región Metropolitana. En conclusión, el TAE Alumno es un instrumento válido y confiable para medir la autoestima en escolares, con una consistencia interna robusta ($\alpha = 0,79$).

Adicionalmente, se empleará el Cuestionario de Estilo de Humor (HSQ), diseñado en su versión piloto en 1999 y validado en 2003 por Martín, Puhlik Doris, Larsen y Weir. Este cuestionario fue evaluado en una muestra de 1.195 participantes (470 hombres y 725 mujeres) de entre 14 y 87 años y validado en el año 2010 en Chile por la alumna de ese entonces, Diana Carvallo de la Escuela de Psicología de la Universidad Miguel de Cervantes, quien realizó su aplicación a cuatrocientas personas adultas de la región metropolitana. La escala mostró una confiabilidad adecuada y la estructura factorial explicó el 40% de la varianza, confirmando la teoría de los autores (Carvallo, 2010).

El tipo de muestra utilizado en esta investigación será de medidas relacionadas, ya que se evaluará al mismo grupo de participantes en distintos momentos.

La variable autoestima se abordará desde un enfoque cuantitativo y será categorizada en niveles (normal, baja y muy baja), tratándola como variable ordinal, dado que sus datos pueden organizarse en categorías con un orden específico. Además, será una variable de tipo no experimental, ya que el estudio observará los fenómenos tal como se presentan en su contexto natural, sin manipulación intencionada de la variable (Sampieri, 1994). Por otro lado, los estilos de humor se clasificarán como una variable cuantitativa y nominal, agrupándose en categorías que no se superponen, y también serán de tipo no experimental.

Para el análisis estadístico, se emplearán pruebas no paramétricas, ya que se pueden utilizar con datos que no son numéricos. Además, son útiles para muestras pequeñas y adecuadas para variables ordinales y nominales:

Los datos recolectados serán ingresados en el programa Statistical Package for the Social Sciences (SPSS, versión 19), un software adecuado para este tipo de análisis, ya que facilita la ejecución de procedimientos que esclarecen las relaciones entre variables.

Esta metodología contribuirá a proporcionar información relevante en relación con los objetivos propuestos en esta investigación.

4.8. Resguardos Éticos

La aplicación del instrumento se realiza de forma completa y al 100% a todos los estudiantes que cuentan con consentimiento propio y la autorización de sus apoderados. El grupo de estudiantes que participa pertenece al nivel de curso sexto básico. Cabe mencionar que los datos de cada uno de los individuos son manipulados y conocidos exclusivamente por las investigadoras, pues, al momento de la interpretación de datos y posterior publicación, todos estos datos personales se mantendrán en el anonimato con el fin de resguardar la integridad de todas las personas participantes.

4.9. Limitaciones del Estudio.

Toda investigación debe considerar las limitaciones propias de esta actividad, en este caso la correlación entre las variables nivel de autoestima y estilos de humor en adolescentes tempranos sólo será estudiada a partir de un curso de un colegio de una comuna del sur de la Región Metropolitana. No obstante, aquello pueda no ser significativo para la población escolar a nivel regional, si es relevante para la escuela, considerando que es un curso por nivel y llega sólo hasta octavo básico.

A nivel de aplicación de test, existe un margen de error relativo a la subjetividad de las respuestas, ya que un adolescente podría subestimar, sobrestimar o mostrar la imagen de sí mismo que la persona quiere presentar a los demás o como él cree que debería ser más que como él se siente en realidad. Sobre su percepción de autoestima al momento de completar el instrumento.

Asimismo, la información recogida podría complementarse con la aplicación del Test de Autoestima Escolar – Profesor, además de otras fuentes como encuestas a apoderados y otros procedimientos evaluativos, tales como entrevistas y pautas de observación.

Capítulo V: Resultados.

A continuación, se exponen los resultados obtenidos tras ejecutar el Test de Autoestima Escolar (TAE) y el Cuestionario de Estilos de Humor a los alumnos del sexto año básico de la Escuela Mahuida.

Por consideraciones éticas, sólo fue posible administrar los instrumentos a aquellos alumnos a quienes sus padres o apoderados autorizaron a participar de la aplicación de los instrumentos, por lo que, de un total de 20 alumnos, sólo 10 fueron los sujetos de esta investigación. De estos, 7 son varones y 3 mujeres. De los varones 2 tenían a la fecha de la aplicación 11 años y 4 tenían 12 años. De las alumnas, 2 tenían 11 años y 1 de 12 años.

No obstante, es importante señalar que el instructivo de aplicación del test TAE-Alumno indica que este puede ser administrado de forma individual o colectiva, con un máximo de 12 niños. En esta investigación se optó por la aplicación colectiva, respetando dicho límite, y considerando el rango etario comprendido entre 9 y 13 años, correspondiente a estudiantes de 4° a 8° año básico.

Dentro de los resultados se puede observar que alumnos evaluados, el estilo de humor predominante, sin distinción de sexo ni edad es el de Mejoramiento Personal, y en lo que respecta al nivel de autoestima, el 70% de la muestra se encuentra en la categoría de Baja Autoestima.

A continuación, se hará un desglose de los datos en base a medidas de tendencia central, correlaciones y pruebas T de Student.

5.1 Estilos de Humor en la totalidad de la muestra.

Dentro de los resultados se puede observar que el estilo de humor predominante en los sujetos evaluados sin distinción de sexo ni edad es el de Mejoramiento Personal, con un total de 9 de 10 alumnos con tendencia a este estilo acorde a los puntajes obtenidos, y, el menos puntuado es el de Descalificación Personal. El primero de ellos se caracteriza por una perspectiva humorística de la vida, incluso en situaciones estresantes (Kuiper, Martin y Olinger, 1993) y el segundo implica un humor auto-despectivo, donde la persona intenta agradar a los demás a costa de sí misma. Este tipo de humor puede ser una forma de negación defensiva (Kubie, 1971) y está vinculado a la baja autoestima y emociones negativas como la depresión y la ansiedad (Fabrizi y Pollio, 1987).

En función del género 2 de 3 alumnas puntuaron con preferencia por el estilo de Mejoramiento Personal y la otra por el estilo afiliativo, le sigue a este el estilo de humor Agresividad, con dos de las tres alumnas evualuadas y finalmente el de Descalificación Personal. En el caso de los alumnos varones el 100% de la muestra prefirió el estilo Mejoramiento Personal, seguido del estilo Afiliativo con un 40% de las preferencias, seguido por el de Agresividad y en último lugar el de Descalificación Personal.

A continuación, se presenta una tabla con los promedios por cada estilo de humor de cada alumno.

Tabla 1. Promedios de Estilos de Humor por alumno. (Elaboración propia)

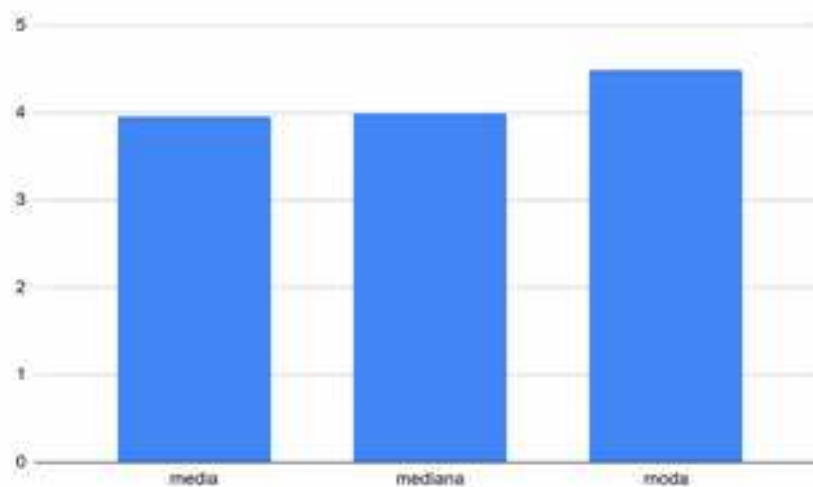
Columna 1	AFILIATIVO	MEJORAMIENTO PERSONAL	AGRESIVO	DESCALIFICACION PERSONAL
Mujer 11 años	5	4	3,8	3,1
Mujer 11 años	4,1	5,3	4,3	3,2
Mujer 12 años	2,8	3,3	2,8	2,8
Hombre 11 años	4,7	6	4,5	3,8
Hombre 11 años	2,1	4,5	2,5	3
Hombre 11 años	5,2	7	4,2	3,6
Hombre 12 años	4,6	4,7	4,5	3
Hombre 12 años	4,3	5,1	4	4,2
Hombre 12 años	3,1	4,1	3,2	3,1
Hombre 12 años	3,3	4,5	3,3	4

Gráfico 1. Promedios de Estilos de Humor por alumno. (Elaboración propia)



Del total de la muestra se extrajo las medidas de tendencia central, siendo la media de los sujetos evaluados un 3,965, la mediana de un 4 y la moda de 4,5, lo cual se ve reflejado en la siguiente tabla:

Tabla 3. Medidas de tendencia central.



5.2 Estilos de Humor en función del género.

Al analizar los resultados para establecer si existe una tendencia de un estilo de humor predominante en función del sexo, se observa que, en la escala de 1 a 7 dada por el instrumento, los hombres obtienen una media de 5,1, una mediana de 4,7 y la moda se mantiene en 4,5.

En el caso de las mujeres la media es de 4,2, la mediana de 4 y sin moda. Ambos en atención al Estilo de Humor que predomina en la muestra, es decir, al de Mejoramiento Personal con los hombres encabezando un nivel más alto de puntuación en todas las medidas. Se ha de recordar que el estilo de Mejoramiento Personal da cuenta de un mayor acercamiento a mantener una perspectiva humorística ante la vida, aun cuando eso no sea compartido por el grupo de pares, ya que en ese estilo lo característico es usar al humor como una estrategia de afrontamiento.(Cayssials, D´anna & Pérez, 2006, Carvallo, 2010)

Tabla 4. Medidas de tendencia central respecto de Hombres



Tabla 5. Medidas de tendencia central respecto de Mujeres.



5.2.1. Estilo de Humor Afiliativo en función del género.

El estilo de Humor Afiliativo da cuenta de aquellas personas que suelen contar chistes y participar en bromas para divertir a los demás y facilitar relaciones (Lefcourt, 2001). También emplean humor autocrítico, lo que les ayuda a mantener la auto aceptación (Vaillant, 1977). Este tipo de humor es no hostil y promueve la cohesión y la atracción interpersonal, y se relaciona con la extroversión, la alegría y la satisfacción en las relaciones.

Al analizar los resultados para establecer si existe una tendencia entre el estilo de humor afiliativo en función del sexo, se observa que los hombres obtienen un promedio de 3,9 mientras que las mujeres un promedio de 3,96, dichos promedios se ubican en la parte media baja de la escala de sentido del humor que va de 0 a 7.

5.2.2. Estilo de Humor Agresivo en función del género.

Este tipo de humor incluye sarcasmo y burlas, y puede usarse para manipular a otros (Zillman, 1983; Janes y Olson, 2000). Se asocia con la hostilidad y la ira, y se espera que esté relacionado positivamente con el neuroticismo y negativamente con la satisfacción en las relaciones.

Al analizar los resultados para establecer si existe una tendencia entre el estilo de humor Agresivo en función del sexo se observa que los hombres obtienen un promedio de 3,7 mientras que las mujeres un promedio de 3,6 , dichos promedios se ubican en la parte media baja de la escala de sentido del humor que va de 0 a 7.

5.2.3. Estilo de Humor de Descalificación Personal en función del género.

Implica un humor auto despectivo, donde la persona intenta agradar a los demás a costa de sí misma. Este tipo de humor puede ser una forma de negación defensiva (Kubie, 1971) y está vinculado a la baja autoestima y emociones negativas como la depresión y la ansiedad (Fabrizi y Pollio, 1987). Se espera que esté relacionado negativamente con el bienestar psicológico y la satisfacción en las relaciones.

Al analizar los resultados para establecer si existe una tendencia entre el estilo de humor de Descalificación Personal en función del sexo se observa que los hombres obtienen un promedio de 3,5 mientras que las mujeres un promedio de 3,0 , dichos promedios se ubican en la parte media baja de la escala de sentido del humor que va de 0 a 7.

5.3. Autoestima

Posteriormente, se procede a la explicación detallada del Test de Autoestima del Alumno

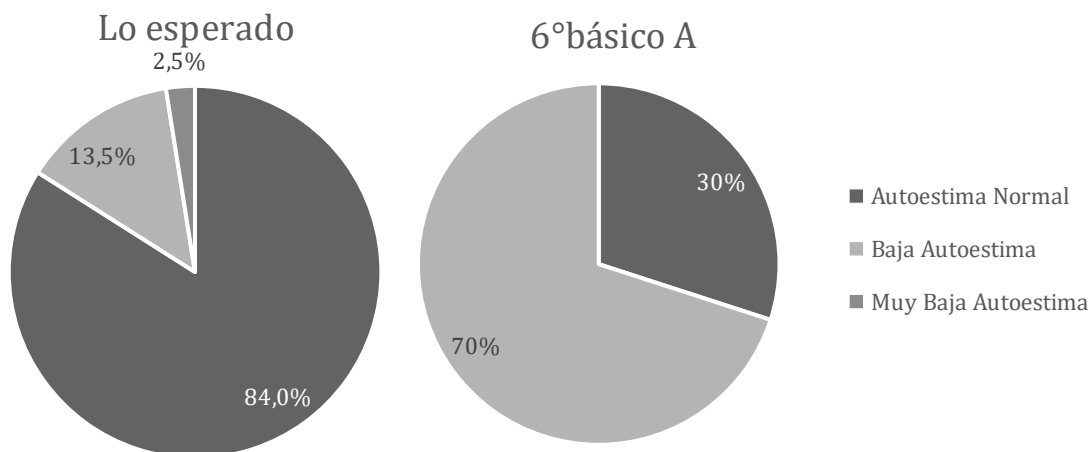
Planilla de Resultados Curso TAE-Alumno 6°básico A

Establecimiento	Escuela Mahuida San Bernardo
Nombre del Profesor jefe	K. S.
Matrícula del curso	20
Número de alumnos evaluados	10
Fecha de Aplicación	23 de mayo de 2025

Curso: (Marque con una x)	3°básico	4°básico	5°básico	6°básico	7°básico	8°básico
				X		
Letra del curso: 6°básico	A	B	C	D	E	
	X					

	Nombre del Alumno		RUT	Puntaje Bruto	Puntaje T	Categoría Autoestima
1	G.	I.		17	46	Normal
2	J.	N.		15	41	Normal
3	A-	O.		17	46	Normal
4	J.	M.		12	37	Baja Autoestima
5	A.	A.		9	32	Baja Autoestima
6	E.	N.		14	39	Baja Autoestima
7	G.	C.		12	37	Baja Autoestima
8	M.	C.		12	37	Baja Autoestima
9	M.	T.		14	39	Baja Autoestima
10	R.	M.		12	37	Baja Autoestima
11						

	6°básico A			Autoestima Normal (Puntaje T >=40)		Baja Autoestima (Puntaje T 30-39)		Muy Baja Autoestima (Puntaje T <30)	
	Número de Alumnos evaluados	Puntaje Bruto Curso	Puntaje T Curso	Número de Alumnos	%	Número de Alumnos	%	Número de Alumnos	%
TOTAL	10	13	39	3	30%	7	70%	0	0%
LO ESPERADO					84%		13,5 %		2,5%



Listado alumnos que requieren plan de intervención (Baja Autoestima)

J. M.

A. A.

E. N.

G. C.

M. C.

M. T.

R. M.

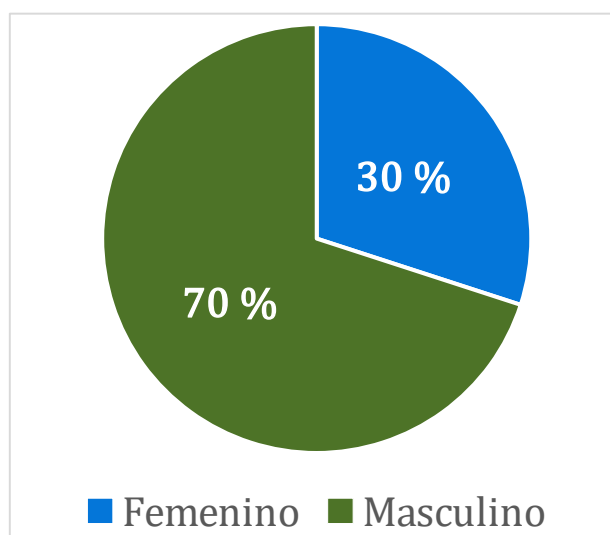
Los resultados globales indican que 3 estudiantes (30%) presentan una autoestima promedio, 7 estudiantes (70%) presentan baja autoestima y 0 estudiantes (0%) presentan muy baja autoestima.

Al comparar con lo esperado según los rangos de calificación del instrumento, se aprecia una diferencia significativa, ya que se estima que aproximadamente el 84% de los estudiantes debiera presentar autoestima promedio, el 13,5% baja autoestima y solo el 2,5% muy baja autoestima. Este contraste sugiere una prevalencia considerablemente alta de baja autoestima en el grupo evaluado, lo cual constituye un hallazgo relevante para futuras intervenciones psicoeducativas.

En el listado de Estudiantes con Baja Autoestima, se recomienda la elaboración de un plan de intervención del autoconcepto y la autoestima, especialmente dirigido a este grupo.

Análisis de la variable sexo

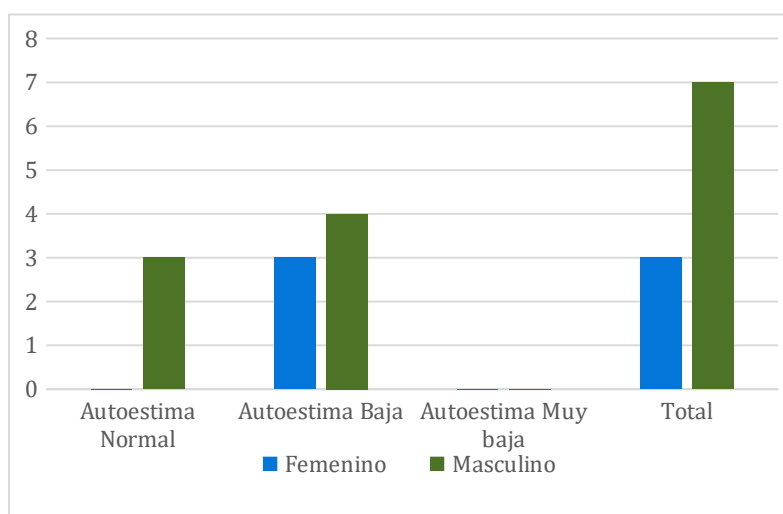
Sexo	f	p	%
Femenino	3	0,3	30
Masculino	7	0,7	70
Total	10	1	100



El análisis de la variable sexo, nos indica que, en cuanto a la distribución por sexo, la muestra estuvo conformada por 7 varones (70%) y 3 mujeres (30%), lo que evidencia una proporción desigual. Esta diferencia se explica por factores circunstanciales relacionados con el proceso de recolección de datos, dado que la participación dependió de las autorizaciones firmadas por los respectivos padres o apoderados.

En relación con la variable autoestima-género

Sexo	Autoestima Normal	Autoestima Baja	Autoestima Muy baja	Total
Femenino	0	3	0	3
Masculino	3	4	0	7

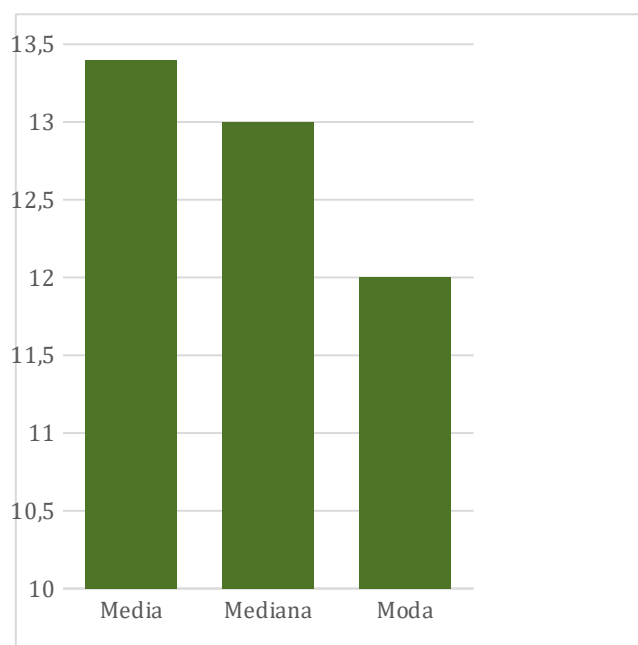


En relación con la variable autoestima, se observa lo siguiente: De los 7 varones, 3 presentan autoestima normal y 4 presentan baja autoestima. De las 3 mujeres, las 3 presentan baja autoestima. Aunque la diferencia no permite establecer una inferencia estadísticamente

robusta por el tamaño reducido de la muestra, se advierte una tendencia general a la baja autoestima en ambos sexos.

Medidas de tendencia central

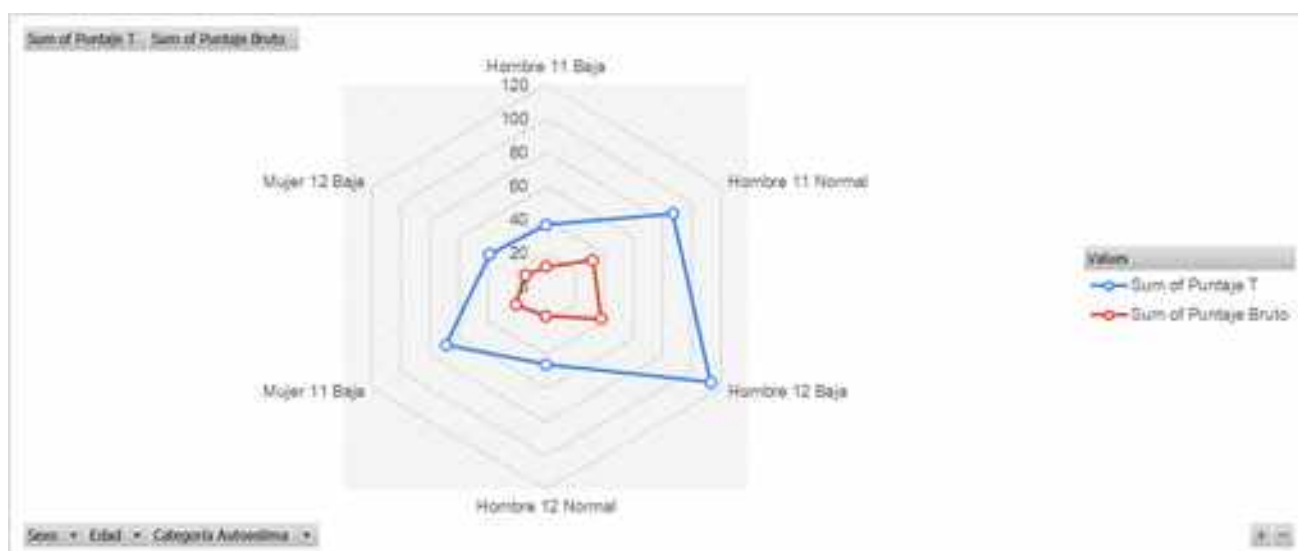
Medidas	Medidas de tendencia central
Media	13,4
Mediana	13
Moda	12



La media aritmética es de 13,4, lo que indica que el promedio general de los puntajes se sitúa ligeramente por encima de la mediana (13) y de la moda (12). Esta disposición sugiere una distribución levemente sesgada a la derecha (positiva), en la que algunos valores más altos que el resto podrían estar elevando el promedio.

La mediana, que representa el valor central de la distribución, es 13. Este dato confirma que la mitad de los puntajes se sitúa por debajo y la otra mitad por encima de dicho valor, siendo un indicador robusto ante posibles valores atípicos.

La moda, por su parte, es 12, lo que indica que este valor fue el más frecuente en el conjunto de datos. La diferencia entre moda, mediana y media también refuerza la idea de que la distribución no es perfectamente simétrica, aunque la dispersión entre las medidas es relativamente baja.



Respecto de las correlaciones entre Nivel de Autoestima y tipo de Estilo de Humor predominante, los datos arrojan que no existe correlación alguna. Esto se debe al tamaño de la muestra, ya que al ser muy pequeña ($n < 5$) no permite generar correlaciones estadísticamente significativas. Por esta razón, y dado que las correlaciones para pocas muestras no son confiables, no se puede sacar conclusiones respecto de la relación entre Nivel de Autoestima y un estilo de humor predominante.

Estilo Humor	Autoestima	Correlaciones r			Valores t			Valor P		
		Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres	Total	Mujeres	Hombres
Afiliativo	Puntaje T	-0,465832458	-0,940344929	-0,395055921	1,488997009	7,817520456	1,216326434	0,174813301	5,15E-05	0,258527426
Mejoramiento Personal	Puntaje T	0,100754914	0,109312469	0,147119333	0,286435523	0,311046317	0,420693989	0,781822447	0,763715856	0,685052047
Agresivo	Puntaje T	-0,294737378	-0,45392065	-0,362397767	0,872396536	1,440876319	1,09977446	0,408411558	0,187588118	0,303420312
Descalificación Personal	Puntaje T	0,380676604	0,53293871	0,271515378	1,164384602	1,781447086	0,797936666	0,277814237	0,112701356	0,447942971

Los Valores P muestran que las correlaciones no son estadísticamente significativas, pues los resultados apuntan a 0, lo que indica que no hay correlación real.

★ Hipótesis

- Hipótesis nula (H_0): $\rho = 0$ (no hay correlación real)
- Hipótesis alternativa (H_1): $\rho \neq 0$ (sí hay correlación)

🍃 Fórmula de la prueba t para r

$$t = \frac{r \cdot \sqrt{n-2}}{\sqrt{1-r^2}}$$

Este ejercicio interpretativo fue reforzado con las Pruebas T, las que evalúan si una correlación entre dos variables es real o simplemente es por azar, el cual establece que:

Si p valor es $< 0,05$ hay evidencia estadística de que la correlación es significativa.

Si p valor es $>$ o igual a $0,05$ no hay evidencia suficiente, y se estima que de haber correlación esta es más bien azarosa.

Por tanto, en vista de los antecedentes, no hay pruebas suficientes de la correlación de las variables medidas.

Conclusiones

La presente investigación de enfoque cuantitativo tuvo como objetivo general analizar la relación entre el nivel de autoestima y los estilos de humor en una muestra de 10 adolescentes tempranos, de entre 11 y 12 años, pertenecientes al sexto año de la Escuela Mahuida de San Bernardo.

El hallazgo principal del estudio revela una prevalencia notablemente alta de baja autoestima en el grupo evaluado. Un 70% de los estudiantes se clasificó en esta categoría según el Test de Autoestima Escolar (TAE), cifra que contrasta de manera significativa con el 13,5% esperado en la población escolar normativa. Paradójicamente, el estilo de humor predominante en el mismo grupo fue el de "Mejoramiento Personal", un estilo teóricamente asociado a una visión positiva y resiliente.

Esta aparente contradicción entre una autoestima generalizada disminuida y el uso de un humor adaptativo constituye el eje central del análisis. Se postula que los estudiantes podrían estar utilizando este tipo de humor no como un reflejo de bienestar genuino, sino como un mecanismo de afrontamiento destinado a enmascarar inseguridades y malestar emocional. Dicha interpretación es coherente con los postulados de Mendiburo & Páez (2011) y podría reflejar una dinámica grupal donde se prioriza la cohesión y la aceptación social por sobre la expresión del malestar individual, tal como sugieren Camacho & Marín (2003).

En los análisis secundarios, no se observaron diferencias estadísticamente significativas por género, ni en los estilos de humor ni en los niveles de autoestima. Si bien es fundamental subrayar que el reducido tamaño de la muestra (N=10) no permite la generalización de estos resultados, los datos sugieren la posible influencia de factores contextuales o psicosociales que estarían afectando negativamente el autoconcepto de estos adolescentes.

Finalmente, estos hallazgos poseen implicaciones prácticas directas para el contexto escolar. La identificación específica de estudiantes con baja autoestima permite orientar acciones de apoyo psicoeducativo focalizadas, tanto a nivel individual como grupal. Se refuerza así la importancia de implementar estrategias de intervención temprana que busquen fortalecer la

autoestima, el bienestar emocional y la construcción de una autoimagen positiva en etapas clave del desarrollo infanto-juvenil.

Discusión.

Esta investigación se propuso relacionar los diferentes estilos de humor con los tres niveles propuestos en el Test de Autoestima Escolar (TAE) en alumnos de 6to año básico de una escuela pública en la comuna de San Bernardo.

Antes de entrar a los resultados se expondrán ideas claves para comprender la importancia de la autoestima en la adolescencia temprana.

La adolescencia temprana se ha considerado, en particular, un periodo especialmente relevante para la formación de la autoestima, en la cual los individuos se muestran vulnerables a experimentar una disminución en la misma (ver Twenge y Campbell, 2001, para un metaanálisis).

Esta etapa se caracteriza por la experiencia de acontecimientos novedosos y a veces estresantes que suponen un desafío para la visión que los adolescentes tienen de sí mismos (Steinberg y Morris, 2001; Twenge y Campbell, 2001) y su estabilidad emocional (Larson, Moneta, Richards y Wilson, 2001). Así, los jóvenes de estas edades manifiestan, con frecuencia, no sólo una disminución sino también fuertes fluctuaciones en sus niveles de autoestima, las cuáles tienden a disminuir conforme avanza la adolescencia y se alcanza la edad adulta (Block y Robins, 1993).

Los adolescentes sufrirán más dificultades en su conducta futura cuanto más breves y rápidas sean las fluctuaciones en autoestima incluso independientemente de su nivel medio de autoestima a lo largo del tiempo (Crocker et al., 2006; Kernis, Grannemann y Barclay, 1992). En

particular las fluctuaciones que más frecuentemente ocasionan inestabilidad en la autoestima se producen en aquellas áreas en que los jóvenes perciben implicadas sus propias competencias, es decir, en las que son sus propias habilidades las que les llevan a satisfacer sus contingencias de autovalía (Crocker et al., 2002; Kernis et al., 1993).

El valor de la autoestima es uno de los predictores más fuertes del ajuste psicológico durante la adolescencia y la adultez (Parra, et al., 2010), por eso, cuando los adolescentes van ganando autonomía, libertad, responsabilidad y aceptan los cambios que se producen, los niveles de autoestima mejoran (Hart et al., 1993). Estudios revisados por Cummins y Nistico (2002) exponen las relaciones significativas entre satisfacción y autoestima en distintas poblaciones. Igualmente, se ha encontrado que el humor afiliativo y, especialmente, el auto-afirmativo, se relacionan positivamente con la autoestima (Stieger et al., 2011). Complementando lo anterior, autores como Jauregui (2008) indican que existe una relación entre sentido del humor y autoestima ya que se influyen mutuamente. Sin embargo, de los resultados obtenidos se puede indicar que los alumnos evaluados, aun cuando todos poseen un estilo de humor adaptativo, el que se asocia a una buena autoestima, sólo 3 de 7 varones de un total de 10 evaluados, se categorizan con un nivel de autoestima normal. En este sentido no se cumplen los postulados de Weems (2015) el que señala que las personas con estilo de humor de mejoramiento personal poseen una alta autoestima.

Como se indicó, existen estudios que midieron la autoestima en distintos rangos de edad, dando cuenta de que esta disminuye con el paso de los años. Al parecer esta comienza a bajar precisamente al comienzo de la adolescencia, incrementando al llegar a etapas adultas. (Caño & Rodríguez, 2012). Esto podría explicar la categorización de casi la totalidad de la muestra en el nivel de autoestima baja. Al respecto es útil tener en cuenta que el término autoestima es más

transitorio y dependiente del contexto e inestable que los componentes específicos del autoconcepto (Marsh y Craven ,2006) ya que fluctúa en respuesta los acontecimientos que a los que el individuo da valor según su percepción (Crocker, Luhtanen, Cooper y Bouvrette, 2003; Crocker, Sommers y Luhtanen, 2002; Crocker y Wolfe, 2001). Continuando con la idea, Crocker et al. (2002) muestran que los incrementos y decrementos en la autoestima de los jóvenes en respuesta a sus éxitos y fracasos dependen, en concreto, de si éstos se producen en las circunstancias vitales que son contingentes a su percepción de autovalía. Es por ello que resulta importante estudiarla y conocer cómo se comporta pues esta afecta, entre otras cosas a la motivación, componente esencial al momento de obtener aprendizajes significativos, por tanto, al depender de los resultados, los adolescentes están motivados por obtener éxito y no fallar, experimentando las emociones positivas intensas y elevada autoestima que resultan del éxito, y evitando las emociones dolorosas y baja autoestima que resultan del fracaso (Crocker et al., 2002; Crocker, Brook, Niiya y Villacorta, 2006).

Por otro lado, respecto del estilo de humor en función del sexo, estudios anteriores han dado cuenta de diferencias significativas entre hombres y mujeres. En este caso no ocurrió tal cosa, pues en todos ellos predomina un estilo adaptativo de humor, con un 90% de las preferencias para el estilo de humor de mejoramiento personal y un 10% para el estilo afiliativo.

Donde sí hubo diferencias es en el nivel de autoestima. El 100% de las mujeres obtuvo un nivel bajo de autoestima, mientras que el 57,14% de los varones está en ese rango.

Como se indicó anteriormente, la autoestima no es estática, fluctúa con la edad y también en función del género. Así en edades más tempranas se logra observar niveles de autoestima más altos y comparativamente similares entre varones y mujeres, lo cual comienza a cambiar cuando

se inicia la etapa de adolescencia temprana. Aquí se hace evidente cómo fluctúa la autoestima a partir de la percepción que los otros tienen de uno, siendo más evidente la baja autoestima en mujeres que en varones. (ver metaanálisis de Kling, Hyde, Showers y Buswell, 1999; Robins et al., 2002). Examinadas las diferencias en autoestima longitudinalmente, más mujeres adolescentes que varones muestran pérdidas de autoestima (Zimmerman et al., 1997), encontrándose en el estudio de Block y Robins (1993) incluso un incremento en la autoestima de los varones adolescentes.

Sugerencias en base a los resultados del estudio.

Los jóvenes con una autoestima elevada informan que disfrutan de más experiencias positivas y son a su vez más eficaces en el afrontamiento de experiencias negativas, generando respuestas más adaptativas tras el fracaso (Dodgson y Wood, 1998; Tashakkori, Thompson, Wade y Valente, 1990). Así, interpretan las experiencias negativas de un modo más funcional, minimizando la importancia de la habilidad implicada en una tarea tras el fracaso en ella (Di Paula y Campbell, 2002). También se perciben menos responsables ante la retroalimentación negativa que los jóvenes con baja autoestima (Campbell y Fairey, 1985; Jussim, Yen y Aiello, 1995), tienden a realizar atribuciones más controlables (Godoy, Rodríguez Naranjo, Esteve y Silva, 1989) y se muestran más persistentes ante tareas insolubles (Sommer y Baumeister, 2002). Realizan, a su vez, una mayor planificación de las respuestas en el ámbito académico (Gázquez, Pérez, Ruiz, Miras y Vicente, 2006) y obtienen, en general, niveles superiores de éxito académico (Lerner et al., 1991).

Por otro lado, los jóvenes con menor autoestima que experimentan fracaso en áreas que son relevantes para su autoestima, llevan a cabo un afrontamiento menos eficaz. Así, tienden a

sobregeneralizar los fracasos (Kernis, Brockner y Frankel, 1989) y dirigen sus conductas a evitar las emociones negativas que éstos les producen (Park y Maner, 2009). Como indican Crocker y Wolfe (2001), el individuo que desde edades tempranas aprende respuestas de evitación para afrontar experiencias que le producen emociones negativas puede llegar incluso a tener dificultades para afrontar eficazmente estas situaciones, lo que hace probable que los fracasos se repitan, retroalimentando así una baja autoestima

La investigación realizada por Caño y Rodríguez (2012) da cuenta de que, para producir mejoras en la autoestima de los adolescentes, hay que tener en consideración que son más eficaces aquellas intervenciones que se orientan en tratar esta directamente que cuando se persiguen indirectamente su mejora. (Haney y Durlak, 1998 en Caño y Rodríguez)

Entre los estudios publicados que se centran en producir dichas mejoras en adolescentes se encuentran, por mencionar a algunos, el trabajo realizado por Mestre y Frías (1996), que revela los efectos positivos sobre la autoestima de las estrategias dirigidas al afrontamiento de los problemas incluyendo aprendizaje de habilidades sociales, modificación de expectativas y desarrollo de nuevas actitudes escolares y sociales. Olmedo, del Barrio y Santed (1998) muestran la eficacia de la auto-observación y reestructuración cognitiva, entrenamiento en habilidades sociales y solución de problemas. Barrett, Webster y Wallis (1999) muestran la eficacia del entrenamiento en control cognitivo, comunicación y solución de problemas. Garaigordobil (2002, 2007) muestra que resultan efectivas para mejorar el autoconcepto en adolescentes las estrategias para la mejora de la comunicación, las interacciones sociales, la expresión y comprensión de emociones, y la resolución de conflictos. Esta intervención, que emplea técnicas de dinámica de grupos, produce a su vez un incremento en las conductas pro-sociales y una disminución de la conducta antisocial.

Se ha reconocido por la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos (2015) que existe un vínculo directamente proporcional entre el aprendizaje socioemocional de los estudiantes con su rendimiento y éxito escolar. Es por esta razón que resulta importante incorporar, dentro del currículo educativo chileno, el desarrollo de habilidades socioemocionales desde el primer ciclo de enseñanza básica, etapa donde se inicia la formación de competencias, habilidades y capacidades que van moldeando la personalidad y la construcción de nuestra autoestima (Haussler y Milicic, 2014). Estas competencias socioafectivas, junto a los elementos propios de la valoración de sí mismo, constituyen el bienestar socioemocional del estudiante (Berger, Alamos, Milicic y Acalay, 2014).

Dentro de las intervenciones que se han hecho en el país al grupo etario objeto de este estudio, se encontró un programa elaborado por los autores Berger, Alamos, Milicic y Acalay (2013). El programa denominado Bienestar y Aprendizaje Socioemocional (BASE) se sustenta sobre los postulados teóricos del aprendizaje socioemocional y considera la evidencia acumulada sobre la efectividad de intervenciones tanto internacionales como en el contexto chileno (Marchant, Milicic, & Alamos, 2013; Milicic, et al., 2014).

La estructuración de áreas y actividades propuesta en el programa BASE se apoya en cuatro pilares conceptuales:

- (a) una perspectiva integral del desarrollo que considera como indisolubles lo cognitivo, lo afectivo, y lo ético;
- (b) un enfoque sistémico-interaccional en que los vínculos profesor-alumno, entre alumnos, y de cada estudiante consigo mismo, son considerados un aspecto central;

- (c) la consideración de los procesos evolutivos de los estudiantes y la necesidad de que el contexto escolar favorezca la construcción de una narrativa positiva de sí mismo, y
- (d) la importancia de la formación profesional docente que permita a los profesores atender las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

En este sentido, una consideración central que se tuvo al diseñar el programa fue la inclusión de la voz de los propios actores de la educación, estudiantes y profesores, a través de investigaciones cualitativas *ad hoc* (reportadas en parte en Berger et al., 2009, y en Alcalay, Milicic, Berger, & Fantuzzi, 2012). La revisión de los vínculos que establecen los estudiantes, tanto con sus profesores como con sus pares, junto con la manera en que se relacionan con la institución escolar en su conjunto, hacen parte de lo que diversos autores conceptualizan como clima social escolar (Arón, Milicic, 1999). El clima social escolar considera el ajuste socioemocional y académico, la relación entre la experiencia escolar y problemas conductuales y ansiosos o depresivos y la adaptación social (Kuperminic et al., 2001; Kornblit et al., 2008; Loukas; Robinson, 2004).

Integrando lo hasta aquí expuesto, resulta evidente que el bienestar socioemocional de los estudiantes, así como el desarrollo de competencias socioemocionales, no es un proceso exclusivamente individual sino que se desarrolla también en función del contexto social escolar, y por lo tanto debe ser intencionado a nivel local por las instituciones educativas, y a nivel global por las políticas públicas y los planes y programas de formación que los organismos centrales entregan a las instituciones.

El programa BASE para 5to y 6to año de enseñanza general básica constituye la continuación del mismo programa desarrollado para 3ero y 4to año EGB, en el marco de dos

proyectos de investigación consecutivos financiados por el gobierno de Chile (Fondecyt 1070851 y 1100391). El programa se sustenta sobre los postulados teóricos del aprendizaje socioemocional y considera la evidencia acumulada sobre la efectividad de intervenciones de este tipo a nivel nacional e internacional (DURLAK et al., 2011). Asimismo, el programa se sustenta sobre la evidencia recogida en diversas investigaciones cualitativas orientadas a conocer las expectativas y necesidades de los propios estudiantes y profesores en relación a este tema (Berger et al., 2009, apud Alcalay et al., 2012). De esta forma, el programa BASE se sustenta sobre dos aspectos conceptuales en relación al desarrollo infanto-juvenil: primero, adopta una perspectiva integral del desarrollo humano que considera como indisolubles lo cognitivo, afectivo, y ético. Segundo, pone especial énfasis en los vínculos interpersonales que se construyen en el contexto escolar, tanto profesor-alumno, entre alumnos, y de cada estudiante consigo mismo. Los vínculos entre estudiantes y profesores son centrales, pues los profesores en esta etapa se constituyen como figuras de apego secundario (Denham, Bassett, & Zinsser, 2012). Más aún, toda la experiencia escolar se constituye como un espacio de seguridad, aceptación y contención, lo que ha sido denominado por los autores como *apego escolar* (Milicic et al., 2014). Fortalecer los vínculos debiera ser un objetivo de cualquier programa en el ámbito socioemocional (Bergin, C. & Bergin, 2009; Extremera & Fernández-Berrocal, 2003), ya que provee a los establecimientos educacionales de un marco para prevenir problemas y promover el bienestar de sus estudiantes. Esto constituye un elemento esencial, en la medida en que el programa no se percibe como una amenaza a la labor docente, sino por el contrario, permite favorecer los vínculos en el interior de la sala de clases. Finalmente, también considera la importancia de la formación profesional docente que permita a los profesores atender a las necesidades socioemocionales de los estudiantes.

Las áreas del programa se orientan a favorecer en los estudiantes el conocimiento de sí mismo, la valoración de las competencias personales, la comprensión acerca del efecto de las emociones en los propios comportamientos y los de los otros y la autorregulación. También se considera como aspectos significativos dentro del programa la toma de perspectiva de los otros, las habilidades de comunicación, la relación con el mundo externo, la visión positiva del mundo, el afrontamiento pacífico de conflictos y las competencias prosociales. Se incluyó también en esta versión del programa una unidad sobre ética emocional, área que a la luz de la revisión bibliográfica se encuentra poco trabajada, pero es señalada por los autores como central (Weiner, 2006).

El programa fue diseñado para ser trabajado de manera integrada en el curriculum escolar de los cursos de 5to y 6to año EGB, idealmente con una periodicidad semanal (el programa contempla 12 unidades con dos actividades por unidad, para cada nivel). La modalidad del programa es la de un taller en el cual se pretende generar un espacio de conversación, reflexión personal y colectiva, y ejercitación de competencias socioemocionales en un espacio de contención afectiva. Para ello se diseñaron actividades que integran diferentes metodologías y modalidades de expresión (conversación, dramatizaciones, construcciones artísticas, integración de elementos extra-escolares) como también espacios de trabajo y reflexión individual, diádicas, y grupales, los cuales permiten distintos niveles de compromiso, intimidad y profundidad. Se propone que el programa sea implementado por profesores que tengan cercanía con el grupo curso (profesores jefe o tutores), de manera de generar un espacio de intimidad y seguridad afectiva. Para la adecuada implementación del programa se diseñó un libro para el profesor y/o monitor, que incluye una revisión teórica y conceptual, una descripción del programa, y todas las actividades tal como aparecen en el libro del estudiante con comentarios e indicaciones para

aprovechar dichas actividades, posibles dificultades que podrían aparecer, y sugerencias de actividades complementarias. El programa también considera un libro del estudiante, el cual es de propiedad de cada uno y sirve como bitácora de su desarrollo a través de su participación en el programa.

El estudio en cuestión se desarrolló en cinco instituciones educacionales de dependencia particular subvencionada de Santiago de Chile, e incluyó a todos los estudiantes de 5to y 6to año de EGB de dichas escuelas. La muestra total incluyó 848 participantes (46,8% niños; 49,8% 5to año).

Los estudiantes que participaron del programa aumentaron su autoestima (tanto percibida por ellos mismos como por sus profesores) ($t = 60,41$ y $15,53$, $ps < 0,01$), mejoraron su percepción del clima escolar en relación a sus profesores ($t = 3,07$, $p < 0,01$), sus pares ($t = 4,34$, $p < 0,01$), y mejoraron su integración social ($t = 4,84$, $p < 0,01$). En comparación, el grupo control sólo mejoró su auto percepción de autoestima ($t = 23,72$, $p < 0,01$), pero disminuyó en su percepción de clima social escolar en distintas dimensiones y su integración social ($ts = 5,23$, $3,93$ y $4,70$ respectivamente, $ps < 0,01$). En otras palabras, participar del programa BASE tuvo por una parte un impacto positivo en distintas variables, pero además actuó como factor protector frente al descenso en distintos indicadores observados en el grupo control (que puede deberse a los periodos del año en que se realiza la medición) y no observados en los participantes del programa.

Considerando lo anterior, y a la luz de la evidencia del impacto del programa BASE en el bienestar de los estudiantes que viene a confirmar los consistentes datos reportados en la literatura internacional, se hace imprescindible que las políticas públicas en educación comiencen a intencionar,

de manera clara y explícita, una perspectiva integral del desarrollo que considere la dimensión socioemocional de los estudiantes, pero que también enfatice una perspectiva colectiva de lo socioafectivo cuidando tanto el bienestar de los profesores como el fortalecimiento de los contextos sociales nutritivos.

Esto permitiría construir una sociedad justa, inclusiva, tolerante y respetuosa, y responsable por el bienestar de todos sus miembros.

Bibliografía

- Aguilera, F & Bolgeri, P. (2021). Aplicación y evaluación de una intervención para el desarrollo socio emocional y fortalecimiento de la autoestima en estudiantes de enseñanza básica. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 20(44), 12-28.
<https://dx.doi.org/10.21703/0718-5162.v20.n43.2021.001>
- Barra Almagia, E., (2012). Influencia de la autoestima y del apoyo social percibido sobre el bienestar psicológico de estudiantes universitarios chilenos. *Diversitas: Perspectivas en Psicología*, 8(1), 29-38.
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., Torretti, A., Arab, M. P., y Justiniano, B. (2009). Bienestar socio- emocional en contextos escolares: la percepción de estudiantes chilenos. *Estudios sobre Educación*, 17, 21-43. [Links]
- Berger, C., Milicic, N., Alcalay, L., y Torretti, A. (2011). Programa para el bienestar y aprendizaje socioemocional en estudiantes de tercero y cuarto grado: descripción y evaluación de impacto. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 46(3),169-177.

- Berger, C., Álamos, P., Milicic, N., y Alcalay, L. (2013). Aprendizaje socioemocional en estudiantes de quinto y sexto grado: Presentación y evaluación de impacto del programa BASE. *Ensaio: Avaliacao e Politicas Publicas en Educacao*, 21(81), 645-666. [Links]
- Berrios Martos, M. P., Pulido Martos, M., Augusto Landa, J. M., & López Zafra, E. (2012). La Inteligencia Emocional Y El Sentido Del Humor Como Variables Predictoras Del Bienestar Subjetivo. *Behavioral Psychology / Psicología Conductual*, 20(1), 211–227.
- Bouroncle, C. (2018) Los Estilos de Humor como factor predictor del bienestar psicológico en adolescentes escolares de Lima. Tesis para optar al título de Licenciado en Psicología.
- Bugallo, Lucía, Pedrazzini, Ana, Zinkgräf, Constanza, & Scheuer, Nora. (2020). Temas y motivaciones de niñas, niños y adolescentes al crear humor gráfico. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 18(2), 199-226.
<https://doi.org/10.11600/1692715x.18210>
- Caño, A., Rodríguez, C. (2012). Autoestima en la adolescencia: análisis y estrategias de intervención Universidad de Almería Almería, España. *International Journal of Psychology and Psychological Therapy*, vol. 12, núm. 3, 2012, pp. 389-403
- Carbelo, Begona. (2011). Un nuevo enfoque en valores: el humor y la alegría en el ámbito de la educación. *Revista Padres y Maestros* upcomillas es. 337. 17-20.
- Carvalho, Diana(2010). Adaptación y validación preliminar de la escala sobre sentido del humor en la población adolescente y adulta de la región metropolitana.Universidad Miguel de Cervantes.Santiago de Chile.

- Chávez Santos, R., Arista Tejada, J. L., Rituay, A. M. C., & Noriega, C. S. (2024). Programa “escuelas positivas”: una nueva propuesta integral de educación emocional. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 27(3), 85–103.
<https://doi.org/10.6018/reifop.614341>
- Cayssials, A.N., & Pérez, M. (2005). Características psicométricas del Cuestionario de los Estilos de Humor (HSQ). Un estudio con población argentina.
- Crocker J, Sommers SR y Luhtanen RK (2002). Hopes dashed and dreams fulfilled: Contingencies of self-worth and graduate school admissions. *Personality and Social Psychology Bulletin*, 28, 1275-1286.
- Crocker J y Wolfe C (2001). Contingencies of self-worth. *Psychological Review*, 108, 593-623. Dalgas-Pelish P (2006). Effects of a self-esteem intervention program on school-age children. *Pediatric Nursing*, 32, 341-348
- Defensoría de la Niñez. (2024). Diagnóstico sobre la situación de derechos de la niñez y adolescencia 2024. Observatorio de Derechos de la Defensoría de la Niñez.
- Díaz Falcón, Dayana, Fuentes Suárez, Iselys, & Senra Pérez, Nielvis de la Caridad. (2018). Adolescencia y Autoestima: Su desarrollo desde las instituciones educativas. *Conrado*, 14(64), 98-103. Epub 08 de junio de 2019. Recuperado en 20 de noviembre de 2024, de http://scielo.sld.cu/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1990-86442018000400098&lng=es&tlng=es.
- Domínguez Alonso, J., Nieto Campos, B. y Portela Pino, I. (2022). Variables personales y escolares asociadas a la inteligencia emocional adolescente. *Educación XX1*, 25(1), 335-355. <https://doi.org/10.5944/educXX1.30413>

- Enrique, M., Helueni, B. (2015) . La evaluación multidimensional de la autoestima y su relación con el modelo de los cinco factores de la personalidad. Universidad de Buenos Aires. Argentina.
- Estrada, E., Moreno, R. (2020). Clima social escolar y autoestima de los estudiantes de educación secundaria de la Institución Educativa “Aplicación Nuestra Señora del Rosario” de Puerto Maldonado. *Revista Perspectiva*. Vol.20 .
- Gadea, C. (2015). ¿Varía los estilos del sentido del humor en púberes y adolescentes?. Universidad Femenina del Sagrado Corazón. Lima, Perú
- Gaete, Verónica. (2015). Desarrollo psicosocial del adolescente. *Revista chilena de pediatría*, 86(6), 436-443. <https://dx.doi.org/10.1016/j.rchipe.2015.07.005>
- García-Larrauri, B (2008). Programa para mejorar el sentido del humor. ¿por qué la vida con buen humor merece la pena!. Ed. Pirámide, España. ISBN: 978-84-368-2049-2
- Guzmán Fernández, Valentina, Grau Cárdenas, Valeska, & Balmaceda, Christian Sebastián. (2019). Las funciones del humor al interior de espacios de formación docente. Análisis grupal en dos comunidades de profesores en Chile. *Perspectiva Educativa*, 58(3), 127-155. <https://dx.doi.org/10.4151/07189729-vol.58-iss.3-art.957>
- Guzmán, E., Valle, M. (2024). Relación entre autoestima y regulación emocional en adolescentes en un colegio de la ciudad de Loja, Ecuador. *Uniandes Episteme*. Revista digital de Ciencia, Tecnología e Innovación, vol. 11, núm. 2, pp. 203-215, 2024. <https://doi.org/10.61154/rue.v11i2.3497>
- Haeussler, I. M., y Milicic, N. (2014). Confiar en uno mismo. Programa de desarrollo de la Autoestima. Santiago de Chile: Catalonia.
- James, W. (1890). *The principles of psychology*. Vol. 1. New York: Henry Holt

- Laguna, N. (2017). La autoestima como factor influyente en el rendimiento académico. Tesis para optar al título de Magíster en Educación. Universidad del Tolima. Colombia.
- Lannizzotto, M. E. (2009). Hacia una genuina valoración del sí mismo de la persona. *Información Filosófica*, VI(13), 79-110. doi:10.3308/2009.010.
- Lara, G., Lizcano, E., Reyes, M. (2011). Apreciación del sentido del humor en estudiantes universitarios. *Av. Psicol. Latinoam.* [online]. 2011, vol.29, n.2, pp.344-353. ISSN 1794-4724.
- Lasluisa Poaquiza, R. A., & Gavilanes Manzano, F. R. (2024). Inteligencia Emocional Y Autoeficacia en Adolescentes. *Revista Científica Arbitrada Multidisciplinaria PENTACIENCIAS*, 6(5), 166–177. <https://doi.org/10.59169/pentaciencias.v6i5.1199>
- Lavín, A. (2016). Relación existente entre los diferentes Estilos de Humor y el nivel de Autoestima en hombres y mujeres adultos según rango etario de la Región Metropolitana. Universidad Miguel de Cervantes. Santiago de Chile.
- Lecannelier, F. (2016). A.M.A.R. Ediciones B. ISBN: 9789563042184
- Lever, J. P., Estrada, A. V., & Matus García, C. L. (2011). Sense of humor and optimism: A validation study. *Revista Interamericana de Psicología*, 45(2), 123–132.
- López, E., Mesurado, B., & Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria: Revista de Psicología y Ciencias Afines*, 36(2), 69–78. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.5>
- López Noguero, F., J., & García Lázaro, I. (2023). Inteligencia emocional y adolescencia: Percepción, comprensión y regulación de las emociones. *Pedagogía Social*, 43, 165–178. https://doi.org/10.7179/PSRI_2023.43.11

- López Martínez, Olivia; Sevilla Moreno, Antonio; Velandrino Nicolás, Antonio P. (2010). Fortalezas Positivas: El sentido del humor en alumnos universitarios. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, vol. 1, núm. 1, 2010, pp. 189-200 Asociación Nacional de Psicología Evolutiva y Educativa de la Infancia, Adolescencia y Mayores Badajoz, España
- Losada, A. V., & Lacasta, M. (2019). Sentido del Humor y sus Beneficios en Salud. *Calidad de vida y Salud*, 12(1), 2 22.
- Marchant, T., Haeussler, I., Torretti, A. (2016) . TAE: Test de Autoestima del Escolar. Ediciones UC.
- Marín Gutiérrez, Mauricio & Villegas-Robertson, José. (2016). Clima, autoestima y violencia escolar en estudiantes de séptimo básico a cuarto medio en una escuela de la comuna de Alto Hospicio, Chile. *Huellas*. 2. 60-74.
- Marchant, T., Milicic, N., y Pino, M. (2017). La autoestima en Alumnos de 3° a 8° Básico. Una Mirada por nivel de Escolaridad y Género. *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 10(29), 111-125.
- Martin, R. A., Puhlik Doris, P., Larsen, G., Gray, J., & 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(1), 48-75.
[https://doi.org/10.1016/S0092-6566\(02\)00534-2](https://doi.org/10.1016/S0092-6566(02)00534-2). [Links]
- Martinez, J., Yeomans, M., (2024) Depresión, ansiedad y estrés en el sistema educacional chileno: prevalencia y variables de niños y adolescentes post pandemia. *Frontiers*. Volumen 9 - 2024 | <https://doi.org/10.3389/feduc.2024.1407021>

- Mendiburo, A., Paez, D. (2011) Humor y Cultura. Correlaciones entre estilos de humor y dimensiones culturales en 14 países. *Boletín de Psicología*, No. 102, Julio 2011, 89-105
- Milicic, N. (2001). *Creo en ti: La construcción de la autoestima en el contexto escolar*. Santiago de Chile: Ministerio de Educación Programa de las 900 escuelas.
- Milicic, N. (2015). *Desarrollar la autoestima de nuestros hijos: tarea familia imprescindible*. Ficha VALORAS actualizada de la 1ª Edición año 2003. Disponible en Centro Recursos Valoras, www.valorasuc.cl
- Morales, M., Villalobos, M. (2017). El impacto del bullying en el desarrollo integral y aprendizaje desde la perspectiva de los niños y niñas en edad preescolar y escolar. *Revista Electrónica Educare*, ISSN-e 1409-4258, Vol. 21, N°. 3, 2017
- Pinheiro Mota, Catarina, & Mena Matos, Paula. (2014). Padres, profesores y pares: contribuciones para la autoestima y coping en los adolescentes. *Anales de Psicología*, 30(2), 656-666. <https://dx.doi.org/10.6018/analesps.30.2.161521>
- Psicología Positiva: Aprender a Ser Feliz Con La Ciencia Del Bienestar. (2023). *Guía de La Psicología*, 440, 41.
- Puche, R & Lozano, H. (2022). *El sentido del humor en el niño: Estudio Empírico*. Siglo del Hombre editores: Bogotá, Colombia.
- Rodríguez-Garcés, C. R., Fuentes, M. G., & Fuentes, G. P. (2021). Autoestima en Niños, Niñas y Adolescentes chilenos: análisis con árboles de clasificación. *Revista Reflexiones*, 100(1). <https://doi.org/10.15517/rr.v100i1.43342>

- Rojas, M., Rodríguez, G., & Lizcano, E. C. (2011). Apreciación del sentido del humor en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 29(2), 344–353.
- Rubiales, J., Russo, D., Paneiva, J., y Gonzáles, R. (2018). Revisión sistemática sobre los programas de entrenamiento socioemocional para niños y adolescentes de 6 a 18 años publicados entre 2011 y 2015. *Revista Costarricense de psicología*, 37(2), 163-183.
- Salavera, C., Usán, P., Jarie, L., & Lucha, O. (2018). Sentido del humor, afectos y personalidad. Estudio en estudiantes universitarios. *Avances En Psicología Latinoamericana*, 36(1), 83–91.
<https://doi.org/10.12804/revistas.urosario.edu.co/apl/a.4511>
- Seligman, M. E. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Trávez-Cando, Angely & Cando-Guanoluisa, Fabiola. (2024). Entorno familiar, educativo y social: determinantes en la autoestima del adolescente.
- Torres Santos, Yussel Said. (2018). La intervención docente en los problemas de autoestima de los adolescentes de telesecundaria. *RIDE. Revista Iberoamericana para la Investigación y el Desarrollo Educativo*, 8(16), 580-597.
<https://doi.org/10.23913/ride.v8i16.359>

