

TESIS DE MAESTRÍA

“EL HUMOR EN LOS PROCESOS DE ENSEÑANZA-APRENDIZAJE”

MAESTRANDA: LIC. DENISE PIROWICZ

DIRECCIÓN DE TESIS: PROF. LIC. ALICIA LENZI

FLACSO

MAESTRÍA EN PSICOLOGÍA COGNITIVA Y APRENDIZAJE

Denise Pirowicz

E-mail: denisepirowicz@hotmail.com

Diciembre de 2010

La verdadera risa, ambivalente y universal, no recusa lo serio, lo purifica y lo completa. Lo purifica del dogmatismo, del carácter unilateral, de la esclerosis, del fanatismo y del espíritu categórico, de los elementos del miedo o la intimidación, del didactismo, de la ingenuidad y de las ilusiones, de una nefasta fijación sobre un único plano (...). La risa impide que lo serio se fije y se aísle de la integridad inacabada de la existencia cotidiana. Ella restablece esa integridad ambivalente.

Mikhail Bakhtin (citado en Ribetto, 2006)

RESUMEN

La presente tesis se propone investigar si la utilización del humor por parte de quien enseña favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Se utilizó una muestra intencional de artículos acerca de investigaciones empíricas sobre la inclusión del humor en el aula, cuya particularidad es su inexistencia en idioma castellano proviniendo, en cambio, del mundo anglosajón. Se aplicó a este material una metodología de análisis de contenido cualitativo a partir de la elaboración de diversas categorías. Los resultados indican que esas investigaciones están basadas, en su mayoría, en una perspectiva empirista y – desde allí – proponen una didáctica pragmática. Tales investigaciones atribuyen de modo genérico una influencia positiva a la utilización adecuada del humor en los procesos de enseñanza–aprendizaje, por cuanto modifican aspectos interpersonales e intrapersonales como los afectivos, sociales y cognitivos. Sin embargo, en la tesis se concluye que la inclusión del humor en al aula requiere de nuevas investigaciones que utilicen perspectivas teóricas más actuales. Se posibilitaría así otro tipo de análisis más preciso acerca de cuáles son realmente los aspectos contextuales de la escena áulica que se verían afectados al usar el humor en el proceso de enseñanza-aprendizaje como una herramienta útil para favorecer, por ejemplo, el cambio conceptual.

ÍNDICE GENERAL

RESUMEN	2
INTRODUCCIÓN	4
1. Justificación del problema a investigar.....	4
2. Estado del conocimiento sobre el tema	5
2.1. Aproximación al concepto de humor y conceptos lindantes	6
2.2. Investigaciones empíricas.....	17
3. El problema de investigación.....	28
4. Objetivos.....	29
CAPÍTULO 1	31
1. Marco teórico conceptual	31
1.1. Acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje.....	31
1.2. Acerca de las perspectivas teóricas del humor	39
2. Metodología.....	39
2.1. Tipo de investigación.....	39
2.2. Decisiones muestrales.....	40
2.3. Tipo de análisis.....	41
2.4. Definición de las categorías de análisis	42
CAPÍTULO 2	45
2.1. Investigaciones empíricas acerca del uso del humor en el aula.....	45
2.2. Resultados de los análisis según categorías.....	52
2.2.1. Perspectiva teórica de los investigadores	52
2.2.2 Teoría del aprendizaje asumida	57
2.2.3. Teoría del humor seleccionada	63
2.2.4. Tipo de propuestas pedagógicas planteadas en relación con el humor	65
2.2.5. Tipos de cambios observados a partir de la inclusión del humor en el aula.	74
2.2.6. Advertencias	82
CAPÍTULO 3	84
3.1. Discusión de los resultados.....	84
3.2. Conclusiones.....	89
BIBLIOGRAFÍA	95
Referencias bibliográficas	95
Bibliografía General	98
ANEXO	100
Conformación de la muestra de investigaciones empíricas	100

INTRODUCCIÓN

1. Justificación del problema a investigar

¿Puede la utilización del humor por parte de quien enseña favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje? En la práctica áulica cotidiana, la enseñanza está pensada desde un lugar en donde el humor no ingresa. Sin embargo, paulatinamente algunos cambios comenzaron a suceder: desde hace algunos años –pocos, en relación a la historia de la didáctica- ciertas prácticas le entreabrieron sus puertas al juego (Kamii y de Vries, 1985; Ortega, 1990; Parra y Saiz, 1994; entre otros), modalidad aún resistida por algunas posturas que suponen que jugar es una cosa y aprender, otra.

El ser humano recurre al humor cuando quiere distraerse, cuando quiere publicitar, cuando quiere comunicar; incluso la psicoterapia apela al humor (Buckman, 1994; Dziegielewski, Jacinto, Laudadio y Legg-Rodríguez, 2003; Rodríguez Idígoras, 2002). Los niños en edad escolar también acuden al humor en sus momentos libres y la literatura infantil es rica en este género. El humor, en su buena forma (Piddington, 1962/1995), está asociado al placer, a la reducción de tensión (Freud, 1905/1974).

Sin embargo, parecería que enseñar es algo serio y enteramente distante del humor. La observación de las prácticas docentes encuentra pocas situaciones humorísticas. De igual modo, existen escasas investigaciones específicas sobre el tema, las que han sido llevadas a cabo especialmente en países como EEUU, Canadá e Israel (Frymier y Wanzer, 1998; Rainsberger, 1994; Rareshide, 1993; Steele, 1998; Ziv, 1989; entre otros), pero que no registran antecedentes en Argentina. Podría pensarse que la raíz de la escisión entre enseñanza y humor radica en que la escuela intenta seriamente transmitir los saberes científicos recontextualizando los saberes a enseñar de modo comprensible para quienes aprenden (Chevallard, 1997), proceso en el cual parece quedar relegada la posibilidad de disfrutar de aquello que se aprende y se enseña en las prácticas educativas.

El interés por investigar este tema es fruto de la propia experiencia, casi intuitiva, en situaciones de enseñanza en las que el humor se ha puesto en juego, sumada a la observación de numerosísimas situaciones de enseñanza-aprendizaje y otras tantas entrevistas con docentes surgidas en la práctica en instituciones educativas. El tema, entonces, requiere de un estudio metódico más profundo, que analice material empírico y teórico acerca de si el humor puede mejorar las condiciones de enseñanza. En consecuencia el objeto de estudio de esta tesis consiste en analizar sistemática y críticamente de qué manera el uso del humor por parte de quien enseña interviene en el aprendizaje y si esta interrelación genera efectos positivos o no.

Si la presente investigación logra demostrar que el uso del humor en el aula puede mejorar el aprendizaje, aquél podría pensarse como un instrumento más; instrumento, entendido como lo define Feldman (1999:115): “el desarrollo de medios para la obtención de algún objetivo”. Lo cual significa que pensar el humor como una herramienta no es *la* receta, sino una estrategia para favorecer los procesos de enseñanza-aprendizaje y una ventana más desde donde reflexionar acerca de la propia práctica docente.

Por lo tanto, los resultados de esta tesis podrán tener una eventual transferencia a la reflexión didáctica de diferentes niveles educativos, a las estrategias y prácticas de enseñanza y a la formación de docentes, así como sugieren la necesidad de emprender investigaciones empíricas sobre el tema en nuestro medio. Justamente, en base al conjunto del material revisado, es dable pensar que la introducción del humor en las aulas, podría favorecer el aprendizaje en todos los niveles educativos.

2. Estado del conocimiento sobre el tema

A continuación se distinguen diversos antecedentes acerca del tema objeto de la investigación, los que se han ordenado en dos apartados: por un lado, se analizan las perspectivas teóricas

acerca del humor, y, por el otro, las investigaciones empíricas tanto del desarrollo infantil de la apreciación del humor como de su utilización en el aula.

2.1. Aproximación al concepto de humor y conceptos lindantes

El humor forma parte de la cotidianeidad humana –es exclusivamente humano, de acuerdo a Aristóteles- y se halla implicado en numerosos actos comunicacionales. Sin embargo, resulta dificultoso que investigaciones centradas en este tema sean tomadas seriamente. Al respecto, Dziegielewski, Jacinto, Laudadio y Legg-Rodríguez (2003), afirman que incluso el humor es concebido como poco profesional. No obstante, el estudio del fenómeno denominado *humor* es abordado desde muy diversas disciplinas: antropología, sociología, lingüística, psicología, fisiología, medicina, filosofía o educación y constituye, por lo tanto, un campo interdisciplinar.

Según Lyttle (2003), la palabra humor deriva de *umor*, que en latín significa *fluido*. Durante la Edad Media *umor* extendió su significado a “*genio o condición que sería causado por los humores vitales*” (Araujo e Isod, 2000:5). Se atribuía la disposición o estado de ánimo a la predominancia de ciertos líquidos corporales u otros. A su vez, Bremmer y Roodenburg (1997 en Lyttle, ob. cit.), definen al humor como cualquier mensaje transmitido en acción, habla, escritura, imágenes o música que intenta producir sonrisa o risa. Rodríguez Idígoras (2002: 22), citando a Cano Moya, dice que “el sentido del humor hace descubrir muchas cosas en el mundo que sin él no se descubrirían. La risa no es sólo una cuestión divertida sino un modo de conocer la realidad.”

Existen diversos elementos reunidos bajo el concepto de “humor”, entendido como lo que puede provocar risa o divertimento. Como se verá más adelante, hay elementos gestuales que no necesitan palabras, dibujos, caricaturas, juegos de palabras que aprovechan los aspectos fónicos, palabras prohibidas insertas en un contexto distinto del habitual y un sinnúmero de otras

situaciones que provocan gracia¹. Pero dentro del amplio campo de elementos conectados con el tema, se hará foco aquí en lo cómico, el chiste y, sobre todo, el humor.

Piddington (1962), apoyándose en los hallazgos de Darwin, sostiene que tanto ontogénica como filogénicamente, la risa como expresión de placer aparece antes que pueda decirse que existe algo de la naturaleza del sentido del humor, lo que podría favorecer una explicación biológica de la risa (aunque no del sentido del humor). La definición que el autor brinda sobre la función biológica de la risa elemental es la que sigue:

[La risa constituye] una reacción profundamente enraizada en la constitución de las especies humanas, que surge por una situación placentera que no tiende a estimular ninguna reacción corporal y que sirve para expresar a los otros miembros de la especie el estado mental que acompaña a tal situación (Piddington: 64).

Sin embargo, y analizando ya no la risa elemental, sino la risa más evolucionada, subordina la función biológica de la risa a la función social. La construcción de esta función encuentra sus primeros pasos en que la risa es una señal del niño a sus padres de placer satisfecho, que además induce a un estado de ánimo similar. Y esta calidad expresiva de la risa, según Piddington, continúa a lo largo de la vida.

Por su parte, Lyttle (2003) postula que el humor ocurre cuando un estímulo genera gracia y puede o no elicitar risa en un contexto complejo y cambiante. Incluye la participación de, por lo menos, un objeto y un sujeto apreciador, pudiendo haber o no un iniciador.

¹ Steele (1998) utiliza la definición de términos elaborada por Edwards y Gibboney en 1992, según la cual:

- Humor: es la cualidad que hace a algo risible o divertido.
- Sarcasmo: constituye un comentario irónico que pretende herir.
- Sátira: supone un tipo de gracia irónica, sarcástica o cáustica utilizada para atacar o exponer un absurdo, vicio o estupidez.
- Ironía: consiste en el uso de las palabras para expresar algo diferente y frecuentemente opuesto del sentido literal.
- Ridículo: son palabras o acciones destinadas a provocar risa desafiante acerca de, o sentimientos respecto de una persona o cosa.
- Chiste, broma: constituye algo dicho o hecho para producir risa o diversión, como por ejemplo, una historia divertida con un remate.
- Juego de palabras: se produce por diferentes sentidos de una palabra o sentido o sonido similar de diferentes palabras.
- Acertijo: es un enunciado que genera curiosidad y perplejidad.
- Sinsentido: son palabras o signos que no tienen un sentido inteligible, una tontería, un absurdo.

2.1.1. Las teorías acerca del humor

La mayoría de los autores (Blythe-Lord, 1994; Hempelmann, 1998; Meyer, 2000, James, 2001, entre otros) coinciden en que existen tres grandes grupos de teorías que intentan explicar el humor: las teorías cognitivo-perceptuales o basadas en la incongruencia; las socio-conductuales, cuyo eje es la superioridad y las teorías del alivio, entre ellas, la psicoanalítica. Ninguna de las tres teorías agota el tema del humor en su totalidad, ni son necesariamente excluyentes entre sí y –si bien esta agrupación es la clasificación más frecuentemente encontrada- existen otras formas de ordenar las teorías del humor.²

El criterio de **incongruencia** está muy generalizado entre quienes estudian el fenómeno del humor, ya que constituye una relación que soporta su estructura. De acuerdo a este criterio, la gracia se produce cuando se construye un pensamiento y aparece un dato que discrepa con éste, es decir, que el humor surge de la disparidad entre la expectativa y la situación o conducta actual. La incongruencia puede ser de carácter lingüístico (por ejemplo, al jugar con la ambigüedad del lenguaje), visual o gráfico, entre otros.

² Pinto Lobo (1992), describe seis áreas de lo cómico, ampliando lo propuesto con anterioridad por Charney (1978)

1. Área de lo discontinuo: Según esta óptica, lo cómico parte de la fractura del orden racional y la casualidad. Así se mueven perspectivas bruscamente y se yuxtaponen piezas que estaban separadas. El clima creado está cargado de expectativa, inquietud y ansiedad, que repentina y catárticamente, desaparecen. Dentro de este grupo, la autora incluye las teorías de la incongruencia; las de la ambivalencia, que son similares a las anteriores, pero en las que lo que se contraponen no son ideas sino emociones (la risa se da cuando el individuo experimenta al mismo tiempo emociones incompatibles); y la teoría de la configuración, propia de la escuela gestáltica, según la cual se experimenta humor cuando un elemento percibido en un principio como inconexo encuentra su lugar.
2. Área de lo accidental: define lo cómico como una reacción ante lo imprevisto. Dentro de este grupo, Charney ubica las teorías de la sorpresa, según las cuales, lo sorpresivo es condición necesaria para el efecto cómico.
3. Área de lo autónomo: Según estas teorías, en lo cómico el mundo inanimado adquiere vida. Así, las cosas se relacionan de diversas formas y con otros significados.
4. Área de lo intencional: Lo cómico toma al cuerpo como objeto. Según Bergson “es cómico todo incidente que atrae nuestra atención sobre la parte física de una persona cuando nos ocupábamos de su aspecto moral.”(1900/1939: 45)
5. Área de lo histriónico: Pinto Lobo alude a la representación de un papel, en el que las palabras se hallan disponibles para su explotación cómica.
6. Área de lo irónico: Como en los sueños y en la poesía, Pinto Lobo explica que en el humor una cosa puede significar, también, su opuesta, e incluye dentro de este grupo las teorías de la superioridad.

Pero Piddington (1962), afirma que muchas situaciones son incongruentes sin ser risibles, “sólo ciertas formas de incongruencia son hilarantes” (ob.cit.: 22) Para este autor, algo “se vuelve risible si proporciona una interrupción que *en sí misma lleva algún significado que contraste con lo que debería aparecer en el curso normal de los acontecimientos*” (ob.cit: 31, cursivas del autor). Y agrega que para que una situación resulte cómica depende de que haya “dos o más evaluaciones sociales conflictivas” de la misma; la risa “sirve muy bien como reacción compensadora” (ob. cit.: 122 y 105), lo que no se aplica a los juegos de palabras, pero sí se relaciona con las teorías de la superioridad que se abordarán más adelante.

En tanto, Puche Navarro (2000) postula que,

[la incongruencia] remite a la ocurrencia de un evento inesperado cuando se tiene una expectativa frente a una relación previsible, secuencial (espacial o temporalmente entendida). En ese sentido, el destino de la incongruencia es la propia violación de la expectativa (...) Esa torsión que encarna la subversión, crea el sentido lúdico (...) La violación abre el lugar a la sorpresa que se transforma en risa o en disfrute. (Puche Navarro, 2000: 3)

Resulta interesante profundizar aquí en la propuesta teórica de Puche Navarro (2000, 2001, Puche y Lozano Hormaza, 2002), quien explica que el humor y la Teoría de la Mente permiten acceder a la actividad representacional del sujeto. Desde este encuadre, el niño adquiere tardíamente la capacidad de colocarse en la perspectiva del otro, de representarse la mente de los demás. La predicción y la inferencia ocupan un lugar privilegiado en la Teoría de la Mente, ya que permiten comprender la incongruencia o las relaciones subvertidas, concluyendo las relaciones suspendidas o dislocadas y “derivar consecuencias graciosas ante combinaciones inesperadas.” (ob. cit. 2000:5). Por lo tanto, la autora señala que sólo es posible comprender la incongruencia del humor si se maneja el doble sentido, como en el juego simbólico, o en la metáfora, en donde se distinguen un significado literal y un significado no literal.

Por su parte, Rosas (2001: 292) explica que “dado un enunciado X y un enunciado Y, ocurrirá un chiste cada vez que se produzca un quiebre de la expectativa intencional, debido a una ambigüedad de sentido entre los dos enunciados”. El autor considera que esta ambigüedad

puede deberse a la aplicación de conceptos descontextualizados. Asimismo alude a los procesos que se generan en el oyente de un chiste. La comprensión de los oyentes se encuentra determinada por su “grado de experticia en el manejo del lenguaje” (ob. cit.: 293). Los niños de tres años, por ejemplo, si bien conocen el lenguaje y comprenden la estructura y el contenido de los enunciados, no comprenden los chistes debido a que no logran “*suspender el sentido literal del sentido figurado de los enunciados*” (ob. cit.: 293, cursivas del autor).³

Según el análisis de Rosas (ob. cit.: 304), existe entre la génesis del chiste, de la metáfora y del juego, un “isomorfismo estructural”, ya que en los tres “la estructura cognitiva suspende una regla intencional para encontrar un significado que satisfaga un determinado estado de necesidad de encontrar sentido al organismo cognitivo”. Los significados usuales de cada uno de los dos enunciados X e Y expuestos más arriba se suspenden para comprender el enunciado completo; por separado, ninguno de los dos puede dar cuenta del mismo. Así, suspender la aplicación de estructuras cognitivas automatizadas permite acceder a nuevos conocimientos y resulta una experiencia placentera. Es decir que, escuchar un chiste nuevo o jugar a un juego nuevo implica abrir las puertas de lo novedoso. Este punto será retomado al analizar las vinculaciones entre humor y aprendizaje.

A su vez, Fernández Tresguerres afirma que,

(...) el chiste pone en suspenso las reglas de la lógica [y surge entre pares contrastantes como] la incompatibilidad entre el sentimiento de la dignidad humana y la perpetua posibilidad de indignidades incidentales; (...) contraste entre *representaciones* que, no obstante, son ligadas por una asociación verbal; (...) entre el significado real de las palabras y aquel que caprichosamente les otorgamos, lo que conduce, asimismo, a la contraposición *sentido/sinsentido*; entre *desconcierto/evidencia*: en el chiste hay un primer momento de confusión o desconcierto que, al aclararse (por lo general al advertir que se trataba de una pura confusión lingüística) provoca risa. (Fernández Tresguerres, 2002: 5)

³ De acuerdo al modelo de suspensión propuesto por Ángel Rivière y explicitado por Rosas, el niño elabora progresivamente “*niveles de suspensión* cada vez más complejos y poderosos, que permiten construir representaciones y simulaciones que van implicando, a lo largo del desarrollo, posibilidades crecientes de (1) referencia semiótica, (2) autonomía funcional del plano de los significantes y (3) expresividad de los sistemas de representación.(...) *Las primeras formas de suspensión se producen en la acción misma de los niños con el objeto de crear significantes interpretables.* (...) Esas primeras formas (...) implican “dejar en el aire”, (entrecomillar) una acción de forma que deje de tener los efectos que le son propios, al impedirse su terminación o disminuirse su intensidad” (Rivière, citado por Rosas, 2001: 300. Cursivas, comillas y paréntesis de Rivière).

Este autor adhiere a la teoría de Schopenhauer (no sin criticarlo), según la cual la risa se provoca ante “la constatación de la incongruencia entre el pensamiento y la realidad”. Reemplaza entonces el término “contraste” por “incongruencia” y cita a Schopenhauer cuando sostiene que,

(...) la causa de lo risible está siempre en la *subsunción* o inclusión paradójica, y por tanto inesperada, de una cosa en un concepto que no le corresponde, y la risa indica que de repente se advierte la incongruencia entre dicho concepto y la cosa pensada, es decir, entre la abstracción y la intuición. Cuanto mayor sea esa incompatibilidad y más inesperada en la concepción del que ríe, tanto más violenta será a risa.” (Schopenhauer en Fernández Tresguerres, 2002: 6, cursivas del autor)

Considera además que la *broma* surge cuando lo risible es buscado deliberadamente. Cuando ésta se oculta tras lo serio, aparece la *ironía*, opuesta al *humorismo*, en el que lo serio se oculta tras la broma.

Por su parte Perlmutter (2002), para quien el humor es esencialmente interactivo, analiza los procesos que se disparan a partir de la incongruencia. Plantea que hay una serie de renunciaciones que el oyente debe realizar para gozar de la gracia de un chiste, por ejemplo, normas morales, éticas, o políticas. Pero existen otras renunciaciones que implica el humor, como el razonamiento inferencial. El autor se pregunta cuál es el alcance de la contradicción que el oyente se permite para comprender un chiste y hasta qué punto aquél censura su pensamiento crítico o aborta el proceso lógico para que no interfiera con su placer de escuchar un chiste. Los chistes requieren distintos niveles de interpretación ya que comprenderlos implica razonamientos lógicos, pero si éstos no se utilizan en su justa medida, destruyen la gracia del chiste. Quien dirige al oyente acerca del nivel de intelectualización que el chiste necesita es su emisor. Esta asimetría entre los actores de la comunicación humorística, como se verá, es descripta también por el psicoanálisis. Perlmutter concluye que para que un chiste sea efectivo se hallan implicadas tanto las habilidades del emisor como de las del receptor.

Resulta interesante detenerse aquí en una cuestión: el chiste, lo cómico, plantean por un momento una situación de caos, de desorden, de falta de comprensión, de “entropía interna”, en

los términos de Pozo (2001:24). La mente humana, entonces, realiza operaciones para reducir ese desorden, dándole nueva forma a las representaciones que posee; éstas “se construyen `ad hoc´ en respuesta a las demandas situacionales de un contexto concreto (...), aquí y ahora, en la memoria de trabajo”. (ob cit: 59). Es en este aspecto constructivo en donde se centran quienes relacionan al humor con la creatividad afirmando, como Rodríguez Idígoras (2002:23), que “el propósito del humor es, precisamente, el de encontrar caminos alternativos”.

En tanto el objetivo “risa” que Rodríguez (2002) le atribuye al humor resulta limitante. La bibliografía evidencia discusiones al respecto en donde otras posturas señalan, como ya se enunciara, que no necesariamente el sentido del humor conduce a la risa. Algunos prefieren usar el término *divertimento* (Clark, 1987, citado por Lyttle, 2003). Por último, autores como Latta (1998), rechazan la teoría de la incongruencia argumentando que no puede dar cuenta de la diversión ni de la respuesta afectiva que genera el estímulo humorístico.

Un segundo grupo de teorías del humor que responden a la **perspectiva de la superioridad o socio-conductual**, según la cual las personas se ríen de aquello de lo que se sienten superiores, lo que incluye la resolución del desafío cognitivo que conlleva un chiste. Investigadores como Zigler, Levine y Gould (1966), Mc. Ghee (1971a y b), y Latta (ob. cit.) pueden ubicarse en esta corriente.

Darwin había observado la risa en los monos, pero desde hace tiempo, Bergson (1900/1939) sostuvo que la risa es únicamente humana, en tanto implica un sistema de valores sociales (ob.cit.:15), y constituye el castigo de la sociedad a la rigidez y a la distracción, una manera que aquella tiene de enseñar, de corregir (ob. cit.:12, 15, 17 y 23). No sólo postulaba que lo cómico se orienta a la inteligencia, sino que es “inconsciente” (ob.cit.:14 y 21). En este sentido, actualmente, se considera que algunos tipos de humor negativo, como la ironía, el sarcasmo, los chistes políticos, raciales, sexistas y étnicos, entre otros, encubren hostilidad.

A su vez, Piddington (1962), afirma que la risa implica una sanción social, una forma de corregir aspectos que no se adecuan a lo aceptado por la sociedad. También sostiene que la risa es una respuesta a lo risible entendido como parte de dos evaluaciones sociales conflictivas. Dicha respuesta está condicionada por la sociedad y cumple una función catártica, más que disuasiva. Asimismo explica que,

(...) la relación entre risa elemental y risa ante lo hilarante podría ser comprendida invocando el principio de compensación psíquica (...), es la respuesta social ante el estímulo risible (...). Es la respuesta que expresa la actitud adecuada que los miembros de la sociedad deben tomar ante las situaciones cómicas, siendo su función primaria la de impedir cualquier trastorno del sistema de valores sociales (Piddington, 1962: 122),

Hempelmann (1998), argumenta que –según los autores que adscriben a esta corriente- los errores del otro provocan un sentimiento placentero de superioridad, que a su vez provoca risa. Más aún, Valbuena de la Fuente, retoma una cita de Hobbes que sintetiza esta idea y va más allá:

La gloria súbita es la pasión que da lugar a esos gestos llamados RISA, y es causada por algún súbito acto propio que complace, o por la aprehensión de algo deformado en otro, por comparación con lo cual hay súbita autoaprobación. Y es frecuente, sobre todo en aquellos que son conscientes de las pocas habilidades que en ellos hay, que se ven forzados a conservarse, en su propia estima, observando las imperfecciones de otros hombres. Y por tanto, mucha risa ante los defectos de otros es un signo de pusilanimidad. Pues una de las labores propias de las grandes mentes es ayudar a liberar a otros del desdén y compararse a sí mismos con los más capaces. (Thomas Hobbes, 1983: en Valbuena de la Fuente, 2002: 47, negrita del autor).

En esta dirección, Fernández Tresguerres (2002), sostiene que algunos teóricos ven en la risa la manifestación del deseo de dominio, como una indicación de superioridad respecto de aquél a quien se refiere. Incluso considera que la risa ha sido vista como una forma de crueldad, como maneras de agredir de una forma socialmente admitida. Sin embargo, quienes se oponen a la teoría de la superioridad se basan en que existen chistes en los que no se dirige la mirada hacia nadie en especial, sino hacia un juego de palabras, un absurdo, entre otros.

Por último, el tercer grupo de teorías, encabezado por el **psicoanálisis** sostiene que el chiste invoca un conflicto –cognitivo y/o afectivo-, cuya resolución supone un **alivio**, una disminución de la ansiedad que el mismo provocó.

En un artículo acerca del humor, Freud (1927/1974) escribe que la actitud humorística puede estar dirigida contra uno mismo u otras personas y proporciona un beneficio placentero a quien lo adopta y al espectador, aunque no tome parte en el tema. Según el autor, para comprender la génesis del placer humorístico, es necesario considerar el proceso que se opera en el oyente ante quien alguien despliega su humor. El oyente percibe en el relato indicios que le permiten anticipar que se generarán manifestaciones de algún afecto: enojo, pena, dolor, sufrimiento, miedo y se dispone a evocar esas emociones. Cuando el otro -en lugar de expresar una emoción- hace un chiste, el oyente ahorra el despliegue afectivo, generándole placer humorístico.

Freud (citado en Hempelmann, 1998), distingue dos clases de humor: abstracto y tendencioso. Éste último tiene como función permitir la satisfacción de deseos reprimidos por las normas sociales o su internalización. Por esta razón, este tipo de humor se ubica en la base de las teorías del alivio. En cambio, el humor abstracto, inocente, es el utilizado para proteger el juego del pensamiento de las críticas tanto internas como externas. Freud (1905/1974), también alude a una técnica del chiste que consiste en la superposición parcial de dos contenidos conflictivos, como ser el doble sentido, la metáfora, la ambigüedad, entre otros.

Este autor considera que el factor “grandioso y exaltante” del humor reside en la obtención de placer mediante una actividad intelectual, en “el triunfo del narcisismo” (Freud, 1927/1974). Incluso agrega: “El humor no es resignado, sino rebelde; no sólo significa el triunfo del yo, sino también del principio del placer, que en el humor logra triunfar sobre la adversidad de las circunstancias reales.”(ob. cit.: 2998). También afirma que el humor se diferencia del chiste, ya que este último sólo tiene un beneficio placentero o sirve a la agresión. Además, describe la

asimetría entre quien adopta una actitud humorística frente a otros, ya que el primero asume un rol de superioridad, conduciendo a sus oyentes.

El psicoanálisis entiende que el chiste es la metáfora de una verdad que se disfraza y que recibe del otro la sanción que la funda como tal. El chiste introduce un ingenio irreductible tanto a la función del juicio como al manejo de los conceptos. En esta metáfora, un significante adquiere un sentido nuevo, que sólo se constituye como tal si hay un otro que le otorgue significación, sin necesidad de explicación. Esta escuela psicológica sostiene que el placer que produce el chiste se debe a que invoca al período lúdico de la actividad infantil, y tiene dos caras: por un lado, el significante juega libremente su polivalencia al máximo, simultáneamente a su función creadora, con su acento de arbitrariedad; y, por otro lado, ese ejercicio nos conduce al inconsciente. Así, el chiste consiste en hallar un sentido en el no-sentido: en un primer momento asombra por su sin-sentido, y luego ofrece la recompensa del sentido secreto, difícil de definir. El no-sentido engaña al oyente, hasta el momento en que el sentido aparece. Es decir que el chiste conlleva una demanda de sentido hacia quien lo escucha. Este Otro es, según el psicoanálisis, un lugar simbólico. Por último, el mismo Freud (1927/1974: 3000), señala que “no todos los seres tienen el don de poder adoptar una actitud humorística (...) y muchos carecen hasta de la capacidad para gozar el placer humorístico que otros les proporcionan.”

En relación con la teoría del alivio, Fernández Tresguerres (2002) agrega que los teóricos que persiguen esta idea sostienen que la risa compensa el dolor y el sufrimiento a los que se halla expuesto el ser humano, funcionando como un mecanismo de defensa. Es aquí donde se abre la puerta al concepto de resiliencia y al análisis de cómo el humor toma parte en él.⁴ Desde este

⁴ Se denomina “resiliencia” al proceso por el cual “niños, adolescentes y adultos son capaces de sobrevivir y superar adversidades a pesar de vivir en condiciones de pobreza, violencia intrafamiliar, enfermedad mental de los padres, o a pesar de las consecuencias de una catástrofe natural, entre otras” (Infante, 2002: 31). Rodríguez (2002: 185) sostiene que “hablar de resiliencia es hablar de la capacidad humana, individual o grupal, de resistir a situaciones adversas, encontrando recursos creativos para emerger de ellas”. Y agrega que “reservar dentro de la definición de resiliencia un lugar para la creatividad y la sorpresa (...) da cuenta de por qué los trabajos sobre resiliencia incluyen habitualmente el humor como uno de sus factores promotores” (ob. cit.: 189). El autor revisa bibliografía según la cual la risa provoca reacciones fisiológicas favorables. Esta postura, encontrada también en otros autores (Rainsberger, 1994), es discutida por quienes argumentan que no existe evidencia científica para sustentar dichas aseveraciones. Pero más allá de esta discusión, otra perspectiva asigna al humor un valor como “poderoso recurso simbólico sostenedor del lazo

enfoque se plantea que se trata de encontrar respuestas creativas ante situaciones adversas que parecen no tener solución, donde la risa parece provocar reacciones fisiológicas positivas o el humor jugaría como un “poderoso recurso simbólico” para superarlas. Diversas investigaciones acerca del uso del humor en el aula -que serán expuestas más adelante- se sustentan sobre esta condición del humor.

Por otra parte, la mirada que la **psicolingüística** arroja sobre el humor constituye un aporte más hacia la comprensión del hecho humorístico. Así Hempelmann (1998) toma al chiste como prototipo de humor textual o verbal y excluye al humor visual. La estructura interna del chiste, como la concibe la Teoría General del Humor Verbal –y la Teoría del Guión Semántico del Humor incorporada en ella- es el foco principal de estas dos teorías. El autor cita a Raskin (1987), referente de dicha teoría, quien realiza una conceptualización de los chistes lingüísticos. En el marco de la Teoría General del Humor Verbal, el chiste es entendido como el que da cuenta de ciertos recursos del conocimiento, como son: *el lenguaje*, la estructura superficial del chiste; *la estrategia narrativa*, el género narrativo del chiste; *el blanco*, el rasgo característico de los chistes tendenciosos; *la situación*, el sostén del chiste; *el mecanismo lógico*, la falla local lógica del chiste, y *la oposición del guión*, la contradicción entre las dos interpretaciones centrales del texto del chiste. Por último, Hempelmann (ob.cit.) agrega que un chiste ya tiene el núcleo de su gracia codificado en el texto. Los factores contextuales -que generalmente son conceptualizados como sociales o psicológicos- son útiles solamente para aumentar y elicitar la gracia que ya estaba incluida en el propio texto.

A su vez, Meyer (2000), analiza el humor en la comunicación. Considera que en ella el humor cumple cuatro funciones, dos que tienden a unir a los que se comunican -las funciones de identificación y clarificación- y dos que tienden a dividir a los interlocutores –las de aplicación y diferenciación-. Desde esta óptica, basada en el efecto que produce el uso del humor, sostiene

social y de las identificaciones grupales, hechos todos que le dan al humor un merecido lugar como elemento de resistencia subjetiva frente a la adversidad.” (Rodríguez, 2002: 190)

que el mismo une a los interlocutores a través de una mutua identificación y clarificación de posiciones y valores, mientras los divide a través de la aplicación de normas y la diferenciación de conductas aceptables e inaceptables. Esta paradoja en las funciones alternativas del humor en la comunicación como unificador y divisor permite su uso para delinear límites sociales. El autor plantea que cada teoría del humor –incongruencia, superioridad y alivio- puede dar cuenta de algunos de sus aspectos, pero no explican la totalidad del hecho humorístico. Es por esta razón que postula que se requiere una teoría de las funciones de los efectos del humor⁵.

Más allá de las clasificaciones teóricas, es dable pensar que el humor, como fenómeno, no puede ser escindido en sus componentes más que para su estudio. Quien emite el chiste, en cualquiera de sus formas, consciente o inconscientemente, voluntariamente o no; quien lo recibe (escucha, ve, lee) y aprecia (considera su gracia), así como el ambiente que incluye a ambos actores (con sus capacidades y su estructura afectiva) y a sus códigos comunicacionales, son parte de un todo que cobra sentido único en cada acto que implique humor.

2.2. Investigaciones empíricas

⁵ Meyer (ob. cit.), afirma que el humor puede ser utilizado para construir un soporte al identificar al comunicador con su audiencia, aumentando su credibilidad y la cohesión del grupo cuando aquél trata de aliviar la tensión a través del humor y de hacer sentir a su audiencia en un estrato de igualdad con él. El comunicador parece ser parte del grupo, riéndose todos juntos de lo mismo. A través de este proceso, el humor cumple la función de **identificación**.

La función de **clarificación** se refiere a los chistes que encierran normas sociales sin corregir ni censurar, mientras que la de **aplicación** es aquella en la que el comunicador señala algunas normas con cierto nivel de crítica, manteniendo la identificación con la audiencia. Las desviaciones de las expectativas pueden ser vistas como graciosas o ridículas por los que siguen las reglas. Esta función coincide con los enunciados de Bergson (1939). Meyer (ob.cit.) ubica las frases de los niños que generan gracia en el adulto en este sitio, ya que –partiendo de concepciones erróneas o falta de información- violan las expectativas moldeadas por las normas sociales ya incorporadas en la audiencia adulta. La función de aplicación del humor pone el acento en la violación de la norma que, aunque genera gracia, indica la necesidad –a través de la risa- de corregir a la persona que trasgredió.

Finalmente, en la función de **diferenciación** el comunicador frecuentemente hace contrastar a su oponente consigo mismo, sus puntos de vista, su pertenencia social, etc. El humor es utilizado para establecer alianzas y diferencias. Esta función del humor permite la identificación de los miembros de un grupo acentuando las contradicciones y diferencias de este grupo con otros, que quedan excluidos. Los chistes de los propios miembros del grupo que tienen como objeto a su grupo, funcionan como forma de identificación grupal y de diferenciación de los demás, especialmente si éstos utilizan dichos chistes. En este grupo se incluyen los chistes de género, raciales, políticos, etc.

Meyer (ob.cit.) entonces realiza una correspondencia entre las teorías del humor y las funciones retóricas. De esta manera, vincula la teoría del alivio con la función de identificación; la de la incongruencia con la clarificación y la diferenciación y la de la superioridad con identificación, aplicación y diferenciación.

El autor agrega que estas cuatro funciones se ubican en un continuum y que lo que marca la diferencia entre las funciones que unen y las que separan consiste en lo siguiente: para que una situación sea percibida como graciosa por el receptor, este debe tener en su mente, simultáneamente la noción de una violación del orden natural o moral y otra en la que todo parece normal. En el humor que divide, la violación es el foco de la comunicación, la risa –provocada por la incongruencia de las acciones de los otros– marca una trasgresión inaceptable, que requiere su corrección o evitación por parte de quienes se sienten superiores. En el humor unificador, en cambio, el acento está puesto en la situación normal y la violación es entendida como una excepción graciosa y pasajera de lo esperable.

2.2.1. Acerca de los procesos cognitivos en la apreciación del humor

Con el fin de indagar en la muestra de investigaciones sobre enseñanza y humor de esta tesis hasta qué punto tales estudios consideran ciertas restricciones estrictamente cognitivas en la comprensión y apreciación del humor o en el procesamiento de un chiste, se reseñan algunas investigaciones empíricas que tratan el tema. Se destaca, además, la escasez de este tipo de estudios en la literatura internacional.

Zigler, Levine y Gould (1966) investigan acerca de cómo los procesos cognitivos intervienen en el desarrollo de la apreciación del humor de los niños. Realizan una prueba que consta de 25 láminas con 64 niños de 2º, 3º, 4º y 5º grado y evalúan su grado de respuesta humorística ante el estímulo gracioso y la comprensión del chiste. Los resultados obtenidos indican una relación positiva entre el nivel cognitivo y el grado de comprensión de las láminas, y una compleja relación entre la comprensión y la respuesta risueña. Mientras ésta crece entre 2º y 4º grado, un inesperado pero significativo descenso se observa entre 4º y 5º grado. Se atribuye el descenso al hecho de que éste involucra un principio de congruencia cognitiva que supone que las láminas que demandan menor esfuerzo cognitivo generan una respuesta más leve que las que ponen a prueba el aparato cognitivo de los niños. Los autores sostienen que la apreciación del chiste se maximiza justo antes de que el mismo se convierta en demasiado dificultoso.

Mc. Ghee (1971a y b) en Ohio, realiza dos investigaciones cuantitativas vinculadas, desde una perspectiva piagetiana estructuralista clásica, que han sido muy relevantes. Estudia la correlación entre el nivel operatorio del sujeto (variable independiente) y la capacidad de apreciar el humor (variable dependiente). Se basa en el principio planteado con anterioridad por Zigler et al. (1967), según el cual la magnitud de gracia de las respuestas depende del grado de congruencia existente entre las demandas cognitivas del estímulo humorístico y los recursos

cognitivos del individuo. En ambas investigaciones, Mc. Ghee indaga a 90 niños de 5, 7 y 9 años (30 sujetos por edad).

En su primer estudio, *Desarrollo cognitivo y comprensión del humor en los niños* (Mc. Ghee, 1971a), el investigador plantea la hipótesis de que el pensamiento operatorio es necesario para la comprensión de la incongruencia humorística, pero no para la comprensión de los chistes novedosos⁶. Los resultados obtenidos confirman tal hipótesis sólo en los niños de 7 años, ya que se encuentran en transición al pensamiento operatorio. En las otras edades, el grado de apreciación del humor no evidencia diferencias significativas. En relación con las incongruencias, el pensamiento operatorio resulta un importante factor para la habilidad de dar explicaciones interpretativas, en contraste con las meramente descriptivas; es decir que la habilidad de percibir las relaciones incongruentes depende del uso de la lógica. En cambio, los niños de nivel preoperatorio sólo pueden responder favorablemente al humor novedoso (que requiere menor nivel de abstracción) y experimentan la incongruencia en términos de discrepancia visual. Pero el nivel de desarrollo cognitivo no evidencia relaciones significativas con la apreciación del humor en ninguno de los dos tipos de chistes. En cuanto al grado de comprensión del estímulo humorístico, se encuentran diferencias llamativas entre individuos, siendo que a mayor edad, existe mayor comprensión. Sin embargo, la apreciación del humor no obtiene diferencias significativas respecto de la variación del humor. Estos resultados disconfirman los principios enunciados por Zigler et al. (1967), pero confirman la diferencia entre comprensión y apreciación del humor.

En la segunda investigación, *El rol del pensamiento operatorio en la comprensión y apreciación del humor en el niño*, Mc Ghee (1971b) estudia justamente esa relación. Los resultados obtenidos le permiten concluir que el mayor nivel de abstracción involucrado en las láminas requiere para su comprensión que el sujeto se halle más avanzado cognitivamente en la

⁶ El autor considera que en los llamados chistes novedosos las situaciones o eventos concretos descriptos, derivan de la experiencia previa de los sujetos; en cambio, en los chistes incongruentes, una situación o serie de eventos se describen de forma que la incongruencia sólo se percibe cuando el sujeto considera las inconsistencias lógicas en las conductas o circunstancias representadas. Es decir que la diferencia entre ambos tipos de humor radica en el nivel de abstracción al que alude la violación de las expectativas.

construcción de estructuras operacionales. El hallazgo de que los niños de 7 años más avanzados dan explicaciones interpretativas con mayor frecuencia que los menos avanzados, sugiere que la tendencia de estos últimos a brindar explicaciones más descriptivas obedece a una dificultad de descentración de las características puramente perceptivas. En esta ocasión, Mc. Ghee nuevamente verifica que en ninguna edad el desarrollo cognitivo tiene correlación con la apreciación del humor. Tal cuestión la explica por su foco de investigación en el aspecto estrictamente cognitivo del humor, mientras que en la apreciación del humor intervienen otros factores, como los sociales, que desempeñan un importante rol en percibir determinadas situaciones como divertidas. Por este motivo alienta la investigación de la relación entre comprensión y apreciación del humor, en un nuevo intento por comprobar los principios de Zigler et al. (ob. cit.). Finalmente el autor concluye que la utilización del modelo piagetiano resulta muy útil para estudiar el rol de los factores cognitivos en la habilidad de los niños para comprender diferentes tipos de humor, pero no es tan rico para evaluar la apreciación del humor⁷.

Por su parte, Pien y Rothbart (1976), estudian en EEUU el efecto de la resolución de la incongruencia en la apreciación del humor en el niño, con 40 niños blancos de clase media de ambos sexos, la mitad de 4 años y la otra mitad de 5. Intentan comprobar el concepto propuesto

⁷ Siguiendo la línea teórica de Mc. Ghee, Chaney (1993) sostiene que el humor se desarrolla progresivamente y dicho desarrollo se halla en relación directa con los cambios cognitivos del sujeto. Acerca del desarrollo del humor, Chaney (1993) cita tres perspectivas diferentes: Schultz (1976) supone que el inicio del humor coincide con el del juego simbólico, alrededor de los 18 meses. Desde esta perspectiva los niños menores a esa edad pueden percibir la novedad, pero no la incongruencia, ya que no cuentan con capacidad de anticipación. En cambio, cuando ya poseen juego simbólico, captan la violación a una expectativa. Recién a los 7 u 8 años perciben la incongruencia y les produce gracia, aunque no sea resuelta. Por su parte, Mc. Ghee (1979) acuerda con Schultz en que el juego simbólico resulta un prerrequisito para el desarrollo del humor, pero disiente con él en que, no hay una etapa en la que se aprecia la incongruencia sin resolución, sino que es indispensable una maestría cognitiva previa, una certeza de cómo deberían ser las cosas. Una tercera visión citada por Chaney es la que aportan Pien y Rothbart (1980), que sostienen que para percibir incongruencias, no es necesario el juego simbólico, ya que niños de 4 ó 5 meses de edad sonríen o ríen ante una discrepancia, por ejemplo, ver a su mamá caminando como un pingüino. Es decir que ubican el inicio del sentido del humor en estadios muy tempranos de la infancia. Sin embargo, y más allá de estas discrepancias, está generalmente aceptado que el tipo de incongruencias que produce gracia, está ligado al nivel cognitivo del sujeto.

En este último sentido, Chaney cita a Mc. Ghee, quien en *Humor, Its Origin and Development*, de 1979, describe cuatro estadios de desarrollo del humor, coincidentes con los estadios de Piaget: el primero, a los dos años, consiste en el juego simbólico, de acuerdo al cual el niño toma un objeto y hace de cuenta que es otro. En el segundo estadio, entre los dos y los tres años, el niño nivela objetos y eventos y juega a cambiarles el nombre, lo que le produce gracia. Si el que produce el chiste no es él, debe haber una señal lúdica, como una sonrisa, que ubique al niño en el contexto en el cual la incongruencia debe ser comprendida como un chiste. A los tres años, comienza una nueva etapa en la cual el niño reconoce las características generales que definen una clase y puede distinguir características especiales, no esenciales, de uno de los objetos de esa clase. A esa edad, Mc. Ghee encuentra que lo que provoca risa son los juegos de palabras referidos al sonido, las rimas, las distorsiones del lenguaje y su combinación con no-lenguaje a fin de distorsionar el sentido y la creación de palabras sin sentido. El último estadio que identifica es el que se da junto al pensamiento operatorio, a los 7 u 8 años, cuando los niños reconocen que el significado de las palabras puede ser ambiguo y aprecian la ambigüedad lingüística. A esta edad aprecian chistes abstractos, que no necesitan referentes perceptuales.

por Shultz (1976) de que existirían dos etapas en el desarrollo de la apreciación del humor: la primera caracterizada por la apreciación de la incongruencia pura y una etapa posterior caracterizada por la resolución de la incongruencia, accesible a niños con pensamiento operatorio, según el modelo piagetiano. En entrevistas individuales, las investigadoras realizan dos tareas: 1) muestran una lámina y el niño debe elegir entre otras dos (una original y una con la resolución deducida) e indagan cuál podría seguir para que resulte más gracioso, y 2) muestran al niño láminas con la resolución y sin ella, preguntándoles si le resultan graciosas o no. Los resultados informan que los niños de esta edad pueden resolver la incongruencia y apreciar tanto la incongruencia como su resolución como generadoras de humor. Estos hallazgos refutan la hipótesis de Shultz (ob. cit.). Pien y Rothbart atribuyen esta discrepancia a que el material utilizado por aquél es demasiado difícil para los sujetos de su investigación. Estos resultados sugieren que la teoría del desarrollo mental de Shultz es falsa en relación con la existencia de dos niveles de apreciación del humor y en la especificación de la edad en la que se aprecia la resolución de la incongruencia.

Al dirigir su mirada hacia otro aspecto cognitivo del humor, los norteamericanos Wierzbicki y Young (1978), citan un trabajo previo Goldstein (1970), que mide el tiempo de procesamiento del chiste, concluyendo que cuanto mayor es el tiempo de procesamiento, menor resulta la apreciación de la gracia, por lo tanto, que la apreciación aumenta justo antes de volverse trivial al apreciador. También citan a Suls (1972), quien propone que la complejidad y el tiempo de procesamiento influyen en la apreciación, pero en direcciones opuestas: cuanto más complejo es un chiste, mayor es la apreciación que se hace de él, la que también aumenta cuanto menor es el tiempo que requiere su procesamiento. Wierzbicki y Young, basándose en el modelo de Suls, predicen ciertas correlaciones positivas: entre la inteligencia y la comprensión del humor, entre su apreciación y el nivel de dificultad que implique y, además, que la inteligencia y la dificultad interactúan de tal manera que los sujetos más inteligentes apreciarían más el humor en chistes más complejos y los sujetos menos inteligentes lo apreciarían más en chistes más sencillos. Para comprobar tales predicciones, los investigadores muestran a 165 estudiantes universitarios 15

láminas pretesteadas a fin de que evalúen de 1 a 7 el grado de comicidad e informen cuándo no la comprenden y otras 15 con 4 opciones de texto para que elijan la más apropiada. Los resultados demuestran que hay una correlación positiva entre inteligencia y comprensión del humor, pero, en contra de sus predicciones, Wierzbicki y Young hallan que cuanto menor es la dificultad, mayor es la apreciación del humor, y no encuentran una interacción significativa entre inteligencia y nivel de dificultad. La explicación de Suls (ob. cit.) de este resultado consiste en diferenciar complejidad, definida como el número de operaciones cognitivas requeridas para resolver una tarea, y facilidad de procesamiento, relativo al tiempo de respuesta. En función de tales definiciones, los investigadores concluyen que la complejidad se relaciona positivamente con la apreciación del humor, al igual que la facilidad de procesamiento. Es decir, a mayor complejidad, mayor apreciación y cuanto más tiempo requiera el procesamiento de un chiste, menor será su apreciación. Así, los autores comprueban los hallazgos previos de Goldstein (ob. cit.).

En tanto, Puche Navarro (2000) investiga la evolución en la comprensión de los chistes gráficos en niños de 2, 3 y 4 años y concluye que el desempeño en la comprensión se relaciona con las características semiológicas de los mismos. Los chistes que los niños comprenden más tempranamente son los denominados hiperbólicos -en los que una de las propiedades del objeto ha aumentado desmesuradamente- y los mentalistas -que “funcionan sobre la proyección de ciertos estados mentales suscitados en una imagen burbuja que la propuesta del chiste involucra” (ob. cit.: 7). Tal precocidad en la comprensión de chistes mentalistas puede explicarse en función de la empatía que generan. Estos dos grupos de chistes refieren a inferencias inductivas a partir de los datos empíricos presentes, y a atribuciones inherentes a la atribución de un estado mental y su subversión. Posteriormente, se comprenden los chistes de sustitución en los cuales se sustituye el elemento central y, por último, los complejos, que combinan dos o más trasgresiones. En este caso se requiere que el sujeto comprenda la sustitución de los elementos ausentes de la relación, o bien, las diferentes relaciones subvertidas, mediante inferencias cercanas a lo deductivo.

Más recientemente, otras investigaciones acerca del desarrollo representacional y el humor se vinculan con la Teoría de la Mente y se realizan con niños de 2 a 4 años (Puche Navarro, 2001, 2002). Los resultados indican que la comprensión del humor gráfico es muy temprana aunque con diferenciaciones de interés según edad y el tipo de incongruencias al que alude el material presentado.

En Colombia, Gutiérrez Romero (2004), realiza una investigación experimental con niños de educación inicial de diversas edades a fin de evaluar si el sistema conceptual (desde la óptica mentalista) aumenta con la edad y si estos cambios en el sistema conceptual modifican el desempeño de los niños ante situaciones de intercambio social. El autor utiliza tiras cómicas que favorecen la utilización del lenguaje con 40 niños de entre 30 y 50 meses de edad. A través de la experimentación empírica el autor confirma ambas presunciones.

2.2.2. El estudio del humor en las aulas

Entre los trabajos hallados que abordan el humor en la escuela se pueden distinguir dos grupos, aquellos que contienen reflexiones generales acerca del tema e investigaciones empíricas de diverso orden, correspondientes a Alemania, Canadá, Colombia, Israel y, mayoritariamente, a EEUU. Ambos tipos de trabajos se exponen a continuación.

2.2.2.1. Reflexiones en torno al tema

Entre el grupo de autores que reflexionan sobre el tema -es decir, sin apoyarse en investigaciones empíricas- Dickmeyer (1993), refiere a las consecuencias positivas de incluir el humor en el aula, enunciando que el humor es una herramienta poderosa en la creación del clima comunicativo de la clase: reduce el miedo y la ansiedad en los aprendices, aumenta la

interacción y participación y hace más divertido el ambiente escolar. Señala, además, que el mal uso del humor en la clase puede ser más perjudicial que las ventajas ganadas con la creación de un ambiente abierto. Por esta razón sugiere tener en cuenta las capacidades del docente cuando se prevé utilizar el humor, considerando a los alumnos y a los contenidos del curso. También Hashem (1994) enumera las ventajas del uso del humor, pero amplía su perspectiva al uso del juego. Considera que ambos, el humor y el juego, permiten la relativización del lugar de los errores en la clase.

A su vez, Pollak, Freda y Paul (1997), argumentan a favor de los beneficios que implica el uso del humor en el aula, al crear un espacio de intercambio entre el docente y sus alumnos, que anima a los niños a trabajar independientemente, sintiéndose más seguros. Asimismo plantean que este ambiente genera interés por aprender e incrementa la autoestima en el niño, colaborando en la socialización y la formación en valores y advierten contra el mal uso del humor.

Por su parte, Guthrie (1999) analiza cómo el uso del humor puede colaborar con el docente en la enseñanza de contenidos a los alumnos que ya han reprobado dichos contenidos, o con los aprendices que no poseen interés, proveyendo, además información de fondo. El autor coincide con la enumeración de Dickmeyer (ob. cit., 1993), acerca de los beneficios de utilizar el humor en el aula, a los que agrega el aumento de la retención en los alumnos, el interés, el nivel de desempeño, la satisfacción con el aprendizaje, la creatividad y el pensamiento divergente.

Una mirada diferente hacia la relación entre el humor y el aprendizaje, y la educación formal es la que propone Puche Navarro y que se sintetiza en la siguiente cita:

(...) la función y el lugar que el humor tiene en los procesos de comprensión del niño va más allá de ser un simple paliativo. El humor puede convertirse en un excelente contexto para favorecer comprensiones sofisticadas dadas las particulares exigencias que esos objetos le plantean a la mente del niño. El humor supone exigencias de las competencias representacionales a diferentes niveles que favorecen en el niño o niña a mediano y largo plazo el desarrollo de una

racionalidad más compleja, y que suele estar entre las esperanzas y en los objetivos a los que apunta la educación formal. (Puche Navarro, 2000: 16)

En cambio, Fernández Solís (2002) analiza algunas barreras que obstaculizan trabajar desde la categoría del humor en los grupos escolares, retomando la descripción de Napier en 1975. Tales barreras refieren a que el humor: a) se entiende como equivalente de inmadurez, b) lleva a malgastar el tiempo; y, c) se entiende como ausencia de formalidad y de eficacia. Estas barreras estarían centradas en aspectos superficiales del trabajo en las aulas articulado con el humor, ya que si éste constituye un instrumento para acceder a aprendizajes más complejos, no hay tal inmadurez, ni el tiempo se ha perdido, porque se ha ganado en eficacia. El autor propone una “pedagogía del humor”, a la que define como *“aquella disciplina que teniendo por objeto la educación incorpora el humor como clave procesual y metodológica de sus intervenciones.”* (Fernández Solís, 2002: 82, cursivas del autor).

Schmitz (2002), desde la Universidad de Campinas, Brasil, examina la literatura que aborda al humor como herramienta en clases de lengua extranjera y traducción. Aporta una perspectiva interesante, ya que sostiene que los alumnos de estas clases deben “negociar” primero con el humor universal (obtenido generalmente del contexto y del funcionamiento del mundo, es decir, basado en la realidad y que no cambia al ser traducido a otras lenguas), luego con el humor cultural (basado en aspectos culturales), que les implica un esfuerzo mayor; y finalmente con el humor lingüístico, que constituye un verdadero desafío al estar basado en rasgos específicos del idioma, como la fonología, la morfología o la sintaxis de los idiomas. Este tipo de chistes puede perder su gracia con la traducción.

Por último, Dziegielewski et al (2003) observan que, aunque muchos educadores opinan que el humor resulta instrumental para estimular el interés y promover los aprendizajes, lo utilizan escasamente. Señalan que su empleo es más frecuente en los primeros años de escolaridad, mientras se va perdiendo a medida en que se avanza en el nivel educativo, para finalmente transformarse en un tabú. Los autores coinciden con lo expuesto por Dickmeyer (ob. cit., 1993),

al enumerar las ventajas de introducir el humor en el aula, agregando que el humor es también una forma de protesta socialmente aceptada, y una provocación al pensamiento.⁸

2.2.2.2. Estudios empíricos acerca de la relación humor y enseñanza

A continuación se detallan algunas investigaciones sobre la relación entre humor y enseñanza, que constituyen antecedentes del tema de interés, pero que no focalizan centralmente en el problema a indagar en esta tesis o cuya consistencia no resulta suficiente para formar parte de la muestra seleccionada para el presente estudio.

Toler (1978), realiza un estudio en Wisconsin, EEUU, con el objetivo de determinar qué tipo de humor verbal prefieren los niños y descubrir cómo los adultos predicen lo que para aquellos resulta gracioso. Para ello convoca a 15 adultos y a 30 niños de 5° grado y les presenta 25 chistes extraídos de libros infantiles especializados en el tema. A los niños les solicita que clasifiquen los chistes en función de su gracia de acuerdo a una escala de 5 niveles. Los adultos, en cambio, deben pensar cómo los niños de 5° grado realizarían la clasificación. Los resultados muestran similitudes en la apreciación de los dos grupos, aunque los adultos tienden a pensar que los niños consideran algunas situaciones más graciosas de lo que en realidad lo hacen. Este

⁸ En revistas y publicaciones especializadas en educación se pueden encontrar registros y reflexiones de los docentes acerca del uso del humor en el aula, como los trabajos de Grow (1995), quien introduce el humor en clases de redacción para generar un ambiente de mayor confianza que permita a los alumnos mostrar sus producciones. Por su parte, Thall (1996) reflexiona acerca de los buenos resultados que el uso del humor en clases de química le proporciona a los alumnos en los aspectos académicos y afectivos. También se expiden a favor del uso del humor en el aula Boerman- Cornell (2000); James (2001), quien describe las consecuencias positivas de la introducción del humor en el aula tanto a nivel cognitivo como afectivo y analiza con qué frecuencia es óptimo recurrir al humor, incluso en las evaluaciones; y Schmitz (2002), quien –como se viera más arriba- aborda el uso del humor en clases de lenguas extranjeras. Incluso la Revista española *Cuadernos de Pedagogía* ha dedicado el Tema del Mes a la cuestión del humor en las escuelas (Gertrudix, 2007), y Burguess (2003), en Argentina, ha publicado un libro con propuestas sobre el tema. Por su parte, Ribetto (2006), reflexiona acerca del humor en las aulas: "De esta manera, me permito dialogar con Jorge Larrosa (2002) y decir que existen textos investigando 'la risa que está al margen de lo serio (...) que no hace otra cosa sino confirmar la seriedad normativa' (p.169) O, investigando sobre 'la risa que no es sino una invitación estratégica que yo, para escapar de la angustia, y, sin poder negar lo real, lo niego a través de la burla sobre cualquier contenido' (p.170) y, también existen, pesquisas sobre 'esa risa que se opone a lo serio en nombre de otra forma de seriedad. Esa risa que trae el desorden solo para instaurar un nuevo orden, que ataca los dogmas sólo para redogmatizar sobre sus ruinas (...) esa risa no reflexiva que no es capaz de reírse de sí misma' (p.170). Las posiciones que generalmente tienen un valor académico para permitirse la investigación, relacionan la risa con la 'risa prevista, esa risa aduladora que le sigue a los chistes del profesor o a la risa que está programada para que la materia sea un poco divertida y, 'entre' con un poco más de facilidad (...) o, la risa de los recreos'. (Larrosa, 2002, p.171)
'Poco se escribe y se reivindica la risa que se mete irrespetuosa, irreverentemente, en el dominio de lo serio. La risa que se ríe precisamente de aquello que la Pedagogía marca como no risible' (Larrosa, 2002, p.171)".

hallazgo sugiere que para utilizar el humor en clase resultaría necesaria una evaluación previa de la apreciación del humor del grupo escolar.

Mientras Blythe-Lord (1994), en Gran Bretaña, si bien no se centra en la situación áulica, investiga acerca de la presencia de humor gráfico en los textos escolares. Así, administra un cuestionario a 72 alumnos de entre 18 y 22 años, que consta de dos partes: en la primera se los convoca a que traten de recordar un libro de textos en particular y la razón por la cual lo recuerdan; en la segunda, indaga acerca de la actitud hacia el uso del humor en los textos. Las respuestas halladas indican que los libros más recordados son los que les han servido de ayuda a los alumnos, y que el humor los ayuda a evocar mejor ciertos puntos del texto. No sienten que los autores tratan de ser condescendientes con ellos a través del uso del humor ni que éste los irrite o que trivialice los contenidos. Por el contrario, Blythe-Lord recoge respuestas favorables al uso del humor relacionado con el contenido, ya que los estudiantes consideran que la introducción del humor les facilita el aprendizaje de algunos temas, cuya comprensión, de otro modo, les hubiera parecido difícil; asimismo aprecian que el autor del texto haya intentado agradecerles y ser comunicativo con ellos. La presencia del humor se señala como un factor que fortalece la actitud positiva hacia el contenido escolar y ayuda a enfatizar ciertos puntos de los mismos. Las ilustraciones humorísticas contribuyen a identificar ciertas páginas y así encontrarlas en el libro. Blythe-Lord subraya que sus hallazgos contradicen las opiniones de ciertos colegas, que sostienen que el uso del humor trivializa los contenidos del texto, provoca inseguridad al lector acerca de lo que es correcto y lo que es ficción; y tiende a tener una actitud condescendiente. Por el contrario, los alumnos del estudio consideran que el uso del humor los aproxima al contenido, y los ayuda a recordar determinados puntos, se sienten más vinculados al autor del texto y mejora su actitud hacia el material. El investigador, finalmente, concluye que hay una diferencia de actitud entre los alumnos y los docentes respecto del uso del humor en material educativo. Los primeros se sienten más positivos hacia su uso y beneficios, mientras que los docentes se sienten más inseguros acerca de su rol y utilidad. Según Blythe-Lord hay cierta evidencia para sostener que el humor no es necesariamente lo más efectivo para el

propósito didáctico, sin embargo, agrega que hay data suficiente para seguir investigando acerca de que el humor alivia el stress y la vergüenza en la introducción de algunos temas, aumenta la creatividad y el pensamiento alternativo y hace más recordables algunos ítems.

Por último, Young, Whitley y Helton (1998), investigan en Tennessee acerca de la percepción que los alumnos poseen de la efectividad de los profesores. Es decir que su estudio no se halla específicamente focalizado en el humor, sino que éste aparece como una característica más que hace a un profesor más efectivo o no. Les interesa establecer si la percepción de las características de efectividad de los profesores varía de acuerdo al nivel educativo y a la madurez de los alumnos. Para ello encuestan a 108 estudiantes secundarios de 16 años, 109 alumnos de 1er. año de facultad de 19 años y 104 alumnos de los últimos años de educación universitaria, de 23 años. Los resultados, para la variable que interesa aquí, indican que hacia fin del secundario y a principios de la universidad, la mitad de los alumnos consideran que el uso del humor por parte del profesor es una característica importante o muy importante. Esta cifra asciende a un 89% en los últimos años de la universidad.

3. El problema de investigación

En base a los antecedentes expuestos y al tipo de investigación de tesis propuesta, de carácter teórico-analítico y crítico, el interrogante general que la orienta es el siguiente:

El conjunto de investigaciones empíricas seleccionadas acerca del uso del humor en las aulas
¿en qué procesos psico-educativos de enseñanza y aprendizaje se centran?

Este interrogante da origen, a su vez, a un conjunto de sub-problemas:

En primer lugar, las investigaciones seleccionadas para el análisis:

- ¿Abordan todos los niveles educativos o privilegian alguno de ellos?

- ¿Establecen con qué objetivos se utiliza el humor en el aula?
- ¿Consideran cómo influye el uso del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje?
¿Desde qué parámetros teóricos?
- ¿Determinan si es favorable o no la introducción del humor en el aula? ¿En qué condiciones? ¿Algunas de éstas pueden ser riesgosas?
- ¿Establecen si es conveniente planificar el uso del humor en el aula? ¿Bajo qué presupuestos?
- ¿Articulan el humor con algún nivel de comprensión de acuerdo a la edad cuando corresponde?
- ¿Identifican consecuencias cognitivas, psicológicas y/o grupales debido al uso del humor en el aula? ¿Con qué bases teóricas de referencia?

Por otra parte, las investigaciones realizadas:

- ¿Suponen alguna teoría del humor explícita o implícita?
- ¿Qué presupuestos teóricos subyacen a las situaciones de enseñanza-aprendizaje que refieren?
- ¿Se infiere la perspectiva didáctica que sustentan?

4. Objetivos

El *objetivo general* de esta tesis consiste en analizar y teorizar sobre cuáles son los procesos psico-educativos de enseñanza y aprendizaje en los que se centran las investigaciones empíricas seleccionadas sobre el uso del humor en el aula, identificando las teorías del humor, los presupuestos teóricos y la perspectiva didáctica que las sustentan.

En cuanto a los *objetivos específicos* se pretende:

1. Analizar los propósitos con que se introduce el humor en el aula así como los niveles educativos que abordan los estudios empíricos seleccionados.

2. Distinguir las teorías del humor que orientan su uso en el aula y a las propias investigaciones analizadas.
3. Determinar si tales estudios empíricos contemplan alguna articulación entre el nivel de comprensión del humor de los alumnos y su introducción en el aula.
4. Establecer si estas investigaciones consideran favorable la introducción del humor en el aula, en qué condiciones de enseñanza y aprendizaje, y cuáles son los riesgos que encuentran en esta práctica.
5. Examinar en las investigaciones las concepciones didácticas desde las que se propone el estudio del humor en el aula.
6. Identificar si las investigaciones aluden a tipos de consecuencias cognitivas, psicológicas y/o grupales atribuidas a la introducción del humor en el aula y en qué bases teóricas las apoyan.

CAPÍTULO 1

1. Marco teórico conceptual

1.1. Acerca del proceso de enseñanza y aprendizaje

Con el propósito de analizar los presupuestos que orientan las investigaciones empíricas seleccionadas acerca del humor en el aula, se consideran diversos enfoques teóricos contemporáneos que la comunidad científica de diferentes contextos, en general, reconoce como válidos a pesar de los diferentes debates que generan. Entre ellos se incluyen las contribuciones del constructivismo en sentido amplio y los diversos aportes de la psicología cognitiva entendida según Rivière (1987), es decir, integrada por distintos subparadigmas que explican la conducta a partir de “entidades mentales”, y no del mero comportamiento observable como plantea el conductismo. Se postula que este abordaje brinda las “herramientas” conceptuales necesarias para distinguir diversas posiciones. Se consideran aquí las tesis epistemológicas de Piaget en sus reformulaciones vinculadas a los sistemas complejos (García, 2000), especialmente en sus derivaciones didácticas, conjuntamente con los aportes realizados por Vigotsky y sus continuadores, así como las contribuciones de Karmiloff-Smith (1994) y Pozo (2001).

En relación con la articulación entre las posiciones epistemológicas de Piaget y Vigotsky, ésta es posible desde varios puntos de encuentro (Tryphon y Vonèche, 2000), particularmente en razón de la naturaleza dialéctica de sus teorías, como señalan Castorina y Baquero (2005).

Justamente Castorina precisa dicha articulación del siguiente modo:

(...) Ambas teorías se asemejan porque presentan algunos rasgos comunes: un estructuralismo débil, en el sentido de que Vigotsky ha defendido un estudio interrelacionado y no reduccionista de las funciones y procesos psicológicos, y Piaget ha insistido en la constitución de sistemas estructurales como la clave del desarrollo de la inteligencia; un enfoque genético compartido en cuanto a las funciones psicológicas en Vigotsky y los sistemas de conocimiento en Piaget sólo puede ser estudiado en su proceso de formación; y que tanto Vigotsky como Piaget han enfatizado la actividad del sujeto en la adquisición del conocimiento y el carácter cualitativo de los cambios en el desarrollo. (Castorina, 1996:10-11)

A su vez, en el análisis se incluye la consideración de cuestiones sobre el desarrollo, debido a que diversas versiones teóricas contemporáneas aceptan que el desarrollo interactúa con el aprendizaje y que ambos son complementarios (Piaget, Vigotsky, Karmiloff-Smith, entre otros).

En este sentido Karmiloff-Smith señala:

El desarrollo y el aprendizaje parecen, por tanto, adoptar dos direcciones complementarias. Por una parte se basan en el proceso gradual de procedimentalización (...) Por otra implican un proceso de 'explicitación' y accesibilidad cada vez mayor del conocimiento (Karmiloff-Smith, 1994: 36)

Además, varias líneas del constructivismo en sentido amplio, que fundamentan la mayoría de las propuestas actuales de enseñanza-aprendizaje, parten de las ideas previas de los alumnos (Carretero, Schnotz y Vosniadou, 2006; Rodríguez Moneo, 1999). En este sentido las investigaciones acerca del desarrollo de la comprensión del humor antes reseñadas aportan datos específicos, que es posible que ciertas propuestas de enseñanza que emplean el humor, tengan en cuenta como punto de partida, especialmente en los niveles educativos preescolar y primario.

El aprendizaje, de acuerdo con Baquero y Limón (2001), admite una gran variedad de tipos y modalidades, desde la adquisición de habilidades manuales simples a la comprensión de conceptos teóricos complejos. El aprendizaje escolar está fuertemente marcado por una intervención intencional asumida por los diversos responsables de la educación sistemática. El lugar que la sociedad asigna a la educación está determinado por aquellos saberes que se pretende sean aprendidos por las nuevas generaciones y el escenario asignado para tal fin es la escuela. Allí, ingresando en la esfera áulica, un contexto sociocultural muy particular, quien aprende no se encuentra solo con el contenido a aprender; otros, como él, se hallan construyendo su propio aprendizaje, y sometiendo sus propias hipótesis a prueba. Los aprendices interactúan entre sí y con el maestro, por lo tanto, sus hipótesis pueden contrastarse. Desde un enfoque didáctico -el cual es posible encontrar en las investigaciones seleccionadas para su análisis- el didacta Brousseau (1988) afirma que la tarea del alumno consiste, en

general, en resolver el problema que se le presenta, pero el acceso a la tarea se realiza a través de una interpretación de los problemas planteados, de las informaciones proporcionadas, de las limitaciones impuestas; las cuales son constantes en la forma de enseñar del maestro. Estos hábitos del maestro esperados por el alumno y los comportamientos del alumno esperados por el maestro, conforman el contrato didáctico y por su intermedio se establecen reglas de juego. Ellas definen, por ejemplo, quién plantea los problemas en el aula y qué tipo de respuestas se espera del alumno. La particularidad de este planteo es que no siempre es explícito, a veces se instalan reglas implícitas o ciertos sobreentendidos que generan dificultades de comprensión. El contrato didáctico (implícito) regula las relaciones entre el docente, el alumno y el contenido.

En tal relación triádica la didáctica juega un papel fundamental. Según Bronckart y Schneuwly (1996), la acción didáctica implica tres fases: en primer lugar una clara identificación y concepción de los problemas que intenta resolver, en segundo lugar un análisis de las condiciones de la intervención que considere la historia de la enseñanza, el contexto y la formación de los enseñantes para evitar fracasos aplicacionistas y, por último, una elaboración de propuestas didácticas que puedan ser comprobadas, subrayando la necesaria colaboración entre didactas y enseñantes. Para estos autores las didácticas de las materias escolares son tecnologías o ingenierías que apuntan a la acción y decisión sobre los objetivos de los programas, los procesos de enseñanza y aprendizaje y las técnicas de evaluación, amparadas por la ciencia de la educación.

Pero la pretendida autonomía de la didáctica con respecto a las disciplinas de referencia está en relación con su capacidad de desarrollar un aparato conceptual coherente y propio. En este sentido, Chevallard (1997), Bronckart y Schneuwly (1996), sostienen que el sistema didáctico constituye el núcleo duro de esta disciplina, es decir, que está dado por la estructura que conforman la tríada enseñante-alumno-contenido y las relaciones establecidas entre ellos. Esta concepción se funda en la noción de “sistema abierto” que implica la interdependencia de los

elementos y sus relaciones, en el que la modificación en una de las partes modifica al todo, y su necesaria integración con el medio o sistema más amplio que lo rodea.

Bronckart y Schneuwly (ob. cit.), analizan también conceptos relacionados con problemas que se presentan a distintos niveles del sistema didáctico. El primero de esos conceptos se refiere a la planificación didáctica ya que en la elaboración del curriculum el contenido es seleccionado y organizado siguiendo el principio de progresión, a veces desde una lógica analítica y adultocéntrica y otras desde una perspectiva más pavidocéntrica, contemplando los estadios del supuesto desarrollo cognitivo de los estudiantes. Para los autores, la única manera de superar esta dificultad consiste en considerar los tres polos del sistema didáctico.

Pero Camps (2001), critica por estática la metáfora de la imagen del triángulo con la que se suele representar el sistema didáctico, sosteniendo que los procesos a los que se refiere son siempre dinámicos (aunque se ha visto arriba que se lo considera un sistema abierto y éstos se caracterizan por su dinamismo). Así, lo peculiar de su aporte es la consideración de los procesos de enseñanza y aprendizaje en el marco de la teoría de la actividad de Leontiev en la que toda actividad tiene un *motivo*, consciente o no, que implica intencionalidad, una *organización* y una evolución o *transformación*. Es decir, que desde esta postura se consideran las intenciones de los agentes, en las que los aspectos cognitivos, los afectivos y los sociales se hallan integrados, siendo imposible separarlos. Además, destaca el papel activo de los alumnos en la apropiación de los saberes escolares como un complejo proceso de *construcción* y *reconstrucción* en el contexto de interacción social en el aula y con las características particulares de los contenidos a aprender.

La mirada que la Psicología Genética ha arrojado sobre el aprendizaje fue duramente acusada de individualista. Sin embargo, la didacta Lerner (1996:70), critica la *habitual* oposición entre el enfoque didáctico “piagetiano”, entendido como más centrado en el “funcionamiento cognitivo general” con hincapié en la producción individual del conocimiento y minimizando la

intervención docente; y el enfoque “vigotskiano”, como más centrado en la transmisión de los contenidos escolares o “saberes culturales” y que pone énfasis en la construcción social del conocimiento y subraya el papel del docente. La autora sostiene que es posible, desde una postura piagetiana, “...poner en primer plano la construcción social del conocimiento y asignar un rol fundamental a la intervención del docente en esa construcción” (ob. cit.: 71). Asimismo plantea que las preguntas de la Psicología Genética y de la Didáctica se refieren ambas a la producción de conocimiento pero son diferentes: una se interroga por el desarrollo cognoscitivo, la otra por el aprendizaje sistemático del sujeto didáctico en la institución escolar. También afirma que el propio Piaget (1969 y 1974 en ob. cit.) reconoce la diferencia entre la pedagogía experimental y el saber psicológico, distingue posturas más aplicacionistas como la de Kamii (1981 en ob. cit.), e incluye los aportes críticos de Brun (1979 y 1994 en ob. cit.); concluyendo que la didáctica no puede deducirse directamente de los aportes de la psicología.

Lerner postula que el estudio de la situación didáctica debe considerar necesariamente la naturaleza del proceso cognoscitivo del niño, las características del contenido a enseñar y la acción del maestro ya que “al ingresar en la relación didáctica los tres términos que la constituyen se modifican”: el niño se convierte en alumno, el saber de la ciencias en “saber a enseñar” y el adulto, en maestro (ob.cit.:76). En cuanto a las relaciones entre teoría y práctica propone una relación dialéctica en la que los problemas de enseñanza de cada contenido particular originen investigaciones didácticas. Y con respecto a las relaciones entre psicología y didáctica, si bien es “imposible pasar directamente de una a otra” la segunda no puede prescindir de la primera, “ya que ésta le suministra conocimientos fundamentales sobre el sujeto que aprende” (ob. cit.: 79) Siguiendo a Brun (1994 en ob. cit.) considera que:

[La Didáctica] es un intento de responder a preguntas relativas a la transformación de los conocimientos, pero se trata en este caso de una transformación que tiende hacia la adquisición de saberes específicos que han sido culturalmente producidos y cuya comunicación es responsabilidad de la institución escolar. (Lerner, 1996: 79).

A propósito del papel del maestro, Lerner (ob.cit.) señala que la contradicción entre sostener que los niños construyen su propio conocimiento y que el docente es el responsable de la enseñanza es sólo aparente ya que ambos son activos. Propone transformar el tema de la coerción del adulto sobre el pensamiento infantil, en la concepción de Piaget, en un problema. Es decir, cómo hacer para que el maestro, sin imponer sus ideas, proponga situaciones problemáticas y, funcionando como fuente de información y conectando el saber social con los conocimientos producidos por los alumnos, dé lugar a la reconstrucción y reelaboración del conocimiento, en confrontación y cooperación con los propios compañeros. Lejos de propiciar la no intervención del maestro o de adscribir a una “pedagogía de la espera”, Lerner sostiene que, desde una perspectiva constructivista piagetiana:

Enseñar es plantear problemas a partir de los cuales sea posible reelaborar los contenidos escolares y es también proveer toda la información necesaria para que los niños puedan avanzar en la reconstrucción de esos contenidos. Enseñar es promover la discusión sobre los problemas planteados, es brindar la oportunidad de coordinar diferentes puntos de vista, es orientar hacia la resolución cooperativa de las situaciones problemáticas. Enseñar es alentar la formulación de conceptualizaciones necesarias para el progreso en el dominio del objeto de conocimiento, es propiciar redefiniciones sucesivas hasta alcanzar un conocimiento próximo al saber socialmente establecido. Enseñar es -finalmente- promover que los niños se planteen nuevos problemas que no se hubieran planteado fuera de la escuela. (Lerner, 1996: 98).

En tanto desde un enfoque post-vigotzkiano, el didacta Feldman sostiene:

[La enseñanza supone] una situación inicial asimétrica con respecto al conocimiento y el establecimiento de una relación que permita un cambio en esa situación mediante la obtención, por parte de quien no lo tiene, de aquello que no poseía inicialmente (ob.cit.:17) (...) La enseñanza expresa un propósito -promover el aprendizaje- y no un logro. (Feldman, 1999: 20).

Además, indica que desde la óptica vigotskiana el maestro ocupa el lugar del experto de la cultura, aunque también son importantes las interacciones conjuntas con los alumnos. Dice Feldman:

[El desarrollo] es posible por la *apropiación* (...) o la *internalización* (...) de instrumentos culturales mediante la interacción con miembros expertos de la cultura. Esta internalización convierte en funciones individuales, intrapsíquicas, los patrones de actividad conjunta sostenidos por expertos y novicios -con relación a una tarea específica- en lo que Vigotsky denominaba zona de desarrollo próximo. (1999:116-117, cursivas del autor)

Cabe recordar aquí la definición de Vigotsky, según la cual,

[La zona de desarrollo próximo] es la distancia entre el nivel real de desarrollo, determinado por la capacidad de resolver independientemente un problema, y el nivel de desarrollo potencial determinado a través de la resolución de un problema bajo la guía de un adulto o en colaboración con un compañero más capaz. (Vigotzky citado en Feldman, 1999: 117).

Retomando la asimetría de la que Feldman habla más arriba, es en base a ella que aquél que no puede resolver un problema logra hacerlo a través de la interacción con alguien que posee mayor nivel de conocimiento sobre el tema mediante la negociación de significados. Luego Feldman agrega:

La resolución instrumental de problemas permite un avance en la comprensión mediante la interpretación *retrospectiva* de las producciones en función del modelo que las hizo posibles y que, al inicio era dominada por el más experto de los participantes. (Feldman, 1999: 117, cursivas del autor)

La asimetría, entonces, proporciona la direccionalidad de la construcción del conocimiento.

Por último, respecto de la cuestión didáctica el autor propone que:

[La didáctica es] una disciplina volcada de diferentes maneras hacia el campo práctico de la enseñanza (o distintas dimensiones de él), que produce una gama variable de conocimientos y que abarca principios teóricos, modelos comprensivos, reglas prácticas, métodos y estrategias articuladas de distinta índole. (Feldman, 1999: 25).

Siguiendo la versión de Rivière (1987) ya mencionada, acerca de considerar a la Psicología cognitiva en sentido amplio, otras miradas cognitivas sobre la enseñanza y el aprendizaje pueden estar presentes en las investigaciones propuestas para su análisis. Entre tales miradas, los modelos del cambio conceptual de las ideas previas de los alumnos, constituye una alternativa ya que en ellos conviven diversas perspectivas teóricas, que aún mantienen insistentes debates entre sí (Carretero, Schnotz y Vorniadou, 2006; Rodríguez Moneo, 1999). De todos modos, una idea central parece articularlas, como señala Rodríguez Moneo:

(...) los sujetos construyen activamente sus estructuras cognitivas a medida que las van enriqueciendo y adecuando en función de la realidad que interpretan y, también, que construyen activamente el entorno en la medida en que lo conciben a través del “filtro” de sus estructuras de conocimiento. (Rodríguez Moneo, 1999: 17)

Los conocimientos previos así definidos son indicativos del nivel de pericia del alumno, proporcionándole al docente importantes posibilidades de intervención en el contexto educativo. De acuerdo a este enfoque, si el conocimiento previo es erróneo o incompleto, el docente puede crear situaciones que conduzcan a sus alumnos al cambio conceptual. Además, los modelos de cambio conceptual ofrecen una alternativa a la postura piagetiana, ya que,

Desde estos modelos, el desarrollo intelectual se concibe como un progreso en la estructura de conocimiento debido al aprendizaje en dominios específicos, más que como el resultado de un progreso en las capacidades lógicas del niño, aplicables a todos los dominios (Vosniadou y Brewer, 1987, citados por Rodríguez Moneo, 1999: 63)

Finalmente, y dentro de la misma perspectiva de la psicología cognitiva pero en sentido estricto, Karmiloff-Smith (1994), propone el modelo de redesccripción representacional, a través del cual explica el acceso al conocimiento y la construcción de teorías en los niños. Este proceso consiste en que,

(...) la información que se encuentra implícita *en* la mente llega a convertirse en conocimiento explícito *para* la mente, primero dentro de un dominio y, posteriormente, a veces a lo largo de diferentes dominios (ob. cit.: 37, cursivas de la autora).

Mientras Pozo (2001), desde su propia posición, sostiene:

[el estudio] de los intercambios sociales que hacen posible y necesaria esa reconstrucción cultural de la mente humana, puede hacerse *también* desde el modelo de *explicitación progresiva* (...), mecanismo esencial para la (re)construcción del conocimiento.(...) La explicitación deberá ser más profunda o exhaustiva cuanto mayor sea la *reestructuración* de los contenidos de la mente encarnada requerida para la internalización de ese saber cultural. (...) Para muchas formas de construcción social del conocimiento, o reconstrucción cultural de la mente, no basta explicitar el objeto de la representación, sino (...) también la *actitud proposicional o epistémica* mantenida con respecto a ese objeto. (...) Cuando la reestructuración mental que debe lograrse es muy profunda, o cuando la incompatibilidad entre la mente encarnada y las representaciones que se quieren transmitir es muy radical, puede no bastar con explicitar esos dos primeros componentes de la representación (objeto y actitud) y ser necesario llegar a explicitar el tercero, el *yo agente*.(...) Ciertas reestructuraciones mentales, las que exigen realmente transgredir las restricciones cognitivas impuestas por nuestra mente encarnada, requieren, (...) reconstruir o redesccribir representacionalmente algunos de esos principios y por tanto un cambio radical de las teorías implícitas (p.204 a 206)

En suma, en la presente tesis se postula que las grandes líneas teóricas esbozadas hasta aquí resultan actualmente las predominantes entre las comunidades científicas de diversos contextos a la hora de pensar cuestiones pisco-educativas. Por lo tanto, en el análisis del corpus de investigaciones seleccionadas acerca del uso del humor en el aula, es altamente probable reencontrar algunas de ellas como parte de los supuestos de estos estudios.

1.2. Acerca de las perspectivas teóricas del humor

En la presente investigación también se considera que, definir la posición teórica asumida frente al humor en una investigación acerca de su uso en el aula, no sólo da cuenta de una mayor base científica en ese estudio sino que, en cierto modo, dicha posición restringe o posibilita el planteo de ciertos aspectos particulares en su empleo en el aula. Por lo tanto, para el análisis de los presupuestos que orientan el corpus de investigaciones seleccionadas se considera si algunas de las tres teorías clásicas acerca del humor, ya explicitadas en el apartado 2.1, se toman en cuenta, o al menos ciertos autores fundacionales como Bergson (1939), Freud (1905/1974), y Piddington (1962/1995), entre otros; o por el contrario plantean formulaciones más actuales como las de Puche Navarro (2001); Raskin (1985); Rosas (2001), u otros.

2. Metodología

2.1. Tipo de investigación

La presente investigación se desarrolla como un estudio de carácter teórico – analítico y crítico. En relación a su rasgo “teórico”, León y Montero (2004:3) indican: “Se incluirá en esta categoría todo trabajo en el que no se aporten datos empíricos originales de los autores; es decir, todos los trabajos de revisión que no son el informe de una investigación empírica”.

Justamente, el objeto de estudio de la tesis -determinar el tipo de procesos psico-educativos que estudian las investigaciones acerca del uso del humor en el aula y los presupuestos teóricos y didácticos que las orientan- no supone la obtención de datos empíricos propios. Por el contrario, se utiliza una muestra de textos sobre el tema producidos por otros autores, quienes plantean en sus investigaciones diversas perspectivas, metodologías, recortes del hecho educativo estudiado y hallazgos. A su vez, la dimensión “crítica” del presente estudio refiere a la discusión sistemática de los presupuestos epistemológicos, teóricos y didácticos que sustentan las investigaciones seleccionadas, en función de los interrogantes planteados en esta tesis.

En cuanto al enfoque general de la investigación, el mismo es de carácter cualitativo en la producción de sus conocimientos (Buendía Eisman, Colás Bravo y Hernández Pina, 1998: 227). Precisamente, se procura realizar una reconstrucción conceptual de los significados del material textual seleccionado, en relación con el objeto de estudio establecido.

2.2. Decisiones muestrales

Con el fin de alcanzar los objetivos propuestos en la presente tesis ha sido necesario recoger críticamente distinta información significativa. En este sentido se ha realizado un muestreo “teórico” para seleccionar los textos que refieren a diversas investigaciones empíricas acerca del uso del humor en el aula. En este tipo de muestreo no queda establecido a priori el número de documentos sino hasta que el problema a indagar quede claramente relevado. Como señalan Gil Flores y otros:

A través del muestreo teórico el investigador selecciona nuevos casos a estudiar según su potencial para ayudar a refinar o expandir los conceptos y teorías ya desarrollados. Lo importante no es el número de casos, sino la potencialidad de cada uno para ayudar al investigador a desarrollar una mayor comprensión teórica sobre el área que está estudiando. (Gil Flores, Rodríguez Gómez y García Jiménez, 1996: 49)

Sin embargo, cabe destacar en este punto la carencia de material acerca del problema a investigar en esta tesis en Latinoamérica, así como su escasez en general. Pese a tal restricción

se ha seleccionado un corpus de investigaciones, de acuerdo a las posibilidades de acceso, enumeradas en el anexo, que se resumen en sus características principales en el cuadro también ubicado en el anexo. Del conjunto de materiales hallados, se han excluido los estudios empíricos que no resultan fiables o aquellos cuyos datos no resultan suficientemente explícitos.

2.3. Tipo de análisis

La perspectiva del análisis que se ha realizado es de carácter cualitativo. Es decir, se ha efectuado una lectura exhaustiva de la muestra de documentos seleccionados con el propósito primero de establecer un sistema de categorías y luego llevar a cabo un análisis cualitativo de contenido. En este sentido Mayring (2000), afirma:

El análisis cualitativo de contenido se define (...) como una aproximación a un análisis empírico de los textos dentro de su contexto comunicacional, controlado metodológicamente, siguiendo reglas de análisis de contenido y modelos de etapas progresivas. (Mayring, 2000: parágrafo 5, traducción propia).

Este enfoque resulta de interés para la presente tesis porque como indica Mayring (ob. cit.), el objeto del análisis cualitativo de contenido abarca todo tipo de comunicación registrada, incluyendo documentos, como es el caso de esta investigación. Mediante el uso de esta técnica pueden distinguirse diversos niveles de contenido tales como “temas e ideas principales del texto” en tanto “contenido primario”, e “información del contexto como contenido latente” (parágrafo 4).

El autor afirma también que en dicho análisis la elaboración de categorías es central a fin de alcanzar una interpretación válida de los textos, comprensible intersubjetivamente. Un análisis que implica tanto procesos inductivos como deductivos en una continua interrelación conceptual. Se establecen categorías a partir de los interrogantes de investigación y de la lectura del material textual, delimitando inductivamente los aspectos a considerar. Luego, aquellas categorías se aplican deductivamente al conjunto de textos, que se segmentan en unidades de

análisis que las contemplan, implicando un proceso constante de realimentación y determinación de relaciones (Mayring, 2000). Cabe mencionar que para los procedimientos del análisis cualitativo realizan consideraciones similares Colás Bravo (1998), así como Gil Flores y otros (1996).

En síntesis, como afirma Krippendorff (1997: 28): “El análisis de contenido es una técnica de investigación destinada a formular, a partir de ciertos datos, inferencias reproductivas y válidas que puedan aplicarse a su contexto”. Los procedimientos precedentes se han refinado siguiendo las sugerencias analíticas propuestas por Colás Bravo (ob.cit.) y ciertos aspectos metodológicos de la teoría fundamentada de Glaser y Straus (1967 en Gil Flores y otros, 1996).

2.4. Definición de las categorías de análisis

Como ya se planteara, la presente investigación es de carácter teórico- analítica y crítica, por lo tanto, requiere la elaboración de categorías a fin de alcanzar una interpretación válida de los textos seleccionados, esto es, el corpus de investigaciones sobre el humor en el aula consignado en el cuadro 1. Por consiguiente, a continuación se definen las categorías elaboradas para el análisis de los textos, en cuya constitución se ha seguido el proceso antes descrito

2.4.1. Perspectiva teórica de los autores: se identifican los supuestos teóricos que sustentan la postura del investigador y lo ubican en alguna corriente del pensamiento científico reconocida por las comunidades científicas de diversos contextos (entre otras, la psicología cognitiva en sentido estricto o amplio, perspectiva piagetiana, vigotzkiana o postvigotzkiana, etc.).

2.4.2. Teoría del aprendizaje asumida: se ubica la corriente de pensamiento o postura teórica acerca del aprendizaje que explicita el autor o que subyace a los conceptos que ha vertido. Esto implica identificar qué valor se le asigna a la intervención docente, a los conocimientos previos, qué lugar ocupa la interacción entre los alumnos y entre éstos y el docente, qué rol juegan el

docente, el alumno y el contexto en la adquisición de nuevos aprendizajes y cuál es su nivel de participación.

2.4.3. Teoría del humor seleccionada: se individualiza la teoría del humor a la que adscribe el investigador.

2.4.4. Propuesta pedagógica planteada en relación con el humor: esta categoría incluye el universo de ideas trabajado por el autor en las siguientes subcategorías:

2.4.4.1. Planificación del humor: se analiza si el investigador propone el uso del humor previamente organizado o el de carácter espontáneo.

2.4.4.2. Humor ligado a los contenidos: se estudia si el humor propuesto tiene relación o no con los contenidos específicos de la clase.

2.4.4.3. Tipo de humor utilizado: se indaga si el investigador privilegia o utiliza el humor,

2.4.4.3.1. Gráfico

2.4.4.3.2. Texto oral

2.4.4.3.3. Texto escrito

2.4.5. Tipos de cambios observados a partir de la inclusión del humor en el aula: la categoría refiere a las modificaciones registradas por el investigador a partir de la introducción del humor en el aula, en relación con:

2.4.5.1. Cambios afectivos: se refiere a aquellos cambios que operan en el área de “lo emocional”, se distinguen:

2.4.5.1.1. Alivio/Descanso

2.4.5.1.2. Proximidad interpersonal

2.4.5.2. Cambios sociales: alude a aquellos cambios que intervienen en la conformación grupal, diferenciando si corresponden a:

2.4.5.2.1. Ruptura de normas

2.4.5.2.2. Establecimiento de vínculos

2.4.5.2.3. Habilidades sociales

2.4.5.3. Cambios cognitivos: abarca los cambios producidos en la adquisición de los conocimientos escolares atribuidos al uso del humor.

2.4.6. Tipo de institución educativa en la que se realiza la investigación:

2.4.6.1. Nivel Educativo: Inicial, Primario, Secundario, Universitario

2.4.6.2. Dependencia: Privada, Estatal

2.4.6.3. Modalidad: Educación Común, Especial, Niños Talentosos

2.4.6.4. Formación Docente: Se analiza si se incluye alguna referencia a la formación de los docentes

De esta forma queda conformado y definido el sistema categorial desde el cual se realiza el análisis de las investigaciones. El siguiente capítulo aborda, en primer término, la reseña de las investigaciones acerca del uso del humor en el aula seleccionadas, y, en segundo lugar, el análisis de los mismos a través de la herramienta categorial constituida para tal fin.

CAPÍTULO 2

Como se anticipara en el punto 2.2. de Metodología, se ha seleccionado un corpus de once investigaciones empíricas referidas a la introducción del humor en el aula, con el fin de realizar un análisis sistemático y crítico de ellas según las categorías antes establecidas. En lo que sigue se presenta, en primer lugar, una descripción de las características principales de ese corpus, y luego se reseña brevemente cada una de las investigaciones. En segundo lugar, se informan los resultados principales alcanzados a partir de la realización del análisis de contenido cualitativo previsto.

2.1. Investigaciones empíricas acerca del uso del humor en el aula

El conjunto de estudios seleccionados varían en el nivel educativo que estudian. Así, del nivel primario se ocupan Rareshide (1993), Rainsberger (1994) y Hobday-Kusch y McVittie (2002). Los investigadores Steele (1998), y Gurtler (2002), dirigen su mirada sobre la escuela media, mientras se dedican al nivel universitario: Bryant et al. (1981), Ziv (1988), Frymier y Wanzer (1998), Whisonant (1998), Morrissey (2002) y Torok et al. (2002). Como se advierte, el mayor número de investigaciones se concentra en el nivel universitario, luego le sigue el primario, y en el último lugar se ubica el nivel medio. En este corpus no se halla representado el nivel preescolar.

Por otra parte, más de la mitad de estos estudios no identifica la dependencia pública o privada de la institución en que se han recogido sus datos, excepto en cuatro casos. Entre los que sí indican esta condición, dos corresponden a instituciones públicas (Rainsberger, 1994; Whisonant, 1998), y otros dos a instituciones privadas (Frymier y Wanzer, 1998; Steele, 1998). De igual modo, el conjunto de los investigadores del corpus seleccionado tampoco explicitan la modalidad educativa de la institución donde han trabajado (educación regular o especial),

excepto Rareshide (1993), que indaga las opiniones docentes acerca del humor en educación regular, especial y educación para niños talentosos. En consecuencia, parecería que a una gran parte de los investigadores de la muestra seleccionada les resulta indistinto incorporar estas dos últimas variables contextuales al examen de sus datos, lo cual constituye una primera aproximación significativa.

Ahora bien, estos investigadores ¿qué problemas específicos acerca del humor en el aula han investigado? Además, ¿cuáles han sido los resultados principales obtenidos? Con el fin de dar respuesta a tales interrogantes, a continuación se reseñan las notas distintivas del corpus de estudios empíricos elegidos.

Los investigadores Bryant, Brown, Silberberg y Elliott (1981), de la Universidad de Massachusetts, estudian los efectos del uso del humor en los libros de texto con 180 alumnos universitarios no graduados, enrolados en un curso introductorio de comunicación. Se les administra un cuadernillo en el que un capítulo de la especialidad está ilustrado con viñetas y del cual se proporcionan dos versiones de acuerdo a su nivel de dificultad (fácil/difícil) y tres según el monto de humor (sin humor, humor moderado, humor abundante). Cada participante lee una de las seis versiones y la evalúa de acuerdo a un cuestionario. Luego, se les administra una evaluación sin aviso previo, acerca del contenido del texto, en la cual la mitad de las preguntas se refieren a los contenidos ilustrados por las viñetas y la otra, al material sin referencia humorística. Los resultados muestran que el uso de ilustraciones humorísticas aumenta el atractivo de los textos y reduce su poder de persuasión. La adquisición de información y la motivación de los alumnos a continuar vinculados al material aparentemente no son afectadas por el uso del humor en viñetas y ésta tiene un efecto adicional cuando el material es fácil. En cambio, cuando las ilustraciones humorísticas se usan con material más difícil, mayor cantidad de humor produce menor atracción hacia el libro. Así, el atractivo que el humor le añade a un texto se debilita ante la necesidad de trabajar más duramente en él. La noción de que el humor puede actuar como distractor no se constata en los resultados de esta

investigación; sin embargo, el uso del humor se asocia con la pérdida de credibilidad del autor del texto. En las pruebas no se observan mejoras en cuanto al rendimiento en los contenidos relacionados con el humor. Los autores concluyen que el material ilustrado humorísticamente hace al texto más divertido, pero no agrega ni quita valor educativo, restando credibilidad al autor de textos que lo emplea. Así, la perspectiva de educar a través del entretenimiento resultaría útil para aquellos cuyo objetivo es la adopción del texto y fallaría cuando el objetivo es adquirir cantidad de información.

Por su parte, Ziv (1988), en Israel, realiza una investigación que aún se cita como un aporte relevante. En ella diseña un experimento, que luego replica, a fin de determinar los efectos en los aprendizajes de los alumnos, de la acción de enseñar utilizando el humor en un curso de duración semestral en educación superior. El énfasis en la duración y en la modalidad de la situación experimental radica en que experimentos anteriores –basados en una sola lección o en situaciones artificialmente construidas- no arrojan datos en los que se observaran cambios en los alumnos a través de la introducción del humor.

En el primer experimento participan 161 alumnos de un curso de estadística, divididos en dos grupos randomizados en cuanto a sexo; uno funciona como grupo experimental y el otro como control, con la coordinación del mismo docente. En el grupo experimental, el docente utiliza recursos humorísticos dosificados de acuerdo a estudios previos. Se implementa como instrumento de evaluación el examen final. Los resultados obtenidos evidencian una alta correlación entre el uso del humor y los aprendizajes adquiridos. Luego Ziv replica el experimento con el objetivo de verificar los resultados del primer estudio, a fin de generalizarlos. Utiliza la misma metodología, pero con poblaciones estudiantiles distintas, en este caso, con estudiantes de profesorado que cursan psicología, todas ellas mujeres (N= 132). Los resultados confirman los del primer experimento y demuestran la importancia favorable que implica el uso del humor por parte del docente en los aprendizajes de los alumnos. Sin embargo, el autor enfatiza el hecho de que las condiciones en las que se introdujo el humor se prepararon

con anticipación y subraya que las implicancias didácticas de esta condición son significativas, ya que plantean la necesidad de planificar la introducción del humor, que debe guardar relación con los contenidos, ser ilustrativo y tener en cuenta, también, las evaluaciones. Asimismo, Ziv realiza la salvedad de no utilizar el sarcasmo en el aula, debido a sus efectos negativos y señala que existen diferentes tipos de humor y cada docente debe reflexionar acerca de cuál es el que le resulta más accesible, incluyendo al espontáneo. Finalmente, el autor agrega que no todos los docentes están dispuestos a utilizar el humor, ya que algunos lo perciben como peligroso, o no se sienten cómodos con él. En esos casos desalienta la iniciativa.

En EEUU, Rareshide (1993), realiza una encuesta en EEUU a 50 maestros de 5° y 6° grado de educación regular, especial y para niños talentosos, que indaga cómo los docentes varían el uso del humor, el valor que le dan, las razones que los conduce a incluirlo y los tipos de humor más apropiados para el aula. Los resultados sugieren que las razones más frecuentemente citadas por las que se emplea el humor son las siguientes: permite manejar la conducta, despierta el interés y mejora los vínculos entre el docente y sus alumnos. La mayoría de los docentes coinciden en no utilizar el sarcasmo, en que el uso del humor varía de acuerdo al nivel de inteligencia y maduración de los alumnos y que no representa un asunto periférico, sino que está considerado como un elemento integral en la enseñanza. Asimismo, los docentes expresan que emplear el humor los ayuda a ellos mismos a reducir su propia tensión y ponen de relieve la necesidad de usar el humor apropiado al nivel de los alumnos; muchos de ellos, además, muestran inclinación hacia el humor espontáneo, pero no al planificado.

También en EEUU, el estudio de Rainsberger (1994), examina la medida en que alumnos y docentes de 5° y 6° grado utilizan el humor como un mecanismo para enfrentar las situaciones escolares. Se emplea una versión de la escala de Martin y Lefcourt de 1983 que evalúa al estrés que en ellas se genera, mediante un cuestionario en el que el sujeto señala la respuesta preestablecida que representa su opinión. Participan 98 alumnos de entre 9 y 11 años, de todas las clases sociales y 23 docentes. Los resultados muestran que alumnos y docentes coinciden en

que la introducción del humor en el aula reduce el estrés y la tensión tanto de los alumnos como de los docentes; se concluye entonces que constituye una importante técnica de manejo de grupo.

La investigación de tesis de maestría de Steele (1998), acerca de los efectos positivos y negativos del humor en la clase, coincide con los resultados ya desarrollados en este apartado. Se administra un cuestionario a 65 alumnos de 2º año de la escuela secundaria norteamericana, en el cual los sujetos eligen la respuesta que más se adecua a su opinión señalando en una escala del 1 al 5 su acuerdo o desacuerdo. Los resultados indican que los estudiantes, en un alto porcentaje, consideran que el humor es una herramienta útil que posee el profesor para reducir el estrés y la tensión así como para mejorar el ambiente de la clase. Además, se sienten más animados a participar y prestar atención si se introduce humor en las clases. Sin embargo, opinan que éste no debe utilizarse para humillar ni avergonzar.

Frymier y Wanzer (1998), en cambio, estudian la relación entre la orientación de los profesores hacia el humor y el aprendizaje de alumnos universitarios norteamericanos. Administran una encuesta escrita a 314 alumnos que cursan Introducción a la Comunicación, solicitándoles que respondan en base al profesor de la clase inmediatamente anterior. Los resultados muestran una correlación positiva entre las percepciones de la orientación hacia el humor del profesor y el aprendizaje de los alumnos, así como entre dicha orientación y la proximidad no verbal, en el sentido de crear vínculos más cercanos. Asimismo se encuentra que los alumnos aprecian mejor la presencia de algunas conductas en aquellos profesores que evidencian una fuerte orientación al humor que en los que no la tienen. Por último, se halla una correlación positiva entre el estilo sociocomunicativo del docente y la proximidad no verbal.

En tanto la investigación de tesis de doctorado de Whisonant (1998), se examinan los efectos del estímulo humorístico en el aprendizaje de estudiantes universitarios norteamericanos acerca de contenidos de un programa de instrucción por computadora. En ella se propone constatar, a

través de un diseño experimental, si el humor dado previamente a la presentación de dichos contenidos es efectivo para ayudar a los estudiantes a recordar la información y a disfrutar de ella, que en una presentación sin humor. Trabaja con tres grupos: a uno le presenta tiras cómicas antes de la clase; a otro también le presenta tiras pero sin perfil cómico, y al grupo control no le presenta ningún tipo de tira previa. Los resultados del estudio no confirman la correlación inicialmente planteada.

Más recientemente, Torok, Mc. Morris y Lin (2002), investigan las percepciones de alumnos y profesores universitarios norteamericanos acerca de los estilos de enseñanza de los docentes y el uso del humor en clases y evaluaciones. Como base de su trabajo, citan investigaciones anteriores como las de Ziv (1988) y Frymier et al. (1998), ya descritas. Elaboran una encuesta acerca del problema planteado, que administran a tres profesores de diferentes disciplinas (biología, psicología educacional y teatro), y a 124 de sus alumnos que la realizan voluntariamente. También aquí se sugiere a los estudiantes que piensen en el profesor de la clase que precedió al momento de la encuesta. Los resultados señalan que los alumnos consideran que los profesores, en una amplia mayoría, utilizan el humor en forma de historias o comentarios divertidos, chistes y sarcasmo. Las respuestas de los profesores son similares. La mayoría de respuestas están a favor de usar el humor constructivamente, ya que promueve un sentido de comunidad y ayuda a aprender mejor los conceptos. Asimismo, se advierte un amplio desacuerdo de docentes y alumnos en que el uso del humor tiende a confundir o frustrar al alumno. Ambos grupos prefieren comentarios e historias divertidas a chistes o humor profesional; sin embargo, a la hora de las evaluaciones, los estudiantes prefieren dejar el humor de lado. El sarcasmo se considera negativamente por su posibilidad de ofender al otro, mientras que los comentarios e historias divertidas, los chistes y el humor profesional, son los tipos de humor que los alumnos consideran positivos para las clases. Finalmente, el 79% de los estudiantes responde a favor de que el uso del humor por parte del profesor es positivo y constructivo.

En Alemania, Gurtler (2002), investiga de modo cualitativo y exploratorio las teorías personales y opiniones de docentes y alumnos adolescentes acerca de qué es el humor, y sus características en el contexto del aula, mediante entrevistas abiertas. Los resultados preliminares indican que para los docentes el humor es una característica personal que no siempre se desarrolla, que hay distintos niveles de humor asociados a la autorreflexión, que el humor es parte de la vida cotidiana (pero no está siempre disponible), y que las formas negativas del humor puede herir a las personas. En tanto para los alumnos la risa es muy importante. Opinan que los docentes deberían reír más y permitir a los alumnos disfrutar de su propio humor, pero que el humor no debe ocupar toda la clase para que el aprendizaje no se descontrola. También desaprueban las formas negativas del humor. Gurtler, además, subraya la importancia de la mejora del clima del aula a través del humor, pero no le asigna a éste un lugar de mera técnica o estrategia educativa, sino que también involucra aspectos subjetivos -afectivos y cognitivos- de los actores, sobre los que es necesario trabajar. El autor analiza las investigaciones acerca del humor en el aula, argumenta que diferentes nociones de humor inciden en su modo de investigarlo, y puntualiza la necesidad de integrar los estudios cuantitativos a los cualitativos a fin de obtener una mirada más adecuada sobre la cuestión.

A su vez, la investigación de Hobday-Kusch y Mc Vittie (2002), aborda cualitativamente la acción de dos alumnos canadienses, “payasos de la clase” (p.203), que -a través del humor- negocian en las interacciones el poder en la clase. Las autoras consideran que el aula constituye una comunidad de discursos. A partir de la observación participante de un primer y un segundo grado, las investigadoras realizan una “descripción densa”. Luego concluyen que estos niños, lejos de ocupar un lugar disruptivo en la clase, utilizan el humor para fines operativos, transformando situaciones atemorizantes en situaciones divertidas.

Por último, la tesis de Morrissey (2002), también se propone probar que el humor tiene un efecto positivo en el aprendizaje en clase. Esto es, considera que los alumnos que presencien una clase en donde se integra el humor responderán mejor a las preguntas posteriores del

docente, referidas a los contenidos de la misma. Trabaja con 76 alumnos de una escuela de arte de EEUU de un promedio de 19 años de edad. Cada participante recibe una clase en la que se incluyen tiras o dibujos cómicos relacionados con el tema, o bien una sin la inclusión del humor. Luego se les administra una prueba del tipo de “elección múltiple” en donde se evalúan los contenidos de la lección anterior. Los resultados permiten confirmar la presunción del efecto positivo del humor en la clase.

En síntesis, las investigaciones que componen el corpus de esta tesis indagan principalmente dos cuestiones específicas al introducir el humor en el aula: los cambios cognitivos y los afectivos. Los resultados de las mismas son favorables a dicha introducción en cuanto a la creación de un clima áulico distendido y favorecedor de la proximidad entre el docente y sus alumnos. También lo son respecto de los beneficios cognitivos, aunque éstos no se verifican en la exposición al humor previa a la clase ni en la inclusión del mismo en textos complejos.

2.2. Resultados de los análisis según categorías

Con el propósito de reducir la multiplicidad de datos surgidos del examen del material de la muestra de investigaciones seleccionadas propios del análisis sistemático de datos y de su comparación constante, y a los efectos de optimizar su comunicación se han subsumido en la siguiente información ciertas subcategorías más analíticas utilizadas en otras más amplias que las contienen.

2.2.1. Perspectiva teórica de los investigadores

A pesar de que el enfoque metodológico de la presente tesis es básicamente cualitativo, un primer dato de interés que surge del análisis es de tipo cuantitativo. Esto es, del conjunto de los once estudios empíricos seleccionados que abordan la problemática de la introducción del humor en las aulas, sólo dos explicitan su perspectiva teórica. Entre los investigadores que

cumplen esta condición se encuentran, Gurtler (2002), y Hobday-Kusch y McVittie (2002), los que pertenecen, respectivamente, a instituciones de Alemania y Canadá.

Por el contrario, en el resto de las nueve investigaciones, es decir el 81%, la ubicación de la postura teórica que las sustentan no se explicita. Se trata de los estudios realizados por Bryant et al. (1981), Frymier y Wanzer (1998), Morrissey (2002), Rareshide (1993), Rainsberger (1994), Steele (1998), Torok et al. (2002), Whisonant (1998), y Ziv (1988), los que se recuerda se han producido en EEUU e Israel.

Coincidentemente con esto las mismas investigaciones comparten un paradigma metodológico, en donde el marco teórico se halla reemplazado por un cuidadoso examen de los datos provenientes de estudios previos. Muchos de los estudios cuantitativos se basan en encuestas u otras técnicas de recolección de opiniones (equivalente al 54% del total de la muestra y al 60% del total de estudios cuantitativos).

Se relevan, en primer lugar, la diversidad de posiciones teóricas que sustentan los únicos dos investigadores que enfáticamente las despliegan, y las ubican como punto de partida de sus estudios.

Es el caso de Gurtler (2002), que desde una postura correspondiente a la psicología cognitiva del procesamiento de la información, según surge del contexto de la cita, escribe:

Mejor atención puede llevar a mejor retención. El proceso activo de los eventos humorísticos lleva a fomentar la atención sobre 'qué pasa' y 'qué está sucediendo'. Para comprender una broma, un comentario y su relación con los temas del curso se requiere un trabajo cognitivo. Como consecuencia, el *material es procesado* de mejor forma, más detalles se hallan presentes en la cabeza de los alumnos y la retención aumenta. Las redes cognitivas son construidas con nudos y sogas fuertes. Diferentes temas se codifican y relacionan de múltiples formas. Acto seguido, como el humor es también una experiencia emocional, diversos estilos de *procesamiento de la información* contribuyen al trabajo mnémico (ob.cit.: p.6, traducción y cursivas propias)

Al mismo tiempo, el investigador integra miradas de otras perspectivas en la construcción de un marco teórico propio, que según describe:

(...) está basado en un modelo de aproximación a la acción (programa de investigación de las teorías personales) para integrar las opiniones subjetivas sobre el humor (y el mundo y sus relaciones). La psicología humanística se utiliza para describir diversas manifestaciones del humor (positiva/negativa). Como tercer elemento, la meditación Budista de Vipassana se presenta como una herramienta/medio de ganar entendimiento en los hábitos mentales de cada uno para alcanzar los prerequisites de un modo de vida humorístico (ob.cit.:10, traducción propia, paréntesis del autor)

Resulta llamativo que Gutler, para sustentar su marco teórico vinculado con los procesos cognitivos en el humor, acude al reconocido subparadigma de la psicología cognitiva del procesamiento de la información y al concepto de las “teorías personales”, mientras que –a su vez- emplea también a la psicología humanística y a la meditación budista, esta última sin consenso académico en cuanto a su estatus científico, al menos en numerosas comunidades científicas de diversos contextos.

En tanto, las canadienses Hobday-Kusch y McVittie (2002), se definen de la siguiente manera: “aunque no nos consideramos nosotras mismas post-estructuralistas, hemos recurrido a aspectos de la teoría post-estructural para realzar nuestras interpretaciones de nuestros payasos de la clase.” (ob.cit: 196, traducción propia). Las autoras se refieren aquí, explícitamente, a las relevantes contribuciones del psicólogo M. Foucault acerca del poder en las relaciones humanas, que ellas articulan con conceptos provenientes de corrientes teóricas contextualistas, que destacan la importancia de las comunidades de discurso (incluso aluden entre otros a Bakhtin). Consideran así que la clase es una comunidad discursiva donde se producen negociaciones de poder entre docentes y alumnos a través de prácticas discursivas. Esta posición teórica les resulta útil para analizar tales prácticas centrándose especialmente en dos niños, “payasos de la clase”, que en tal contexto habitualmente se consideran problemáticos.

En segundo lugar, se considera al conjunto de nueve investigadores, que en la muestra de textos seleccionados, no explicitan su posiciones teóricas, como ya se anticipara (Bryant et al., 1981; Frymier y Wanzer, 1998; Morrissey, 2002; Raeshide, 1993; Rainsberger, 1994; Steele, 1998; Torok et al. (2002), Whisonant, 1998 y Ziv, 1988), sino que se accede a la misma sólo a través

de la inferencia a la que da lugar la óptica que adoptan al observar y describir el hecho educativo, centrada en las acciones del docente –que aparecen como variable independiente- y en sus efectos sobre los alumnos –que ocupan el lugar de variable dependiente-. Desde esa perspectiva, la experiencia práctica es la que brinda el saber.

Cabe aquí preguntarse cuál es la razón por la cual no se explicita el marco teórico que subyace a estos estudios.

Una primera lectura de los trabajos que componen la muestra, acercaría la respuesta al campo del conductismo como lo describe Pozo (1989), escuela psicológica predominante en los países en los que dichos estudios son llevados a cabo.

La justificación de esta proximidad reside en, por ejemplo, la descontextualización y simplificación de las tareas que se proponen, características del enfoque asociacionista. Un ejemplo de esto son las investigaciones que se centran en opiniones de los alumnos acerca de la clase que acaban de recibir, cuantificándolas, como las de Frymier et al. (1998) o la de Torok et al. (2002).

Otra de las características del conductismo que se observa en estas investigaciones es el “reduccionismo antimentalista” ya que en las mismas no se nombran ni se tienen en cuenta los estados y procesos mentales. Las únicas menciones referidas a las diferencias individuales halladas son las que aluden al tipo de humor utilizado, como por ejemplo en el caso de Rareshide (1993), quien hace la salvedad de adecuar el mismo al nivel intelectual de los alumnos. Sin embargo dicha salvedad no se refiere a los individuos en particular, sino al grupo en su conjunto.

Asimismo, estos estudios se hallan emparentados al conductismo por el lugar que se le asigna al ambiente en el aprendizaje. Según Pozo (ob.cit.) “el conductismo, como enfoque asociacionista

y mecanicista, sitúa el principio motor de la conducta fuera del organismo (...) El aprendizaje siempre es iniciado y controlado por el ambiente”. Claramente estas investigaciones, por ejemplo las de Rainsberger (1994) y Steele (1998) -entre otros- intentan probar cómo la utilización del humor permite mejorar el ambiente y, así, lograr mejores resultados académicos.

Estas características enunciadas conducen inevitablemente a ubicar al aprendiz en un lugar de pasividad, dado que la propuesta parte de un esquema que podría resumirse de la siguiente manera: dado un grupo de estudiantes, introduzcamos humor en dosis adecuadas, humor referido a los contenidos, adecuado al nivel intelectual de los alumnos y no del tipo del sarcasmo y obtendremos un mejor clima que redundará en un mejor aprendizaje cognitivo.

Sin embargo, este análisis permite otra mirada desde la cual la no explicitación del marco teórico no obedece a la adscripción implícita al encuadre conductista, sino a la adopción de un positivismo metodológico, de acuerdo al que se examinan cuidadosamente los estudios previos. De hecho, se han hallado algunos trabajos de la muestra citados por los autores de otros estudios de la misma, como en el caso de Torok et al. (2002), quienes citan a Ziv (1988) y Frymier et al. (1998). Posteriormente se establece una correspondencia entre una variable independiente y una dependiente y se analiza cuantitativamente la presencia de dicha relación a fin de confirmar o disconfirmarla.

Desde esta posición metodológica positivista, según la cual los datos hablan por sí mismos, las generalizaciones a las cuales se llega inductivamente cobran más fuerza para confirmar la relación cuánto más amplia es la muestra. De este modo, no es necesaria una posición teórica sino referir datos antes y después de la hipótesis a comprobar.

Esta mirada podría verificarse al observar, por ejemplo, los estudios de Rareshide (1993), Rainsberger (1994), Frymier et al. (1998), Steele (1998) y Torok et al. (2002), quienes analizan cuantitativamente opiniones, obtenidas mediante encuestas o cuestionarios, que podrían

desprenderse básicamente del sentido común. En el caso de los estudios de Bryant et al. (1981), Ziv (1988), Whisonant (1998) y Morrissey (2002), el instrumento utilizado para la confirmación o disconfirmación de la relación entre ambas variables es la experimentación.

2.2.2 Teoría del aprendizaje asumida

Como se mencionara con anterioridad, el análisis de las teorías epistemológicas del aprendizaje que sustentan la mayor parte de los trabajos estudiados permite inferir una perspectiva conductista centrada en el docente, que actúa como variable independiente, en concordancia con la perspectiva epistemológica de los autores consultados.

En los trabajos analizados, aparecen conceptos como el del “efecto” de introducir el humor en el aula. Así, Bryant y cols. (1981) escriben que

en lo referente a la efectividad pedagógica, está ampliamente reconocido que el humor es un excelente facilitador de la atención (...). Las ilustraciones humorísticas no sólo orientan la atención, sirven como repetición del mensaje educacional; y la repetición de un mensaje es un determinante crítico del recuerdo. (p.44) (...). Es esperable que las ilustraciones humorísticas afecten la motivación de los lectores manteniendo la atención hacia otros materiales educativos similares. (p. 46, traducción propia, cursivas de los autores).

Y además se refieren al concepto de persuasión como efecto del estímulo humorístico:

Si se asume que las ilustraciones humorísticas generalmente inducen a un estado afectivo positivo y si el humor es similar al mensaje persuasivo, entonces la similitud del estímulo podría producir la generalización del afecto, resultando en un mensaje persuasivo más agradable (p. 46, traducción propia).

En la investigación de Ziv (1988), por ejemplo, el humor es la variable que los docentes incorporan o no a sus clases. La secuencia de enseñanza planificada es la siguiente “1. El maestro enseñó un concepto, en este caso, uno estadístico (...). 2. Él ilustró el concepto con un chiste o con una historieta. 3. Después de la risa, él parafraseó el concepto aprendido.”(p.8, traducción propia).

Desde el marco conceptual de esta tesis, cabe preguntarse si el concepto fue efectivamente aprendido, ya que parafrasear un concepto no es su equivalente. La lectura de la investigación, por otra parte, no da cuenta de los conocimientos previos que los alumnos tenían sobre el tema y si es la variable humor la que efectivamente produjo el “efecto” deseado. De acuerdo a la citada investigación, podría pensarse que hubo un cambio conceptual a partir de la exposición del docente.

Mientras, el estudio de Rareshide (1993), se basa en las opiniones de los docentes acerca de la inclusión del humor. Pero si se analizan las categorías utilizadas, se verá que ninguna incluye, por ejemplo, el uso o la aparición del humor a partir de los alumnos. Las preguntas que el autor formula se refieren a:

- (1) el valor que los docentes dan al humor; (2) sus razones para utilizar el humor;
- (3) guías para utilizar el humor en clase; (4) tipos apropiados de humor; y (5) sarcasmo.”(p. 12).

No hay lugar aquí para preguntas acerca de, por ejemplo, qué sucede cuando el contenido de la clase despierta respuestas humorísticas en los alumnos, si ese humor es capitalizado por el docente o utilizado como indicador de las hipótesis de su o sus alumnos.

En los resultados de su investigación, el autor escribe las razones que encuentra para utilizar el humor en la clase:

su función como una técnica de manejo de la conducta, (...) como una técnica o una manera de despertar el interés, especialmente en la introducción de un tema. Otra razón es que puede ayudar a los docentes a implementar la instrucción. Por ejemplo, un docente puede crear un chiste para ayudar a sus alumnos a recordar un concepto específico. (pp. 17-18, traducción propia)

El lugar asignado al alumno es de absoluta pasividad y no existe pregunta acerca de por qué un chiste puede hacer recordar un concepto específico. Desde la postura que sustenta esta tesis, podría pensarse que un chiste puede generar un conflicto cognitivo, ya que ofrece una mirada

alternativa hacia un mismo hecho, por ejemplo (en el caso en que hablemos de un chiste incongruente). Sin embargo esta discusión no se halla en los estudios de la muestra.

La lectura del estudio de Rainsberger (1994) permite inferir una mirada igualmente empirista del hecho educativo: “Una manera para el docente de tamizar el stress es a través de un efectivo manejo de la clase” (p.4, traducción propia). Y en la hipótesis que guía su trabajo enuncia: “Yo predigo que el uso del humor en la clase es efectivo en reducir el stress tanto en alumnos como en docentes y es, por lo tanto, una importante técnica de manejo de la clase.” (p.6)

Más adelante expresa:

Con este monto de tensión, el trabajo del educador es complicado. Pareciera ser un esfuerzo estéril intentar enseñar sin reducir algo del stress de los alumnos previamente. (...) El ánimo de este estudio fue explorar un método de manejo, como es el uso del humor, para reducir el stress y la tensión (pp.46-47, traducción propia).

Y además agrega:

Por lo tanto, una de las prioridades del educador debe ser transformar esta situación y crear un ambiente positivo de aprendizaje (p.49, traducción propia).

Finalmente, para referirse al uso del humor como herramienta para reducir el stress dice:

Queda un amplio porcentaje de alumnos de la muestra que no utilizan esta forma de enfrentarse. Esto simplemente puede deberse al hecho de que no han sido enseñados en cómo utilizar esta habilidad. También puede deberse a otros factores como la edad, madurez, y la falta de experiencia para mostrar cómo el humor es útil para enfrentar el stress (...) Sería una importante habilidad para enseñarle a todos los niños. (Rainsberger, 1994: 50, traducción propia)

En forma constante, estos autores ubican al humor en el lugar de medio o herramienta para hacer frente a las situaciones estressantes, sin indagar qué sucede con los alumnos y cuáles de los componentes del stress están relacionados con la propia escuela y cómo evitarlos. No parece haber pregunta en esa dirección y - ante el problema de una clase tensionada- la solución la tendría el docente con sólo utilizar el humor.

También Frymier y Wanzer (1998) centran su atención en el docente: “La relación entre la orientación hacia el humor del docente y el aprendizaje fue el foco de este estudio” (p.3, traducción propia). Asimismo citan a Gorham y Christophel (1990) que

identificaron al humor como una conducta de proximidad importante que puede facilitar el aprendizaje del alumno y percepciones positivas de los instructores. El uso del humor por parte de los docentes es reconocido como una de las muchas conductas de los mismos que motivan a los estudiantes en la clase. (p. 5, traducción propia)

Y más adelante agregan que

la ganancia de atención de la explicación indica que una variable como proximidad despierta la atención, que está relacionada con ganar y mantener la atención de los alumnos, que es relativa a la memoria que –a su vez- es relativa al aprendizaje cognitivo (Kelley y Gorham, 1988). Nosotras suponemos que el humor podría servir de forma similar para ganar la atención. (p.7) (...) Este estudio investiga la importancia de la orientación hacia el humor como una herramienta instruccional. (p. 11, traducción propia)

Es claro que en estos textos hay una intencionalidad en el hecho educativo, pero sólo se describe unilateralmente, desde los objetivos del docente. Los motivos de los alumnos, de acuerdo a la descripción de Leontiev, no son tenidos en cuenta.

Por su parte, Steele (1998) sitúa a la escuela en un lugar que –de acuerdo al tipo de manejo que ejerza el docente- puede ser un espacio amenazante o un ambiente positivo. Así, la autora escribe “Los maestros no tienen control sobre los factores externos al ambiente educativo que estresan a sus alumnos, pero sí tienen algún control sobre el stress inherente a su clase.” (p. 5, traducción propia) Y más adelante agrega

Parece tan fácil para los estudiantes ser alcanzados por el stress de las promociones de nivel, los trabajos en el hogar, la presión de los pares y los problemas familiares, que la escuela se convierte en un lugar y una experiencia negativa. Por eso, una de las principales prioridades de los educadores debería ser transformar la situación y crear un ambiente positivo para el aprendizaje. (Steele, 1998: 30, traducción propia)

Asimismo, el concepto de “efectividad” aparece en el trabajo de Whisonant (1998), constituyendo un guiño del pragmatismo. Allí se lee

Este estudio busca explorar la efectividad del humor en el aprendizaje en un ambiente basado en la computación, utilizando el humor incluido en la presentación del material y el humor expuesto previamente a la tarea de aprendizaje. (...) El humor posee la capacidad de ser un poderoso método de motivar a los alumnos a aprender y aumentar sus habilidades cognitivas. (p.10, traducción propia).

Nuevamente el humor es ejercido por el docente, como una herramienta para motivar a sus alumnos, sin atender a los procesos que en ellos tienen lugar.

Así, por ejemplo, Morrissey (2002) cita a manera de antecedente a Lowman (1994 en ob. cit.), quien dice que “la conducta del profesor influye tanto en el ambiente de la clase como la calidad de la instrucción” (p.1, traducción propia). También cita a Zillmann y cols. (1980 en ob. cit.) quienes argumentan que “el humor capta la atención de alumnos preocupados, quienes incrementan su nivel de alerta por un período suficiente como para facilitar el aprendizaje de información que de otra forma se hubiese perdido”. Y agregan “el humor es lo más efectivo cuando es apropiado y cuando refleja la personalidad del instructor” (p.3, traducción propia). Para la autora, el docente ocupa un lugar protagónico en la configuración de la clase y habla de humor como una herramienta “efectiva”, ya que los alumnos adoptan una actitud positiva hacia el aprendizaje y sus profesores cuando los mismos se aproximan a la tarea con entusiasmo.

Podría pensarse que, desde otra mirada, el profesor que incluye el humor en sus clases, por ejemplo, humor incongruente, podría estar jugando con hipótesis alternativas acerca del contenido, por cuanto cada interpretación podría verse reflejada en alguno de los significados y lo que realmente sucede en sus clases es que el chiste permitiría plantar o resolver conflictos cognitivos.

En el caso de Torok y cols. (2002), al indagar acerca de los antecedentes, se realiza una selección de corte netamente pragmático. Así, aparecen conceptos como el de retención de la información, la velocidad de aprendizaje, capacidad para la resolución de problemas, que justifican la inclusión del humor a fin de obtener estos beneficiosos efectos: “El humor ha sido mencionado para facilitar la retención de información novedosa (Cornett, 1986; Vance, 1987;

Ziv, 988), incrementar la velocidad de aprendizaje (Gorham y Christophel, 1990), mejorar la resolución de problemas (Klavir y Gorodetsky, 2001) (...)" (p.15, traducción propia)

Una mirada distinta es la de Gurtler (2002), quien –basándose en Bandura- sostiene que “La teoría del aprendizaje social agrega aspectos sociales a las teorías clásicas del aprendizaje: los elementos de interacción y modelo/rol en los que se basa el aprendizaje en grupos sociales” (p.16, traducción propia). Sin embargo, aunque la interacción ocupa un lugar en este estudio, la mirada que de ella se subraya es la influencia del docente sobre los alumnos como un modelo, no la de la interacción entre los alumnos ni, en consecuencia, de los intercambios que se dan entre éstos en la clase

Otros, como Hobday-Kusch y McVittie (2002), no nombran una teoría epistemológica del aprendizaje, ni la incluyen, ya que su mirada se orienta exclusivamente a la cuestión vincular y a la negociación del poder que se suscita en el aula.

Los alumnos también podrían encontrar formas de desafiar a sus maestros. Foucault (1979) escribió: ‘Si el poder no fuera represivo, si no fuera otra cosa que decir no, realmente crees que nosotros deberíamos arreglarnos para obedecerlo? (p.36). El poder no pertenece a una persona o a otra, a un grupo o a otro, ni está basado en un factor (por ejemplo dinero, educación, ascendencia); en cambio, la gente negocia poder en cada interacción discursiva.’” (paréntesis del texto, pp. 198-199, traducción propia).

Sin embargo, en estas autoras el enfoque resulta novedoso, ya que observan qué sucede en el aula cuando el humor es utilizado por los niños y no propuesto por los docentes. La originalidad de su trabajo, entonces, reside en observar qué función cumple el humor al ser incorporado en el espacio áulico por los alumnos y cómo éstos aprenden a utilizarlo como herramienta de negociación de espacios de poder con los adultos.

Puede concluirse que –salvo estos últimos autores- la mayoría de los trabajos hallados buscan la optimización del aprendizaje de los alumnos a partir del uso de determinadas herramientas por parte del docente, como en este caso es el humor. No se han hallado otras posturas desde las

cuales el humor sea un instrumento de intercambio constructivo, y -salvo en el caso del último estudio- ninguno de los trabajos de la muestra toman el humor proveniente de los alumnos.

Es decir, que la base de estos trabajos reside en la planificación anticipada de los contenidos y su objeto de estudio consiste en si el humor podría ser una herramienta eficaz en la consecución de ese logro. En muchos de los casos, como se ve, los estudios no hacen más que brindar marco estadístico a encuestas de opinión cercanas al sentido común.

2.2.3. Teoría del humor seleccionada

En los trabajos en los que se investiga la inclusión del humor en el aula, algunos autores no explicitan qué tipo de humor utilizan o a qué teoría del humor adhieren. Es el caso de Rareshide (1993), Rainsberger (1994), Frymier y Wanzer (1998) y Torok y cols. (2002). Bryant y cols. (1981) utilizan humor gráfico, sin explicitar con qué teoría del humor acuerdan.

En los autores que sí evidencian sustentar una teoría epistemológica del humor se observa que, en contraste con la casi homogeneidad epistemológica que se analizó hasta el momento, acerca del humor no existe una teoría única en la que se basan los autores en su mayoría. Existe un abanico más amplio de teorías a las que los mismos adhieren y -al no ser excluyentes- en algunos casos dichas teorías son integradas.

Steele (1998:20), por ejemplo, realiza un relevamiento acerca de diferentes teorías del humor. En el caso de la teoría de la superioridad, arguye que “la premisa central de esta teoría es que la gente ríe cuando se siente superior a los demás” y para la incongruencia dice, citando a Coleman que “enfatisa la ocurrencia de dos o más eventos ilógicos o incongruentes elicitando una reacción tardía o un efecto de descubrimiento luego de la risa”. Sin embargo, señala que en su trabajo, la “encuesta fue utilizada para probar la hipótesis de que el humor en la clase es efectivo en reducir el stress y la tensión, así como en adoptar un ambiente positivo” (ob.cit: 29,

traducción propia). Es decir, que -si bien da cuenta de distintas miradas acerca del humor- para su análisis utiliza la teoría del alivio.

Por su parte, Hobday-Kusch y McVittie (2002: 201), quienes sustentan la teoría de la superioridad, basándose en Nielsen y Nielsen sostienen que “quien cuenta el chiste se siente superior a quien es blanco del mismo y, más aún, se establece al blanco de la broma como inferior a todos aquellos que la hayan comprendido” (traducción propia). Su mirada respecto del humor es complementaria con el objeto de su estudio, ya que el mismo consiste en observar las negociaciones de poder entre los alumnos y el docente y la función de herramienta que el humor desempeña en dicha negociación.

Otros autores son partidarios de la teoría de la incongruencia. Por ejemplo Ziv (1988) –si bien no hace explícita la teoría del humor en la que se sustenta- en su experimento utiliza una serie de historietas y un relato basados en la incongruencia.

Por su parte, Whisonant (1998) para diagramar su investigación se basa en que

si la teoría de la incongruencia es correcta (en que la apreciación del humor es la habilidad cognitiva para resolver dos ideas dispares en un contexto lúdico), entonces podría esperarse una correlación entre el procesamiento y la comprensión del humor y el procesamiento y la comprensión de problemas y nueva información (paréntesis del autor, p.18, traducción propia).

También desde la teoría de la incongruencia, Morrissey (2002:10) cita a Fisher (1997), quien dice que “el humor ‘es un intento de sorprender o engañar a alguien con una incongruencia inesperada’” (traducción propia).

Es decir que no se ha encontrado en la muestra adhesión a una única teoría del humor, sino que los autores sustentan tanto la teoría de la incongruencia, como la del alivio y la de la superioridad.

2.2.4. Tipo de propuestas pedagógicas planteadas en relación con el humor

Como se viera, algunos de los trabajos analizados son investigaciones acerca de la opinión de alumnos y/o docentes respecto de la inclusión del humor en el aprendizaje, como los de Rareshide (1993), Rainsberger (1994), Frymier y Wanzer (1998), Steele (1998), Gurtler (2002) y Torok et al (2002). Es decir que –si bien el objeto de estudio de las investigaciones es el humor en clase- el mismo no está definido dentro de la propuesta pedagógica.

En el caso de Hobday-Kusch y McVittie (2002) el trabajo resulta de la observación participativa de las autoras en el aula y su análisis, por lo que el humor en este estudio tampoco es parte de la propuesta pedagógica.

En los casos en los que el humor sí forma parte de dicha propuesta es en los estudios experimentales de Bryant y cols. (1981), Ziv (1988), Whisonant (1998) y Morrissey (2002), donde ocupa el lugar de variable independiente dentro de las investigaciones.

En las discusiones y conclusiones de estos trabajos, es frecuente encontrar reflexiones acerca de las ventajas de incluir el humor en las clases, el tipo y frecuencia, la planificación y la espontaneidad, etc. En ellos puede leerse una búsqueda constante de condiciones para mejorar el aprendizaje. Sin embargo, esta búsqueda queda limitada a lo que el docente hace y no se hace extensiva a las acciones del alumno, ni en forma individual ni en grupo.

2.2.4.1. Planificación del humor

Algunos de los autores analizados, al realizar encuestas de opinión a docentes y/o alumnos no incluyen el humor como una variable a introducir con anterioridad a la misma, sino que se limitan a investigar sobre lo que el encuestado ya conoce, es decir, sobre el uso del humor en

clase. Esto se observa en los estudios realizados por Rareshide (1993), Rainsberger (1994), Gurtler (1998), Frymier y Wanzer (1998), Steele (1998), y Torok y cols. (2002). En el caso de Gurtler, Frymier y Wanzer y Steele no se menciona la planificación del humor.

En el estudio de Bryant y cols. (1981) el humor gráfico está especialmente diseñado para el experimento, de tal manera que se crean seis tipos de cuadernillos diferentes que combinan dos variables: dificultad (dos niveles) y abundancia de chistes (tres niveles). Al tratarse de humor impreso, el humor no planificado no tiene lugar.

Ziv (1988) aconseja la planificación del humor en el aula, como así también la inclusión del humor espontáneo. Respecto del primero dice que

cuando se planifica un curso, los conceptos principales deberían ser delineados y el humor, relacionado con dichos conceptos e intentando clarificarlos, debería ser incluido en el lugar apropiado. Las buenas evaluaciones –por supuesto- van a medir la comprensión de los conceptos fundamentales. La consideración de esta triple relación entre conceptos principales, ilustraciones humorísticas e ítems de las evaluaciones debería tenerse en mente cuando se prepara la inclusión del humor en la enseñanza” (p.14, traducción propia).

Incluso el autor va más allá y, basándose en estudios previos de Bryant y cols. (1980), sugiere que la dosis óptima de humor por clase es de tres o cuatro chistes. La lectura de esta investigación da cuenta de la postura frente al aprendizaje que la misma sustenta: por un lado, la unilateralidad del humor –el docente es quien emite y quien gradúa el grado de humor que se utiliza en la clase- y, por otro la receta acerca de la dosificación más conveniente del mismo.

Respecto del humor espontáneo, Ziv expresa que utilizándolo “los maestros pueden mejorar el clima del aula, sin estar pensando siempre en enseñar a sus alumnos.”(p.14, traducción propia)

Otros autores presentan reflexiones acerca de la planificación del humor en las conclusiones de sus trabajos. Así, Rareshide (1993) propone que los docentes utilicen el humor

para fines específicos, incluso el que es utilizado espontáneamente. (...) El humor debe ser apropiado al nivel de las habilidades de los alumnos. Idealmente esto significa que debe desafiarlos, aunque es posible que no todos los alumnos lo comprendan. (...) Los docentes deberían reconocer el uso del humor espontáneo como del planeado, ellos deberían incorporar ambos en su enseñanza (pp.26-27, traducción propia).

Desde la perspectiva teórica de esta tesis, podría pensarse que aquí Rareshide estaría proponiendo un desafío (cognitivo?) a través del uso del humor y se permite el uso del humor espontáneo, lo cual daría mayor protagonismo a los alumnos.

Además incluye las variaciones de las capacidades de los alumnos: “en consideración a la habilidad intelectual, incluso los maestros puede variar el *tipo* de humor, no la cantidad” (cursivas del autor, p.24, traducción propia). Y propone la planificación del humor como un ítem a ser trabajado en los programas de formación docente, como se verá en el punto 2.2.4.5.

También Rainsberger (1994), luego del análisis de los resultados de su estudio, realiza una serie de sugerencias entre las cuales se halla la inclusión del humor de la manera más espontánea posible. Es decir que, si bien la investigación sitúa al humor como una herramienta útil para hacer frente a situaciones áulicas estresantes, no alienta su utilización de manera dogmática o dosificada.

En el estudio de Whisonant (1998) se anticipa qué tipo de tiras le serán ofrecidas a los sujetos de la investigación, seleccionando tiras cómicas, basadas en humor incongruente –como “The Far Side”, en la que las personas son reemplazadas por animales- y no cómicas –como Dick Tracy-. Es decir que el humor al que apela está absolutamente planificado antes de la experimentación.

Por su parte, Morrissey (2002) plantea que “la preparación del material de enseñanza y el proceso de enseñanza por sí mismo pudieron haber tenido un impacto en los resultados finales.

La preparación incluyó la búsqueda y creación de estímulos humorísticos relacionados con el material a ser enseñado.” (p. 9, traducción propia). En este caso, el humor incluido en las clases también está planificado en función de los contenidos de la misma. En éstas, el humor cumple el papel de estímulo, dejando ver claramente la postura empirista que sostiene al estudio.

En cambio, el trabajo de Hobday-Kusch y McVittie (2002) se basa en el humor espontáneo producido por los alumnos y utilizado por ellos como medio de negociación de poder con el adulto. Este estudio parte de una posición activa de ambos actores del hecho educativo, el alumnado y el docente y observa su interacción. El humor sí constituye una herramienta, pero – a diferencia de otros trabajos- quienes la utilizan son los primeros y el fin no es didáctico sino social.

Puede decirse entonces que, excluyendo a los trabajos en donde el humor en clase funciona como variable independiente y por lo tanto es planificado, no existe una idea generalizada acerca de la conveniencia de utilizar humor planificado o espontáneo, ya que algunos autores alientan el uso del humor planificado, otros del espontáneo y otros sugieren la coexistencia de ambos.

Cabe agregar que los autores que proponen un tipo de humor preplaneado, dejando de lado el espontáneo, no toman en cuenta el feed back por el que éste es generado y que genera a su vez, reforzando así una postura en donde quien aprende ocupa un lugar pasivo y quien enseña llega hasta a dosificar y limitar el humor en clase.

2.2.4.2. Humor ligado a los contenidos

Los autores de las investigaciones de la muestra no evidencian un consenso respecto a que el humor utilizado en la clase esté únicamente ligado a los contenidos de la misma. Se analizan a continuación aquellos trabajos que hacen referencia a esta asociación.

Es frecuente hallar la asociación entre humor planificado y el referido al tema de la clase.

Así, Bryant y cols. (1981: 49) dicen que “los dibujos (de su estudio) fueron diseñados precisamente para ilustrar ciertas partes del texto escrito” (traducción propia). Sin embargo, los resultados conceden efectividad sólo con los contenidos de menor dificultad. Es decir, que –para los contenidos más complejos- la inclusión de gráficos humorísticos no mejora la comprensión de los mismos.

A su vez, en el punto anterior (2.2.4.1.) también se observa cómo Ziv (1988) incluye el humor relacionado con los contenidos relevantes del curso.

Por su parte, Steele (1998) apela a Sullivan (1992) para agregar que si el humor es irrelevante al contenido de la clase, constituye una pérdida de tiempo y desorganiza al alumnado. Esto enfrenta al autor con Ziv, quien –como se viera recientemente- también da cabida al humor espontáneo que contribuye al clima del aula, sin tener un objetivo pedagógico específico.

También –de acuerdo a lo expuesto en el apartado anterior- Morrissey (2002) plantea la conveniencia de utilizar humor relativo al tema central de la clase. Y agrega que “como Gorham y Christophel (1990) arguyen, el humor más efectivo en la clase está tan embebido en el mensaje instruccional que no llama la atención en sí mismo”. (p.10, traducción propia).

Morrissey se refiere al material utilizado haciendo hincapié en la búsqueda y creación de aquel que esté asociado al tema de la clase. Este criterio se basa en antecedentes como las investigaciones previas realizadas por Kaplan y Pascoe (1977), que demostraron que “la retención del material ilustrado con humor es más efectiva cuando el humor está referido al tema.” (p. 9, traducción propia).

Por lo tanto, puede concluirse que, si bien no hay un consenso total en la muestra, los autores que se refieren a la vinculación entre el humor y los contenidos didácticos, lo hacen a favor de la misma.

Por otra parte, el humor no relacionado al tema de la clase -según algunos autores- contribuye igualmente al clima y -para otros- funciona como distractor.

2.2.4.3. Tipo de humor

2.2.4.3.1. Humor gráfico

Como se dijera, Bryant y cols. (1981) basan su trabajo en la inclusión de humor gráfico en libros de texto y analizan si dicha inclusión facilita o no el aprendizaje de los contenidos que ilustran. Los resultados positivos sólo se verifican para los contenidos de menor dificultad.

Por otro lado, la propuesta de trabajo Morrissey (2002) parte de la presentación de tiras cómicas (incongruentes y neutras), al igual que la de Whisonant (1998). Como se viera anteriormente, éste utiliza tiras cómicas y no cómicas antes de la clase, pero sin ligarlas a los contenidos de la misma. En el caso de Morrissey (ob.cit.), la autora sólo informa de la utilización de historietas humorísticas relevantes vinculadas con mejores resultados cognitivos, no así en el estudio de Whisonant (ob.cit.) en donde la presentación de tiras cómicas previa a la clase no influyó en los resultados de las evaluaciones.

2.2.4.3.2. Texto oral

En los trabajos analizados, implícitamente se entiende por inclusión del humor la utilización del mismo en forma oral, salvo en los casos revisados en el apartado anterior.

Ziv (1988) selecciona -dentro de este tipo de humor- chistes o historias breves.

La investigación de Torok y cols. (2002) da cuenta de que tanto alumnos como profesores prefieren el uso de “historias y comentarios divertidos, en lugar de chistes y humor profesional” (p.16, traducción propia).

2.2.4.3.3. Texto escrito:

En la muestra no se han hallado autores que incluyan textos escritos con contenido humorístico en las propuestas.

2.2.4.4. Tipo de institución educativa en la que se analiza a propuesta

2.2.4.4.1. Nivel educativo

Las investigaciones realizadas varían en el nivel educativo en que son propuestas.

Así, Rareshide (1993), Rainsberger (1994) y Hobday-Kusch y McVittie (2002) trabajan con niños de escuela primaria. Los investigadores Steele (1998) y Gurtler (2002) dirigen su mirada sobre la escuela media y Bryant y cols. (1981), Ziv (1988), Frymier y Wanzer (1998), Whisonant (1998), Morrissey (2002) y Torok y cols. (2002) lo hacen sobre la educación superior.

En el primer grupo, Hobday-Kusch y McVittie (2002) le asignan al humor un rol constructivo en tanto permite a los alumnos aprender a negociar espacios de poder; mientras Rainsberger (1994) lo hace porque facilita la reducción del stress y Rareshide (1993) le atribuye al uso del humor en el aula la capacidad de despertar el interés de los alumnos -especialmente en la

introducción de un tema nuevo- y la de contribuir a la construcción y fortalecimiento del vínculo entre los alumnos.

En las investigaciones en la escuela media el uso del humor es considerado útil, tanto en el aspecto cognitivo como en el afectivo/social.

En lo que refiere a la enseñanza superior, los trabajos de Ziv (1988), Frymier y Wanzer (1998) y Torok y cols. (2002) vinculan positivamente el uso del humor con el aprendizaje y el mejoramiento del clima áulico, mientras que Whisonant (1998) encuentra que la inclusión de aquel, previa a la clase no mejora el nivel de aprendizaje (no se evalúa el aspecto social). Por su parte, Morrissey (2002) halla que la participación en clases en las que se incluye humor genera mejores resultados en las evaluaciones posteriores. Finalmente Bryant y cols. (1981) afirman que la inclusión de tiras cómicas no favorece ni perjudica el aprendizaje (y tampoco se evalúa el otro aspecto).

Es decir que en los tres niveles hay una mayoría de autores que coinciden en valorar positivamente al uso del humor en el aprendizaje y/o en la construcción de un ambiente favorable.

2.2.4.4.2. Dependencia

En muchos de los trabajos estudiados no se identifica la dependencia pública o privada de la institución, salvo en los casos de Rainsberger (1994) y Whisonant (1998), que trabajan con instituciones públicas y Frymier y Wanzer (1998) y Steele (1998), que lo hacen en instituciones privadas.

2.2.4.4.3 Modalidad

Los autores analizados, en su mayoría no explicitan la modalidad educativa de las instituciones que investigan, por lo que se infiere que las mismas brindan educación común, a excepción de Raeshide (1993), quien indaga las opiniones de docentes que se desempeñan en educación regular, educación especial y educación para niños talentosos. Este estudio halla que los docentes de educación especial son más afectos a iniciar sus clases con un chiste que los otros dos grupos (p. 21). El trabajo hace hincapié en la necesidad de adecuar el nivel de complejidad de las bromas al nivel intelectual de los alumnos, pero no la cantidad. Los docentes de educación especial recurren a bromas sencillas, mientras que los de los otros dos grupos suelen utilizar bromas más complejas e, incluso, el sarcasmo. Este autor explica que la necesidad de adecuar el humor al nivel de los alumnos reside en que si la broma debe ser explicada para ser comprendida, se pierde la gracia y la hilación de la clase. (p. 20).

Finalmente, Raeshide halla que “los docentes prefieren utilizar el humor cuando la clase está interesada en el tema, no cuando está aburrida” (p. 25, traducción propia), lo que se opone a las investigaciones que el autor había hallado según las cuales “el humor es más beneficioso cuando es utilizado con alumnos que están aburridos o desmotivados, no con alumnos que ya están interesados en la instrucción, como los docentes prefieren” (p. 25, traducción propia).

2.2.4.5. Formación docente

La formación docente es un tema apenas abordado por las investigaciones estudiadas. En el caso de Ziv (1988), para realizar el experimento entrenó a los docentes en dar clases con componentes humorísticos y en las conclusiones de su investigación escribe que

el entrenamiento a los docentes en emplear el humor en la clase lamentablemente se perdió en los programas de capacitación docente. Revisando los catorce textos más utilizados en psicología educacional, este autor no halló en los índices ninguna referencia al humor. A pesar de esto, hay evidencia acumulada de que los alumnos aprecian más y disfrutan más de los profesores que utilizan el humor (...) Sin embargo, no todos los docentes deberían ser animados a utilizar el humor. Algunos, por su personalidad, pueden percibir al humor como peligroso o sentirse

avergonzados por él. En tales casos, es mejor que no lo utilicen (p.13, traducción propia)

También Rareshide (1993) dice al respecto: “Ya que es difícil enseñar a alguien cómo utilizar el humor espontáneamente, los programas de formación docente podrían hacer foco en cómo incluir el humor planeado en la instrucción”. (p. 30, traducción propia)

Es decir que el tema del humor en la formación docente es un aspecto poco abordado por quienes investigan el uso del humor en las aulas. Así, éste queda, o bien librado a las características personales del docente, o bien planificado en un guión instruccional.

2.2.5. Tipos de cambios observados a partir de la inclusión del humor en el aula

2.2.5.1. Cambios afectivos

2.2.5.1.1. Alivio/Descanso

Como se viera, el psicoanálisis considera que el humor proporciona un beneficio placentero a quien lo utiliza y al espectador, aunque no tome parte en el tema. Esta escuela psicológica sostiene que el oyente de alguien que despliega su humor, percibe características de la situación que le permiten anticipar la demanda de algún afecto. El oyente va siguiendo la secuencia y, cuando lo que se expresa es gracioso, hay un ahorro de energía que provoca alivio y goce.

En la situación escolar -además de las situaciones angustiantes que algunos niños o jóvenes traen del exterior- el monto de ansiedad se incrementa, ya que el alumno se enfrenta a contenidos que no conoce y se espera que aprenda; un adulto que le enseñará, pero que -a su vez- lo evaluará; y otros en la misma situación que él, pero que por momentos también se transforman en jueces.

Rareshide (1993), en el análisis de los resultados de su investigación, dice que “varios docentes apuntaron que ellos utilizan el humor para ellos mismos, lo que usualmente los ayuda a mantener su propio interés y reducir su propia tensión” (p. 18, traducción propia).

De acuerdo con Martín (1988), citado por Rainsberger (1994) stress se denomina a un grupo de reacciones psicológicas, emocionales, cognitivas y conductuales ante situaciones percibidas por el individuo como amenazantes a su bienestar, que imponen el desarrollo de habilidades para hacerles frente. La situación áulica constituye una fuente de stress para algunos niños y docentes.

Si, de acuerdo a lo revisado recientemente, se introduce un chiste, el efecto para el alumno será liberador. Lo aliviará de la tensión afectiva que la situación venía alimentando, produciendo una sensación placentera. Haciendo una analogía entre el juego visto desde la óptica de Bruner (1986) y el humor, éste -como el juego- reduciría la gravedad de los fracasos y los errores.⁹

El trabajo de Rainsberger (1994) confirma el lugar del humor como reductor de stress y tensión tanto en alumnos como en maestros y, al analizar los resultados de su estudio, escribe que los mismos “brindan soporte a mi hipótesis (...) Yo predije que el humor en la clase es efectivo en reducir stress y tensión tanto en alumnos como en docentes y es, por lo tanto, una importante técnica de manejo áulico”. (p.35, traducción propia)

⁹ Autores como Korobkin (1988), Long (1983) y Ziv (1976), citados por Steele (1998), así como Dickmeyer (1993), Pollak, Freda y Paul (1997) y Rainsberger (1994) consideran al humor como una ventaja en la clase ya que reduce el miedo y la ansiedad de los estudiantes y constituye un mecanismo para hacer frente a la situación. La última cita a su vez a Goor (1989), quien sostiene que el humor contribuye a establecer un clima escolar equilibrado y positivo, removiendo obstáculos que entorpecen el proceso de aprendizaje. Korobkin (1988 en Steele, 1998), además sostiene que la introducción del humor en el aula reduce la ansiedad respecto del contenido de la clase. Incluso existen evidencias, agrega Steele, de que estudiantes con un alto monto de ansiedad obtienen resultados mejores en evaluaciones que incluyen humor, de acuerdo a un estudio realizado en 1960 por Sarason. En esa dirección, Torok, Mc. Morris y Lin (2002) citan investigaciones como la de White (2001), según la cual el humor alivia el stress de la clase; o las de Berk (1999), Mc.Morris, Boothroyd y Pietrangelo (1997), Newton y Dowd (1990), que comprueban que el humor reduce la ansiedad. Algunos investigadores, incluso, incorporan el humor en evaluaciones: Berk (1998 y 1999) y Mc. Morris, Kim y Li (2001). Otro aspecto del alivio que genera el humor es el que se obtiene de resolver una incertidumbre: el chiste genera un primer momento de confusión, constituyendo un desafío cognitivo y que para autores como Mc. Ghee (1971 a y b) y Zigler (1966), la resolución de dicho conflicto produce placer y gracia. Freud (1927/1974: 2998) expresa que el factor “grandioso y exaltante” del humor reside en la obtención de placer mediante una actividad intelectual y que dicha actividad confirma la superioridad del yo, ante las circunstancias amenazantes de la realidad. Esto explica las observaciones de profesores e investigadores, como Pollak, Freda y Paul (1997), que aseguran que la introducción del humor en el aula aumenta la autoestima de los alumnos.

Por su parte, Steele (1998) sostiene que “los resultados del estudio permiten concluir que más del 50% de los sujetos encuestados acuerdan con la efectividad del humor para reducir el stress y la tensión” (p. 30, traducción propia).

Finalmente, Torok y cols. (2002) hallan que los alumnos encuestados consideraban que “el humor tiene el poder de hacer más agradables a los docentes (...), reducir la tensión, fortalecer la moral del alumno (...).”(p.18, traducción propia)

Es decir que muchos de los trabajos de la muestra identifican al humor en el aula como un vehículo que permite reducir la tensión y el stress y generar una sensación de alivio en los participantes de la clase.

2.2.5.1.2. Proximidad

El uso del humor abstracto, en oposición al tendencioso (de acuerdo a la distinción realizada por Freud) permite el alivio -por parte de los oyentes- al no constituirse ellos en el foco del chiste. Esto explica el énfasis de profesores e investigadores en que no se utilice el sarcasmo en las clases. Asimismo, explica el fortalecimiento de los vínculos con el docente -que ya no constituye una amenaza- y entre los alumnos, cuya mirada deja de ser enjuiciadora.¹⁰

Así, Ziv (1988) concluye que “utilizando el humor espontáneo, los docentes pueden mejorar el clima de su enseñanza”. (p.13, traducción propia)

¹⁰ Steele (1998) encuentra varios autores que atribuyen al humor la posibilidad de construir lazos positivos y fuertes entre los alumnos y sus maestros, como Ackerman y Dummer (1982), Bryant (1979), Herbert (1991) y Wilson (1979). Por su parte la autora rescata los aportes de Gibbon (1998) acerca del lugar preferencial del humor en contra del aburrimiento, la rutina, los rituales, las normas y el autoritarismo de las instituciones. El reírse con el otro hace a la inclusión de éste en el grupo humano, crece el sentimiento de empatía. En la misma dirección, Schmitz (2002) cita a Neuliep (1991) quien argumenta que los profesores utilizan el humor para que los alumnos se sientan más cómodos, presten más atención y como una manera de mostrar al docente más humano, la clase menos formal y de hacer el aprendizaje más divertido.

Los resultados de la investigación de Rareshide (1993) describen que “el humor es también utilizado como una manera de fortalecer las relaciones docente/alumno, particularmente a nivel individual” (p.18, traducción propia).

En su estudio, Steele (1998) halla que los estudiantes encuestados consideran el humor como un factor que contribuye al enriquecimiento del clima de la clase a través de “la proximidad del docente y el intercambio entre éste y los alumnos”. (p. 30, traducción propia)

Por su parte, Frymier y Wanzer (1998) comprueban que “hay una correlación positiva significativa entre la percepción de los alumnos de la orientación hacia el humor de los docentes y la proximidad no verbal” (p. 16, traducción propia)

En la investigación de Torok y cols. (2002) al preguntar a los alumnos

si ellos tenían sentimientos positivos respecto de los profesores que utilizaban el humor constructivamente, el 73% de los estudiantes estuvo fuertemente de acuerdo y el 59% acordó fuertemente que el humor promueve sentimientos de comunidad. (p.15, traducción propia)

La utilización del humor, entonces, y de acuerdo a los resultados de las investigaciones estudiadas, permite crear vínculos más cercanos entre el docente y sus alumnos.

2.2.5.2. Cambios sociales

Algunos autores, dentro de las modificaciones que surgen de incluir el humor en la clase, subrayan las que se refieren a la dinámica de los grupos escolares, tanto en la interacción de los alumnos entre sí, como en la de éstos con los docentes. Así, por ejemplo, Frymier y Wanzer (1998) concluyen que “una fuerte orientación humorística por parte de los docentes reduce la distancia psicológica entre ellos y sus alumnos” (p.35, traducción propia).

Por su parte, Hobday-Kusch y McVittie (2002) aportan que

desde nuestra perspectiva interpretativa entendemos que el rol de payaso [de la clase] permite a los niños negociar el poder (p. 196) (...) Se puede interpretar el uso del humor como una forma deliberada de acentuar las relaciones de poder dentro de contextos sociales. El humor puede ser un indicador de status social en la clase (p.202, traducción propia).

2.2.5.2.1. Ruptura de normas

Hobday-Kusch y McVittie (2002) en la discusión de su trabajo plantean:

Alumnos y maestros negocian roles diariamente cuando trabajan para construir sus vidas en la escuela. Nosotros analizamos los eventos humorísticos que pudieron haber sido descartados como triviales o intrascendentes o como signos de una conducta inapropiada, creyendo que las personas –incluso pequeños de seis o siete años- usan el humor para desarrollar relaciones con otros. En este artículo, nosotros hacemos foco en dos niños para evaluar cómo ellos utilizan el humor para establecer sus roles en la clase. (p.207, traducción propia)

2.2.5.2.2. Establecimiento de vínculos

Los resultados de Gurtler (2002), si bien hacen hincapié en la propia reflexión e introspección, encuentran que los docentes constituyen un modelo para sus alumnos:

Los maestros tienen diferentes roles. Además de pericia y técnicas didácticas, ellos actúan como modelos. En psicología evolutiva se encontró que los modelos y sus maneras de actuar tienen enorme influencia en sus observadores (...) Se asume (luego de los hallazgos preliminares del estudio de teorías subjetivas) que los alumnos son muy sensibles a la personalidad de los maestros. Ellos aprecian el humor en gran medida. (p.16, traducción propia)

En la investigación de Torok y cols. (ob.cit. 2002), su hipótesis de trabajo parte de la idea de que “las opiniones de los alumnos acerca de la competencia y efectividad de sus profesores estaría positivamente relacionada con las opiniones acerca de su estilo de enseñanza.”(p.15, traducción propia), hipótesis que se confirma.

Como se viera también en el apartado 2.2.5.1.2., la inclusión del humor favorece la creación de vínculos más próximos entre docentes y alumnos.

2.2.5.2.3. Habilidades sociales

La investigación de Rainsberger (op.cit. 1994) concluye que

enseñando a los niños cómo enfrentar el stress de la escuela a través del uso del humor, los maestros podrían estar equipándolos con un arma efectiva para combatir los desafíos con los que estos niños se encuentran fuera de nuestros salones de clase (p. 51, traducción propia).

Vale recordar que la autora investiga en una escuela pública, donde la población a la que se refiere se haya expuesta situaciones de riesgo social.

2.2.5.3. Cambios cognitivos

Los autores consultados muestran acuerdo –en términos generales- al afirmar que la inclusión del humor en el aula repercute en una ganancia cognitiva. Algunos basan dicha afirmación en que el humor funciona como herramienta para captar la atención y/o el interés del alumno, otros en que contribuye a la comprensión y otros, a la retención.¹¹

La inclusión del humor gráfico en libros de texto y sus efectos, estudiados por Bryant y cols. (1981) no afectó la adquisición de información:

Los resultados de la presente investigación demuestran que la frecuencia del uso de ilustraciones humorísticas aumenta el atractivo de los textos y reduce su poder de persuasión. La adquisición de información y la motivación de los alumnos para continuar expuestos al material aparentemente no se ven afectados por la utilización de ese tipo de humor (p. 54, traducción propia).

¹¹ Pollak, Freda y Paul (1997) sostienen que si los estudiantes son solucionadores de problemas, deben ser capaces de considerar marcos de referencia incompatibles; el humor, particularmente el uso de ejemplos inusuales o absurdos puede acentuar esas incompatibilidades e insights.

Los autores hacen la salvedad de que en su investigación –sorpresivamente- hallaron que

el nivel de dificultad del recurso material es, obviamente, un determinante crítico de la efectividad de la enseñanza, atractivo, y la motivación para continuar la búsqueda de material educativo. Los beneficios aparecen ligados con el uso de material de poca dificultad (...) Para material más complejo, las ilustraciones humorísticas, incluso las buenas, aparentemente hacen parecer el material más difícil aún. (p.56, traducción propia)

En otro orden de cosas, es dable pensar que, reduciendo el nivel de ansiedad mediante el humor, el ambiente permite probar cosas nuevas, arriesgar hipótesis o contraargumentaciones sin temor al ridículo. Autores como Herbert (1991) y Sullivan (1992) citados por Steele (1998) sostienen que el humor requiere de habilidades cognitivas de alto orden, por lo que su introducción en el aula desafía a los alumnos a pensar.

Ziv (1988), en su trabajo experimental, enuncia que

los resultados de los dos estudios demuestran claramente la contribución del uso del humor por parte del docente al aprendizaje de los alumnos. Sin embargo, debe aclararse que estos resultados son una función de las condiciones especiales de preparación del material utilizado para la enseñanza y el proceso de enseñanza mismo. La preparación del material incluyó la búsqueda y creación de estímulos humorísticos relevantes a lo enseñado en el curso. (p.12, traducción propia)

Respecto del interés, la investigación de Rareshide (1993) encontró diferencias entre las consideraciones de los docentes y lo que las investigaciones con alumnos arrojan:

Los docentes prefieren utilizar el humor cuando la clase está interesada, no cuando está aburrida (...) La investigación generalmente sostiene la noción de que el humor es más beneficioso cuando es utilizado con alumnos que están aburridos o desmotivados, no cuando ya están interesados en la instrucción, como prefieren los maestros (p. 25).

Como se cita anteriormente, el autor también considera al humor una herramienta útil para “despertar el interés” y para “implementar la instrucción” (p.18, traducción propia).

Por su parte, Steele (1998) no centra su atención en los cambios cognitivos que pueden producirse al introducir el humor en el aula, pero realiza una revisión bibliográfica en la que cita los trabajos de Davis y Apter (1980) en los que comparan el aprendizaje con y sin introducción del humor y concluyen que “los alumnos aprenden más en la presentación que incluye el humor” (p.14). También relata el estudio de Kaplan y Pascoe (1977) que

examina los efectos del humor y los ejemplos humorísticos en la retención del material de una lección. Se administró una evaluación de comprensión y retención inmediatamente terminada la clase y otra, seis semanas después. Los resultados indicaron que la comprensión inmediata no fue facilitada por el uso de ejemplos humorísticos. Sin embargo, en la evaluación posterior, la retención de los conceptos fue mejorada por la utilización de ejemplos ilustrativos humorísticos. (p. 14, traducción propia)

Mientras que Frymier y Wanzer (1998) confirman su hipótesis acerca de que “hay una correlación positiva significativa entre la percepción que los estudiantes tienen acerca de la orientación hacia el humor de los docentes y su aprendizaje” (p.26, traducción propia)

Por su parte, Torok y cols. (2002) hallan que “los estudiantes mencionaron que el humor tiene el poder de hacer más agradables a los docentes, facilitar la comprensión de los materiales del curso (...) e incrementar la atención prestada por los alumnos” (p. 18). En dicha investigación, un 68% de los alumnos encuestados estuvo fuertemente en desacuerdo con la consigna de “el humor en la clase me frustra o me confunde”. (p.15, traducción propia)

Sin embargo, no todos los resultados de las investigaciones juegan a favor del humor. La investigación de Whisonant (1998) no verificó que la inclusión de humor previa a la clase mejorara el aprendizaje de su contenido, ya que el autor escribe que

Algunas investigaciones, sin embargo, sugieren que el humor es una herramienta efectiva para aumentar el pensamiento divergente y la adquisición de la información si es dado previamente al material de la clase. Este estudio fue utilizado como un diseño experimental para probar si el humor expuesto antes de la clase era más efectivo ayudando a los alumnos a comprender y recordar información y a disfrutar de la presentación de la clase que con el grupo control. Las pruebas estadísticas no respaldan ninguna de las hipótesis (abstract, traducción propia).

En cambio, en el trabajo de Morrissey (2002) se plantea la hipótesis de que

los estudiantes que participaron de una clase con humor integrado a la misma, responderían mejor a una tarea inmediatamente posterior relativa a los conceptos a los que el humor hacía referencia. Los resultados indicaron que los participantes respondieron mejor cuando habían estado en las condiciones que incluían humor. (...) Los participantes también expresaron que el humor debería ser utilizado como una técnica de enseñanza porque hace las lecciones más interesantes y concita el interés de la clase. (p. 9, traducción propia)

Es decir que numerosas investigaciones sustentarían la idea de que la introducción del humor en clase favorece el aprendizaje de los alumnos, siempre desde el encuadre epistemológico en los que se enmarcan las mismas. No se han hallado resultados en contra de la introducción del humor.

2.2.6. Advertencias

En muchos de los trabajos analizados, aparece el peligro del mal uso del humor. El mismo se refiere a la utilización del sarcasmo o la ironía en el aula. Los investigadores argumentan que este tipo de humor puede producir sentimientos de humillación, inhibir la participación y/o aumentar el stress de la clase.

Así, Ziv (1988) escribe “está claro que el humor utilizado como sarcasmo puede tener efectos negativos” (p. 13, traducción propia).

Por su parte, Rareshide (1993) dice que “con respecto al sarcasmo, aunque algunos investigadores sugieren que éste y otras formas de ridículo pueden ser útiles como una forma de manejar la conducta, la mayoría lo desaconsejan.”(p.9, traducción propia). El autor refiere que Collins (1986) había escrito que el sarcasmo es de naturaleza brutal y puede dañar seriamente la autoestima de los estudiantes y el vínculo de éstos con sus maestros. Collins también será citado posteriormente por Steele (1998).

Rainsberger (1994) expone que el sarcasmo es un tipo de humor tendencioso y hostil que puede dañar la “aún frágil autoestima de los niños” (p. 24).

Posteriormente, Steele (1998), en su revisión bibliográfica advierte que existen situaciones en las que el humor puede resultar contraproducente. Basándose en Bariaud (1988) dice que

Si se utiliza en el momento equivocado, puede causar distracción. Si se utiliza en exceso, puede tornarse incontrolable y transformar la clase en un circo. Si se usa de forma inapropiada, potencialmente puede dañar la autoestima, los sentimientos o causar vergüenza. (p. 18, traducción propia).

Respecto de la cantidad de humor a introducir en la clase, Rainsberger (1994), basándose en McGhee (1988), sugiere evitar el uso excesivo del humor y adecuarlo al nivel de los alumnos. También Steele (1998) insiste en adecuar el tipo de humor a la edad y la capacidad de los alumnos, apoyándose en Bryant y Zillman (1983) y plantea que, el humor no relevante al contenido es útil con niños pequeños, para acercar la relación, pero su efectividad se desvanece a medida que aumenta la edad de los alumnos.

Llamativamente, y para finalizar, el estudio de Torok y cols. (2002) introduce una mirada inesperada en el tipo de humor que se utiliza en clase. En este trabajo

el sarcasmo fue considerado una forma negativa del humor. Sin embargo, en las respuestas de final abierto dadas por los estudiantes, el sarcasmo fue ubicado en quinto lugar como forma apropiada de humor (...) Cuando se les preguntó qué tipo de humor usarían si ellos fueran profesores, ubicaron el sarcasmo como una de las tres opciones más elegidas. Estos hallazgos se contradicen con la concepción de que el sarcasmo es una forma hiriente de humor. (p. 17, traducción propia).

Tratando de buscar explicación a estas respuestas, podría pensarse, con Feldman (1999) que al enseñar, el docente reproduce modelos conocidos y experimentados como alumno.

CAPÍTULO 3

3.1. Discusión de los resultados

El estudio del uso del humor en el aprendizaje no resulta sencillo, ni siquiera lo ha sido en la búsqueda inicial del material que constituiría la muestra de esta tesis. El tema, que parece interesante para un gran número de educadores, psicólogos y expertos en educación, no parece tener un correlato académico serio ni fundamentos científicos fuertes.

En tal sentido, Puche Navarro y Lozano Hormaza (2002) identifican un creciente interés en la aplicación del humor en el ámbito psicoeducativo a partir de 1975. Sin embargo, estos autores señalan que “se llega a los noventa y aún se carece de estudios con abordajes microgenéticos y con aproximaciones precisas sobre el funcionamiento cognitivo del humor”

La selección rigurosa del material, que implicó eliminar de la muestra de la tesis todo tipo de documento o fuente primaria que no revistiera la seriedad suficiente, dejó para el análisis sólo una cantidad limitada de investigaciones, algunas de las cuales parecieran tener la intención de justificar desde una mirada empírica una herramienta de uso extendido, aconsejada por el sentido común.

Las investigaciones empíricas halladas, pobres desde el punto de vista metodológico, abarcan diversos niveles educativos, desde el nivel primario hasta el universitario. Sin embargo, pese a esta diversidad, dichas investigaciones tienen en común que se hallan atravesadas por un hilo conductor constituido por una mirada empirista/pragmática de la educación. La mayoría de los estudios analizados sustenta una perspectiva desde la cual el hecho educativo es dirigido por el docente a fin de obtener en sus alumnos el efecto deseado. Es preciso aclarar que esta mirada no está explicitada en esos estudios, sino que se infiere básicamente de la postura epistemológica respecto del aprendizaje que se desprende de ellos.

Según los resultados de esas investigaciones, la inclusión del humor en las aulas constituye una herramienta que actúa positivamente – ya sea en los cambios cognitivos que facilita, o bien en el mejoramiento del clima áulico- lo que repercutiría luego en el desempeño intelectual. Es decir, que el objetivo de la inclusión del humor en el aula se vincula con la optimización de las herramientas a fin de lograr un mejor aprendizaje de los alumnos.

Así también, los resultados de las investigaciones hablan a favor de los beneficios de la inclusión del humor en la clase. Estos beneficios son considerados a nivel afectivo, social y cognitivo. Los cambios afectivos (citados en el apartado 2.2.5.1. de esta tesis), vinculados fuertemente con la teoría del humor del alivio, se refieren al hecho de que mediante la introducción del humor, se reduce el nivel de tensión, tanto en docentes como en alumnos. Además, el humor es identificado como un vehículo que favorece la proximidad del vínculo entre el docente y el alumno y el intercambio entre éstos. De acuerdo a los hallazgos de los investigadores, el humor de los docentes es una característica positivamente apreciada por los alumnos, teniendo también la esfera de la competencia y efectividad de aquellos.

Ligados a los cambios afectivos, los estudios señalan los cambios sociales que se generan a partir de la utilización del humor en clase, tales como el mejoramiento del clima del aula, el fortalecimiento de los lazos en los vínculos y la generación de sentimientos de empatía y pertenencia. Algunos investigadores, incluso, han hallado que el humor utilizado por los alumnos constituye un elemento de negociación del poder dentro del aula, como se aprecia en el apartado 2.2.5.2. de esta tesis.

Otras investigaciones apuntan a que la escuela constituye un modelo, por lo que enseñar a hacer frente a situaciones tensionantes a través del humor puede equipar a los niños para resolver otras situaciones externas al ámbito escolar. Cabe aquí preguntarse si el humor es una habilidad que se puede enseñar, pregunta que atañe también a aquellas investigaciones que, desde sus conclusiones, sugieren incluir al humor dentro de la formación docente.

Responder esta pregunta resulta complejo, ya que no se han encontrado investigaciones que se refieran a la enseñanza del humor. Sin embargo, si el docente utiliza el humor y logra reducir la tensión de la clase, es dable pensar con Gurtler (2002) que podría constituirse en modelo para sus alumnos.

Fernández Solís (2002), refiriéndose al “humor como componente irremplazable en la educación” (ob. cit.: 66) sostiene que “es necesario completar la formación integral de los profesionales que trabajan desde una perspectiva pedagógica, tanto en la educación formal como en la denominada educación no formal”. (ob. cit.: 65). La utilización del humor por parte del docente ayuda a repensar la práctica pedagógica, permitiendo nuevos métodos de intervención. Asimismo ofrece pistas a los alumnos acerca del modelo de educador y estilo comunicativo frente al que se hallan.

Los autores sostienen también que al introducir el humor en la clase se observan cambios cognitivos beneficiosos respecto a que el humor constituye una herramienta útil para captar el interés y la atención de los alumnos y para facilitar la comprensión y el aprendizaje (apartado 2.2.5.3). En algunos casos, estos beneficios son observados inmediatamente, en otros, en plazos más prolongados. La exposición al humor previa a la clase no arroja cambios cognitivos. No se ha hallado evidencia científica en contra de la utilización del humor en clase.

Si bien en la mayoría de las investigaciones analizadas se le atribuye al humor un papel importante en la reducción del stress de la clase, en los trabajos en los que se aborda al humor desde la óptica de la incongruencia (ver apartado 2.2.3. de esta tesis), los resultados se hallan más fuertemente ligados a los cambios cognitivos.

Como se viera en capítulos anteriores, en muchos estudios de la muestra no aparece ni es posible inferir a qué teoría del humor adhiere el autor, sin embargo, también en éstos se explicitan cambios tanto cognitivos como afectivos a partir de la inclusión del humor. Pero,

como las teorías del humor no se superponen ni excluyen una a la otra, los cambios que los investigadores hallan no son tampoco excluyentes ni exclusivos de un solo tipo de humor.

En repetidas oportunidades los investigadores previenen acerca del riesgo de la introducción de las formas no deseables del humor, como la ironía y el sarcasmo. Estos tipos de humor, basados en la superioridad de quien lo emite y su poder sobre quien es blanco de la broma, podrían producir sentimientos negativos como la humillación o la vergüenza. Sin embargo, con la salvedad del sarcasmo y la ironía - que incluso algunos investigadores admiten, en función de las respuestas de los alumnos (Torok, 2002)- los investigadores hallan más beneficios que dificultades en incluir el humor en el aula.

Las restricciones halladas a dicha inclusión se basan en la adecuación del tipo de humor a las características del grupo (como su capacidad intelectual, por ejemplo), y a las características personales del docente, desalentándose la utilización del humor por parte de aquellos docentes que se sienten forzados a hacerlo porque no les resulta natural o sencillo.

Como se ha visto, no existe una conclusión única respecto de la planificación o no del humor en la clase. El análisis de los datos permite encontrar voces a favor del humor espontáneo, otras a favor del planificado, y otras que alientan ambos tipos de humor.

Esto conduce, a su vez, a la introducción del tema de la relación entre el humor utilizado y los contenidos escolares. Muchas de las investigaciones analizan el valor del humor utilizándolo para graficar determinados contenidos y es desde esa vinculación desde donde se obtienen resultados a favor de la introducción del humor en el aula. Acerca del humor no vinculado al tema de la clase no hay consenso: algunos autores (por ejemplo Ziv, 1988) consideran que igualmente favorece al clima de la clase y otros (como Steele, 1998) sostienen que funciona como distractor.

En algunas de las investigaciones halladas en relación al uso del humor vinculado a los contenidos sólo se registran resultados positivos para aquellos de menor dificultad (Bryant y cols., 1981).

De acuerdo al marco conceptual de esta tesis, puede afirmarse que los estudios analizados –si bien manifiestan un marcado corte ambientalista- descuidan variables como los contextos sociales de las escuelas que investigan, o su modalidad; variables que no resultan en absoluto secundarias. La negación de las mismas implica una postura epistemológica, de acuerdo a la cual las variables ambientales que intervienen en el pasaje a un estado de mayor conocimiento, son absolutamente controladas por quien enseña.

El análisis de cómo es tratado cada uno de los temas (planificación del humor, tipo de humor utilizado, vinculación humor-contenidos, etc.) da cuenta de un posicionamiento conductista, por cuanto el control de la situación permite prever el resultado cognitivo, afectivo, e incluso, social. Según Ertmer et al (1993),

La preocupación primaria [del conductismo] es cómo la asociación entre el estímulo y la respuesta se hace, se refuerza y se mantiene.
El conductismo focaliza en la importancia de las consecuencias de estas conductas y mantiene que las respuestas a las que se les sigue con un refuerzo tienen mayor probabilidad de volver a sucederse en el futuro. No se hace ningún intento de determinar la estructura del conocimiento de un estudiante, ni tampoco de determinar cuáles son los procesos mentales que ese estudiante necesita usar. Se caracteriza al estudiante como reactivo a las condiciones del ambiente y no como sucede en otras teorías, donde se considera que asume una posición activa en el descubrimiento del mismo. (p.8)

En esta misma dirección, puede decirse que los estudios analizados no toman en cuenta las ideas previas de los alumnos, ni las mencionan, lo que también obedece a la concepción conductista.

Una concepción que de acuerdo a Ertmer et al (ob.cit.) se centra en otras cuestiones:

Aunque tanto el estudiante como los factores ambientales son considerados como importantes por los conductistas, son las condiciones ambientales las que reciben el mayor énfasis. Los conductistas evalúan los estudiantes para determinar en qué punto comenzar la instrucción, así como para determinar cuáles refuerzos son más efectivos para un estudiante en particular. El factor más crítico, sin embargo, es el ordenamiento del estímulo y sus consecuencias dentro del medio ambiente. (p.8)

Así, este particular posicionamiento respecto del aprendizaje, obedecería claramente a una epistemología skinneriana, de acuerdo a la cual,

... la distinción sujeto-objeto se diluye, ya que hasta el mismo conocimiento subjetivo es tan objetivo como cualquier fenómeno del mundo exterior: “El conocimiento es subjetivo en el sentido trivial en que es el comportamiento de un sujeto [es individual], pero el ambiente, pasado o presente, que determina el comportamiento se encuentra fuera de la persona que se comporta” (1971, p. 135). Su planteamiento es diametralmente opuesto al del constructivismo: no es el sujeto quien construye su realidad, sino más bien es la (su) realidad la que construye al sujeto. (Plazas, 2006 p.374, corchetes del autor, quien cita a Skinner)

Más aún, siguiendo los conceptos vertidos por Bronckart y Schnewly (1996) en otro apartado anterior, estos estudios podrían considerarse centrados en una lógica adultocéntrica, que no contempla el desarrollo cognitivo de los estudiantes. Asimismo, en ellos tampoco se da lugar a los procesos de construcción y reconstrucción en el contexto de interacción social del aula o con los contenidos, descritos antes por Camps (2001)

3.2. Conclusiones

¿Puede la utilización del humor por parte de quien enseña favorecer el proceso de enseñanza–aprendizaje? Ésta fue la pregunta de partida de la presente tesis. Como se ha mostrado, para responderla se conformó una muestra intensiva de fuentes originales de investigaciones empíricas sobre el tema (existentes sólo en idioma inglés), y luego se realizó un análisis de contenido cualitativo de este material a partir de la elaboración de ciertas categorías. Tal análisis permite extraer las siguientes conclusiones:

Primero, la presente investigación constituye una búsqueda sistemática del lugar que el humor puede ocupar en el aula, por lo tanto, es un primer paso, exploratorio, acerca del tema en castellano. Justamente, en español existen escasas investigaciones empíricas acerca de la introducción del humor en el aula, las cuales *no* se dedican a la vinculación entre didáctica y humor. Por lo tanto, este trabajo puede constituir un antecedente válido para una posterior

profundización empírica acerca de este último tema, de acuerdo a la clasificación de Hernández Sampieri (2003).

Segundo, las aseveraciones que anteceden en los apartados de análisis de los datos y de discusión de los resultados, permitirían confirmar la Hipótesis 1 de esta tesis, según la cual: *las investigaciones empíricas acerca del uso del humor en contextos áulicos están enmarcadas, en su mayoría, en una perspectiva empirista, y proponen una didáctica pragmática.*

También la Hipótesis 2, de acuerdo con la cual *las investigaciones realizadas atribuyen una influencia positiva a la utilización adecuada del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto modifican aspectos interpersonales e intrapersonales como los afectivos y cognitivos, quedaría confirmada.*

En su forma original esta hipótesis no abarcaba a los cambios sociales que los investigadores de la muestra describen que suceden al incluir el humor en el aula.

Es por esto que la Hipótesis 2, luego del análisis de los datos, podría formularse de la siguiente manera:

Las investigaciones realizadas atribuyen una influencia positiva a la utilización adecuada del humor en los procesos de enseñanza-aprendizaje, por cuanto modifican aspectos interpersonales e intrapersonales como los afectivos, sociales y cognitivos.

No obstante, la constatación de estas hipótesis a través del análisis del material de la muestra de investigaciones seleccionadas presentan una grave limitación, ya señalada reiteradamente: estos estudios anglosajones se enmarcan, en su mayoría, en una sola perspectiva teórica, la conductista. La misma no se explicita, de igual modo que la teoría del humor en que se basan.

Tercero, se considera que para dar respuesta al interrogante inicial de esta tesis y constatar a su vez las conclusiones a las que arriban los estudios de la muestra de esta tesis, se impone la necesidad de realizar nuevas investigaciones en el contexto del aula, basadas en otras perspectivas teóricas constructivistas, explícitamente formuladas (en alguna de sus versiones actuales), las que utilizarán una consecuente metodología. De esta manera, también sería posible compensar la amplia hegemonía positivista, aún metodológica, característica de la investigación del mundo anglosajón tal como afirma Jaan Valsiner (1998; 2006), la cual se ha verificado en el caso de la muestra de esta tesis.

Cuarto, reflexiones personales acerca del tema de la tesis, que deberían constatarse posteriormente de modo empírico en una próxima investigación:

Incluir el humor en el aula implica mucho más que una actitud, una característica personal o un material. Implica un cambio de posicionamiento respecto del proceso de enseñanza-aprendizaje, en donde el pensamiento no va en una sola dirección, en donde la diversión tiene lugar, en donde el material nuevo puede ser presentado de una forma desestructurada y desestructurante.

Una posible faceta de la creatividad reside en extraer un dato humorístico de una situación determinada. En el campo que nos ocupa, el valor de la acción del docente no reside en relatar chistes, sino en que, a través del humor, el pensamiento de sus alumnos logre una descentración, una objetivación. O bien, a través del humor se hace posible interrumpir procesos de pensamiento encerrados en sí mismos, abriendo nuevas perspectivas.

Pero para incluir el humor en clase, resulta necesaria la reflexión por parte del docente acerca de cuáles son las variables que pone en juego la presencia del humor, por qué ese docente usaría el humor en determinado momento y cómo su introducción beneficiaría al alumno. Un docente al que le interese introducir el humor en sus clases, deberá ser, ante todo, un buen observador: es necesario observar cuáles son los códigos comunicacionales del aula, cuál es el uso que cada persona (docente o alumno) le atribuye al humor, cómo son las respuestas al humor (velocidad,

intensidad, nivel de comprensión) y cuáles las posibilidades de reírse de uno mismo, y con los demás sin dañarlos. Desconocer esos factores, puede llevar a que la clase se disperse (si no coincide el humor del docente con las capacidades de apropiación de los niños), que se pierda de vista el contenido (si el humor es excesivo y no es relevante), que surjan dificultades de conducta (si el humor es demasiado y se pierde la asimetría en el vínculo docente-alumnos), que algún alumno salga lastimado en su autoestima (si se utiliza el sarcasmo o se ridiculiza al alumno).

Es decir que antes de utilizar el humor en el aula, el docente debe evaluar a quienes intervienen en la situación, saber de qué se ríen, en qué momento es oportuno utilizar el humor, en qué situación particular, con qué objetivos; y además, debe considerar qué tipo de humor le sienta cómodo, tanto a él como a sus alumnos. Desde la óptica vigotskiana podría decirse que, si el chiste constituye un desafío cognitivo para quien lo escucha, su estructura y contenido debe hallarse dentro de su Zona de Desarrollo Próximo.

En la descripción del marco teórico de esta tesis se enuncia la postura de Karmiloff-Smith y Pozo respecto de la comprensión del mundo. Estos autores aluden al proceso de redescrición representacional, por el cual se construye el conocimiento a través de una explicitación progresiva.

Cabe preguntarse, desde esta mirada, cómo el humor podría contribuir a dicho proceso. La explicación posible a esta pregunta consiste en que el humor (pasible de ser apreciado, de acuerdo al nivel de comprensión del alumno, como ya se señalara) podría funcionar como disparador, generando primero risa y luego explicitaciones y reflexiones metacognitivas. Por ejemplo: *“¿Qué pesa más, un kg. de plomo o un kg. de plumas?”*. Este juego de palabras, que los niños se dicen unos a otros, es asimismo un juego de incongruencia que implica, para que cause gracia, desprender la noción de peso de su portador. Conlleva, además, un sesgo de superioridad, ya que quien formula la pregunta evalúa la capacidad de quien debe responder. Y

si no lo hiciera correctamente, dejándose llevar por la concepción de que el plomo es más pesado que las plumas, obligaría a quien formuló la pregunta a explicitar la justificación de la respuesta correcta. Y aquí es donde el proceso de redescrición representacional tiene lugar.

Desde el marco conceptual de esta tesis, el humor en el aula tendría el lugar de instrumento, de acuerdo a la definición que Feldman (1999: 115) formula de dicho concepto: “el desarrollo de medios para la obtención de algún objetivo”. En este sentido, el valor del humor reside en *abrir el juego*: es decir, se trata de utilizar el humor como generador de algún conflicto cognitivo, motor de aprendizajes nuevos; como puesta a prueba de las hipótesis de los alumnos; como una ayuda para construir y diseñar instrumentos originales y recursos educativos; así también como forma de acercamiento y establecimiento de un tipo de vínculo en donde la diversión y el error tienen cabida. Permitir el error e interpretarlo desde las concepciones de los sujetos, redundará a su vez en la reducción de sentimientos de frustración.

Y en este punto, el papel del error puede hacerse extensivo también al docente: generalmente, cuando se habla del valor constructivo del error, el que se equivoca y aprende es el alumno. Pero si un docente se equivoca y puede reírse de ello, buscando una explicación para su error, su actitud está mostrando una postura ideológica respecto del aprendizaje, le está imprimiendo una dirección a su clase. Por un lado, el mismo docente pasa a ser falible, por el otro, los errores son parte de un todo que tiene una lógica, y que -a partir de su explicación- es posible desentrañar concepciones más enraizadas.

El objetivo de la introducción del humor en el aula no es meramente divertir, sino permitir y/o facilitar la construcción de nuevas estrategias de aprendizaje. Por ejemplo, si una situación problemática matemática parte de una incongruencia entre los datos y la pregunta, esto generará gracia, pero además, permitirá reflexionar acerca de la necesidad de que la pregunta pueda ser contestada por los datos que se brindan, es decir, promoverá estrategias metacognitivas. Por su parte, la aparición sorpresiva de este tipo de problemas implica para el alumno, la

desautomatización del pensamiento, ya que operar al modo de un “problema tipo” -en donde se resuelven todas las situaciones de acuerdo a un modelo- no responde al requerimiento de la tarea.

Es dable pensar, en función del corte empirista que sustentan los estudios abordados en esta tesis, que el objetivo de la investigación educativa es encontrar estrategias que optimicen los resultados y por eso se recurre a la estandarización. Este camino puede llevar peligrosamente a la adopción de “recetas” o “instructivos”, que corren el riesgo de que al implementarlas el docente pierda de vista la singularidad del hecho educativo, el intercambio cognitivo que en éste se da y la necesidad de escuchar las hipótesis que sustenta cada alumno, contraargumentar en función de esas hipótesis y alimentar la aparición del conflicto sociocognitivo.

Por último, resulta evidente que la introducción del humor en el aula no constituye una receta mágica a partir de la cual todo se soluciona. Es solamente un instrumento más que posee el docente y, de acuerdo con Ziv (1988), el sentido del humor no es la cualidad más importante de un docente: constituye un elemento más que puede mejorar la calidad de la enseñanza, siempre y cuando el maestro se sienta cómodo con su utilización. Al respecto, Pollak y Freda (1997: 1) citan a Glasser (1986), que dice que la diversión está asociada con la risa, el juego y el entretenimiento y es la parte del trabajo de enseñar que “no tenemos que hacer, pero hacerla puede ser la mejor parte”.

Es esta matriz de ideas, surgida de las extensas lecturas realizadas durante esta tesis, la que resulta un desafío de interés para indagar empíricamente en futuras investigaciones.

BIBLIOGRAFÍA

Referencias bibliográficas

- ARAUJO, C.; ISOD, C. (2000) Del Humor como 'Poubelle Agrée'. La Peste de Tebas, 15, 5-13
- BAQUERO, R y LIMÓN, M. (2001) Introducción a la psicología del aprendizaje escolar. Pcia de Buenos Aires: UNQUI
- BERGSON, H. (1939) La Risa. Ensayo Sobre el Significado de lo Cómico. Buenos Aires: Losada.
- BLYTHE-LORD, R. (1994) Graphics Based Humour: Its Contribution to Learning and Understanding. International Journal of Art & Design Education, 13, (2), 153-162
- BOERMAN-CORNELL, W. (2000) "Humor" Your Students! Education Digest, 65, (5), 56-61
- BRONCKART, J.P. y SCHNEUWLY, B. (1996): La Didáctica de la Lengua materna: el nacimiento de una utopía indispensable. Textos de Didáctica de la Lengua y la Literatura, 9. Barcelona.
- BRUNER, J. (1986) Juego, Pensamiento y Lenguaje, Perspectivas, 1, 79-85
- BRUSSEAU, G. (1988) Los diferentes roles del maestro. En Parra y Saiz, comp.: Didáctica de matemáticas. Buenos Aires: Paidós
- BRYANT, J.; BROWN, D.; SILBERBERG, A.; ELLIOTT, S. (1981) Effects of Humorous Illustrations in College Textbooks, Human Communication Research, 8, (1), 43-57
- BUCKMAN, E (comp.) (1994) The Handbook of Humor: Clinical Applications in Psychotherapy. Florida: Krieger Publishing Company
- BUENDÍA EISMAN, L; COLÁS BRAVO, P. HERNÁNDEZ PINA, F. (1998) Métodos de Investigación en Psicopedagogía. Madrid: McGraw-Hill
- BURGUESS, R. (2003). Escuelas que ríen. 149 3/4 propuestas para incluir el humor en las clases. Buenos Aires: Troquel. [Propuestas para incluir el humor en el aula]
- CAMPS, A. (coord.) (2001) El aula como espacio de investigación y reflexión. Investigaciones en Didáctica de la Lengua. Barcelona: Graó
- CHANEY, C (1993) Young Children`s Jokes: A Cognitive Developmental Perspective. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Western States Communication Association, Febrero, Albuquerque, NM (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 358 967 PS 021 502)
- CHARNEY, M (1978) Comedy High and Low: an Introduction to the Experience of Comedy, New York: Oxford University Press
- CHEVALLARD, Y.(1997) La Transposición Didáctica: del saber sabio al saber enseñado. Bs. As: AIQUE
- DICKMEYER, S. (1993) Humor as an Instructional Practice: A Longitudinal Content Analysis of Humor Use in the Classroom. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Eastern Communication Association, Abril, New Haven, CT (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 359 587 CS 508 233)
- DZIEGIELEWSKI, S.; JACINTO, G.; LAUDADIO, A.; LEGG-RODRÍGUEZ, L.(2003) Humor: An Essential Communication Tool in Therapy. International Journal of Mental Health, 32, (3), 74-90.
- ERTMER, P., NEWBY, T. (1993) Conductismo, Cognitivismo y Constructivismo: Una Comparación de los Aspectos Críticos desde la Perspectiva del Diseño de Instrucción. Performance Improvement Quarterly, 1993, 6(4), 50-72 (<http://ares.unimet.edu.ve>)
- FELDMAN, D. (1999) Ayudar a Enseñar Buenos Aires: Aique.
- FERNÁNDEZ SOLÍS, J (2002) Pedagogía del Humor. En A. Rodríguez Idígoras, Ed., El Valor Terapéutico del Humor. Bilbao: Desclée De Brouwer
- FERNÁNDEZ TRESGUERRES, A. (2002) De la Risa. El Catoblepas, 8, 3-17
- FREUD, S. (1974) El humor. Obras Completas. Madrid: Biblioteca Nueva. (Original publicado en 1927)
- FRYMIER, A.; WANZER, M (1998) "Make'em Laugh and They Will Learn": A Closer Look at the Relationship between Perceptions of Instructors` Humor Orientation and Student

- Learning. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the National Communication Association, Noviembre, New York, NY (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 427 377 CS 510 014)
- GARCÍA, R. (2000) El conocimiento en construcción. De las formulaciones de Jean Piaget a la teoría de sistemas complejos. Barcelona. Gedisa
- GERTRÚDIX ROMERO de ÁVILA, S. (2007) Una Clase con Buen Humor, Cuadernos de Pedagogía, 364, 88-91
- GIL FLORES, J.; RODRÍGUEZ GÓMEZ, G.; GARCÍA JIMÉNEZ, E. (1996) *Metodología de la investigación cualitativa*. Aljibe, Archidona, Málaga
- GROW, G. (1995) Using Humor to Help Students Respond to One Another's Writing (ERIC Document Reproduction Service No. ED 381 781 CS 214 790)
- GURTLER, L. (2002) Humor in Educational Contexts. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Psychological Association, Agosto, Chicago, IL (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 470 407 CG 032 029)
- GUTHRIE, P. (1999) Knowledge through Humor: An Original Approach for Teaching Developmental Readers. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the National Institute for Staff and Organizational Development. International Conference on Teaching and Leadership Excellence, Mayo, Austin, TX (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 434 328 CS 013 723)
- GUTIÉRREZ ROMERO, M.F. (2004). Uso de Situaciones Humorísticas en Preescolar: Atribuciones Mentalistas en el Lenguaje Infantil. Revista Iberoamericana de Educación- OEI [on line], 24, abril. Obtenida junio 30, 2005 desde <http://www.campus-oei.org/revista/investigacion5.htm>
- HASHEM, M. (1994) Play and Humor in the College Classroom: Using Play as a Teaching Technique in Interpersonal Communication Classes. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Central States Communication Association, Oklahoma City, OK (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 372 442 CS 508 638)
- HEMPELMANN, C. (1998) Linguistic Approaches to Humor: The General Theory of Verbal Humor (GTVH) in Performance. Tesis de Maestría no publicada, Universitat Hannover.
- HERNÁNDEZ SAMPIERI, R; FERNÁNDEZ COLLADO, C.; BAPTISTA LUCIO, P. (2003) Metodología de la Investigación. México: Mc. Graw- Hill
- HOBDAK-KUSCH, J.; Mc.VITTIE, J. (2002) Just Clowning Around: Classroom Perspectives on Children's Humour. Canadian Journal of Education, (27), 2 & 3, 195-210. Obtenido junio 30, 2005, desde <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-2-3/CJE27-2-3-hobday-kusch.pdf>
- INFANTE, F. (2002) La Resiliencia como Proceso: una Revisión de la Literatura Reciente. En A. Melillo y E. Suárez Ojeda (comp.). Resiliencia: Descubriendo las Propias Fortalezas (pp31-53)
- JAMES, D. (2001) Split a Gut and Learn: Theory and Research. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 458 671 CS 510 691)
- KAMII, C., De VRIES, R. (1985) Juegos colectivos en la primera enseñanza. Madrid. Aprendizaje Visor.
- KARMILOFF-SMITH, A (1994) Más Allá de la Modularidad. Madrid: Alianza
- KRIPPENDORFF K., (1997) Metodología de análisis de contenido. Teoría y Práctica. Paidós
- LATTA, R. (1998) The Basic Humor Process: A Cognitive-Shift Theory and the Case against Incongruity. New York, NY: Mouton de Gruyter.
- LEÓN, O. y MONTERO I. (1998) Diseño de Investigaciones. Madrid: McGraw-Hill
- LEÓN, O. y MONTERO I. (2004) Sistema de clasificación del método en los informes de investigación en Psicología. Madrid: UAM
- LERNER, D. (1996) La enseñanza y el aprendizaje escolar. Alegato contra una falsa oposición, en Castorina, J.A.; Ferreiro, E.; Kohl, M. y Lerner, D. Piaget-Vigotsky: Contribuciones para replantear el debate. Buenos Aires: Paidós.
- LYTTLE, J (2003) Humor Research (obtenido Noviembre 10, 2004 desde <http://www.jiscmail.ac.uk/lists/humour-research.html>)

- MAYRING, P. (2000). Qualitative Content Analysis [28 paragraphs]. Forum Qualitative Sozialforschung/ Forum: Qualitative Social Research [On-line Journal], 1(2). Obtenido Junio 13, 2005 desde: <http://www.qualitative-research.net/fqs-texte/2-00/2-00mayring-e.htm>
- Mc. GHEE, P.E. (1971) a) Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor. *Child Development*, 42, 123-138
- Mc. GHEE, P.E. (1971) b) The Role of Operational Thinking in Children's Comprehension and Appreciation of Humor. *Child Development*, 42, 733-744
- MEYER, J. (2000) Humor as a Double-Edged Sword: Four Functions of Humor in Communication. *Communication Theory*, 3, 310-331
- MORRISSEY, D. (2002) The Effects of Humor Usage in a Classroom to Immediate Recall and Student Learning. Tesis. Obtenida Junio, 10, 2007
- ORTEGA, R. (1990): *Jugar y aprender*. Sevilla: Diadas.
- PARRA, C.; SAIZ, I. (1994) *Didáctica de las matemáticas. Aportes y reflexiones*. Paidós. Buenos Aires.
- PERLMUTTER, D (2002) On Incongruities and Logical Inconsistencies in Humor: The Delicate Balance. *Humor*, 15 (2), 155-168
- PINTO LOBO, M. (1992) *La Influencia del Humor en el Proceso de Comunicación*. Tesis Doctoral. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.
- PIDDINGTON, R. (1962) *Psicología de la Risa*. Buenos Aires: Leviatán
- PIEN, D.; ROTHBART, M. (1976) Incongruity and Resolution in Children's Humor: A Reexamination. *Child Development*, 47, 966-971
- POLLAK, J.; FREDA, P.; PAUL, D. (1997) Humor, Learning, and Socialization in Middle Level Classrooms. *Clearing House*, 70, 4
- POZO, J. (1989) *Teorías Cognitivas del Aprendizaje*. Madrid: Morata
- POZO, J. (2001) *Humana mente. El mundo, la conciencia y la carne*. Madrid: Morata
- PUCHE NAVARRO, R. (2000) El Humor como Entrada a la Teoría de la Mente. Ponencia presentada en el V Curso Andino de Trastornos de Aprendizaje. Bogotá.
- PUCHE NAVARRO, R. (2001). Mutaciones, Metáforas y Humor Visual en el Niño. En R. Rosas, *La Mente Reconsiderada* (pp. 181-202). Santiago de Chile: Psykhe.
- PUCHE NAVARRO, R. & LOZANO HORMAZA, H. (2002). *El Sentido del Humor en el Niño*. Bogotá: Siglo del hombre. Bogotá
- RAINSBERGER, C. (1994) Reducing Stress and Tension in the Classroom through the Use of Humor. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 374 101 SP 035 423)
- RARESHIDE, S. (1993) Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 359 165 SP 034 605) Universidad de Virginia, USA.
- RASKIN, V. (1985) *Semantic Mechanisms of Humor*. Dordrecht: Reidel
- RIBETTO, A. (2006) La risa en el cotidiano de las profesoras. *Odiseo, Revista electrónica de pedagogía*. México. Año 4, núm. 7 (www.odiseo.com.mx)
- RIVIERE, A. (1987) *El sujeto de la Psicología Cognitiva*. Editorial Alianza: Madrid.
- RODRÍGUEZ, D. (2002) El Humor como Indicador de Resiliencia. En A. Melillo y E. Suárez Ojeda (comp.) *Resiliencia*. Buenos Aires: Paidós.
- RODRÍGUEZ IDÍGORAS, A. (2002) La Dimensión Terapéutica del Humor. En A. Rodríguez Idígoras, Ed., *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Desclée De Brouwer
- RODRÍGUEZ MONEO, M. (1999) *Conocimiento Previo y Cambio Conceptual*. Buenos Aires: Aique.
- ROSAS, R. (2001) La Mente Suspendida: Principios Semióticos del Desarrollo del Juego y el Sentido del Humor. En R. Rosas *La Mente Reconsiderada* (pp. 289-306). Santiago de Chile: Psykhe.
- SCHMITZ, J. (2002) Humor as a Pedagogical Tool in Foreign Language and Translation Courses. *Humor*, 15(1), 89-113
- SIGEL, I. (1997) Introducción, Infancia y Aprendizaje, 78, 9-11.
- SIGEL, I. (1997) Modelo de Distanciamiento y Desarrollo de la Competencia Representativa, Infancia y Aprendizaje, 78, 13-29.

- STEELE, K. (1998) The Positive and Negative Effects of the Use of Humor in the Classroom Setting. Tesis de Master of Art Degree. Salem- Teiko University (USA)http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/44/2e.pdf
- SULTANOFF, S. (1994) Choosing to be Amusing: Assessing an Individual's Receptivity to Therapeutic Humor. *Journal of Nursing Jocularly*, 4 (4), 34-35.
- SULTANOFF, S. (1997) Survival of the Witty-est, Creating Resilience through Humor. *Therapeutic Humor*, XI (5), 1-2.
- SULTANOFF, S. (n.d.) Questions about Therapeutic Humor. Obtenido Octubre 22 desde http://aath.org/aath_qa.html
- THALL, E. (1996) Designing Content- Related Classroom Humor. *Innovation Abstracts*, XVIII, (10)
- TOLLER, D. (1978) Appreciation of Humor: Implications for Educators (USA)<http://search.epnet.com/login.aspx?direct=true&db=eric&an=ED168961>
- TOROK S.; Mc.MORRIS, R.; LIN, W. (2002) Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor *College Teaching*, 52, (1), 14-20
- VALBUENA DE LA FUENTE, F. (2002) El humor en Thomas Hobbes. *Cuadernos de Información y Comunicación. La comunicación del humor*, 7, 47-52. Departamento de Periodismo III, Facultad de Ciencias de la Información, Universidad Complutense de Madrid.
- VALSINER, Jaan (1998). The development of the concept of development: Historical and Epistemological perspectives. En W. Damon & R. Lerner (Comps.). *Handbook of Child Psychology*. NY: J. Willey & Sons. Cap. 4 (pp. 189 – 232). (Traducción: Lic. Fernando Clemente)
- VALSINER, J. (2006). Development epistemology and implications for methodology. In R. M. Lerner (Ed.), *Handbook of Child Psychology. Vol 1 Theoretical models of human development*. (6th Ed.). (pp. 166-209). New York: J. Wiley.
- WHISONANT, R. (1998) The Effects of Humor on Cognitive Learning in a Computer-Based Environment. *Disertación de Doctorado en Filosofía, Universidad de Virginia*. Obtenido Enero 8, 2007, desde <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-71798-173628/unrestricted/Whisonant.pdf>
- WIERZBICKI, M.; YOUNG, R.(1978) The Relation of Intelligence and Task Difficulty to Appreciation of Humor. *The Journal of General Psychology*, 99, 25-32
- YOUNG, B.; WHITLEY, M.; HELTON, C. (1998) Student`s Perceptions of Characteristics of Effective Teachers. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the Mid-South Educational Research Association, Noviembre, New Orleans, LA (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 426 962 SP 038 237)
- ZIGLER, E.; LEVINE, J.; GOULD, L. (1966) Cognitive Processes in the Development of Children`s Appreciation of Humor. *Child Development*, 37, 507-518
- ZIV, A (1988) Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 5-15

Bibliografía General

- CASTORINA, J. A. y BAQUERO, R. (2005) *Dialéctica y psicología del desarrollo. El pensamiento de Piaget y Vigotsky*, Bs. As.: Amorrortu Eds.
- CHIK, M.; LEUNG, C.; MOLLOY, G. (2005) Development of a Measure of Humour Appreciation. *Australian Journal of Educational & Developmental Psychology*, (5), 26-31
- FORD, D.; PARSONS, J. (2000) Teachers and Mentors (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 447 073 SP 039 543)
- POZO, J., y MONEREO, C. (2000) *El Aprendizaje Estratégico*. Madrid: Santillana
- QUIVY, R. y CAPENHOUDT, L. (1989) *Manual de Investigación en Ciencias Sociales*. México: Limusa.

SCHNOTZ, W., VOSNIADOU, S. CARRETERO, M. (comps.)(2006) Cambio conceptual y educación. Buenos Aires: Aique

TRYPHON, A. y VONECHE, J. (2000) Piaget- Vygotsky: La génesis social del pensamiento. Buenos Aires: Paidós

ANEXO

Conformación de la muestra de investigaciones empíricas

A continuación se enumeran las investigaciones utilizadas que han conformado la muestra del presente estudio. Cabe señalar que luego de una intensa investigación documental se ha constatado la escasez de material referido al tema en bibliotecas, por lo que la principal fuente de obtención ha sido la informática. Por otra parte, también son extremadamente escasos los trabajos empíricos de origen latinoamericano publicados.

1. BRYANT, J.; BROWN, D.; SILBERBERG, A.; ELLIOTT, S. (1981) Effects of Humorous Illustrations in College Textbooks, *Human Communication Research*, 8, (1), 43-57
2. FRYMIER, A.; WANZER, M (1998) "Make'em Laugh and They Will Learn": A Closer Look at the Relationship between Perceptions of Instructors' Humor Orientation and Student Learning. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the National Communication Association, Noviembre, New York, NY (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 427 377 CS 510 014)
3. GURTLER, L. (2002) *Humor in Educational Contexts*. Ponencia presentada en el Annual Meeting of the American Psychological Association, Agosto, Chicago, IL (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 470 407 CG 032 029)
4. HOBDDAY-KUSCH, J.; Mc.VITTIE, J. (2002) Just Clowning Around: Classroom Perspectives on Children's Humour. *Canadian Journal of Education*, (27), 2 y 3, 195-210. Obtenido junio 30, 2005, desde <http://www.csse.ca/CJE/Articles/FullText/CJE27-2-3/CJE27-2-3-hobday-kusch.pdf>.
5. MORRISSEY, D. (2002) *The Effects of Humor Usage in a Classroom to Immediate Recall and Student Learning*. Tesis. Obtenida Junio, 10, 2007 desde www.anselm.edu/internet/psych/theses/seniors2002/morrissey/web.html
6. RAINSBERGER, C. (1994) *Reducing Stress and Tension in the Classroom through the Use of Humor*. (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 374 101 SP 035 423)
7. RARESHIDE, S. (1993) Implications for Teachers' Use of Humor in the Classroom (Servicio de Reproducción de Documentos ERIC N° ED 359 165 SP 034 605) Universidad de Virginia, USA
8. STEELE, K. (1998) The Positive and Negative Effects of the Use of Humor in the Classroom Setting. Tesis de Master of Arts Degree. Salem- Teiko University (USA) http://www.eric.ed.gov/ERICDocs/data/ericdocs2sql/content_storage_01/0000019b/80/17/44/2e.pdf
9. TOROK S.; Mc.MORRIS, R.; LIN, W. (2002) Is Humor an Appreciated Teaching Tool? Perceptions of Professors' Teaching Styles and Use of Humor. *College Teaching*, 52, (1), 14-20
10. WHISONANT, R. (1998) *The Effects of Humor on Cognitive Learning in a Computer-Based Environment*. Disertación de Tesis de Doctorado en Filosofía, Universidad de Virginia, USA Obtenido Enero 8, 2007, desde <http://scholar.lib.vt.edu/theses/available/etd-71798-173628/unrestricted/Whisonant.pdf>
11. ZIV, A (1988) Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication. *Journal of Experimental Education*, 57, 5-15

