



Universidad de Valladolid
FACULTAD DE EDUCACIÓN Y TRABAJO SOCIAL
DEPARTAMENTO DE PSICOLOGÍA

TESIS DOCTORAL

**EL SENTIDO DEL HUMOR EN EL AULA: DISEÑO, APLICACIÓN
Y EVALUACIÓN DE UN PROGRAMA DE INTERVENCIÓN**

Presentada por Cristina Liébana Aragón

Dirigida por
Valle Flores Lucas
Begoña García Larrauri

Valladolid 2014

*Si es obvio que enseñar con malestar es más difícil.
Si sabemos que la motivación es básica en el aprendizaje.
Si nos han demostrado que una sonrisa genera bienestar.
¿A qué esperamos para introducir el sentido del humor en nuestras aulas?*

Gonzalo Silió Sáiz

AGRADECIMIENTOS

“La perseverancia nunca ha de faltar en el equipaje de los triunfadores”. Hace años que escuché o leí en algún lugar esta frase y desde entonces se ha convertido en mi “leit motiv”. Y es que gracias a ella hoy cierro un capítulo cardinal en mi vida personal y profesional. Un proyecto que empecé con la ilusión de una principiante y que ahora cierro con cierta nostalgia, pero con la satisfacción del trabajo bien hecho. Perseverancia, trabajo, dedicación, más perseverancia, lecturas, traducciones, noches en vela, más perseverancia, paciencia, desesperación, caerse, levantarse, más perseverancia, sentido del humor, ganas de aprender, motivación, ilusión y... más perseverancia. Éstas han sido las constantes de una senda larga, pero satisfactoria, con baches, pero con muchas alegrías y en la que han caminado conmigo de la mano personas a las que tengo muchísimo que agradecer y a quienes dedico este trabajo.

En primer lugar, mi agradecimiento a mis directoras de tesis, Valle Flores Lucas y Begoña García Larrauri, por ser mis guías en este largo viaje y por acompañarme en él con sus conocimientos, ayuda y apoyo constante. Gracias, además, por su cariño, su sentido del humor y por los buenos momentos que hemos pasado trabajando juntas.

A Itziar Fernández por la ayuda prestada en el tratamiento estadístico de los datos, algo fundamental en la presente investigación.

Al CRA *Cardenal Cisneros* y al CEIP *Gonzalo de Berceo* por facilitarnos la labor, darnos libertad para el desarrollo de la intervención y acogernos con tanta disponibilidad y afecto. Al equipo directivo y a los tutores/as por la implicación y entusiasmo mostrados.

No puede faltar el agradecimiento a los alumnos/as. Niños y niñas de primaria que con ilusión y energía han desarrollado el programa “con H de humor” y han constituido, sin saberlo, la piedra angular de esta investigación.

Gracias a las compañeras que dedicaron su tiempo a recibir la formación para poder desarrollar (algunas de ellas) la intervención en sus aulas. Amparo, Inma, Gema, Carmen, Concha, Leticia y Patri gracias por su entusiasmo, disponibilidad y buen humor.

No puedo olvidar la colaboración de las alumnas de Psicopedagogía que participaron en la recogida de datos. Gracias a Estela, Alicia, Cristina, María, Maite y

Rocío por su buen hacer, sus ganas de aprender y su disponibilidad. Su colaboración y participación han sido indispensables.

A mis amigos de aquí y de allá. A Gonzalo por su apoyo, sus recomendaciones y por dar la bienvenida a los lectores. Y a mis queridos Liatrankas por su interés, su vitamina H y la fuerza que me han transmitido a lo largo de este camino.

Un especial agradecimiento a mi gran familia, los Aragón, un valor seguro de optimismo y sentido del humor. A mi madre y a mi abuela porque son dos ejemplos a seguir. Mujeres fuertes, optimistas y perseverantes. Su alegría, apoyo constante y amor incondicional han sido y son esenciales en éste y en todos los proyectos en los que me embarco.

Y por supuesto, gracias a Toño y la pequeña familia que hemos formado juntos. Por regalarme cada día su mejor sonrisa y ser el combustible para seguir adelante cuando las fuerzas flaquean. A mis hijas, Sofía y Martina, porque son el motor de mi vida y han sido el empujoncito que me faltaba para llegar a la meta.

Esta tesis tiene un pedacito de todos vosotros/as. GRACIAS.

INDICE

INTRODUCCIÓN	15
---------------------------	-----------

CAPÍTULO 1: EL SENTIDO DEL HUMOR DENTRO DE LA PSICOLOGÍA

POSITIVA.....	18
----------------------	-----------

1. Introducción a la psicología positiva	19
2. Felicidad, emociones positivas y sentido del humor	21
3. El sentido del humor como fortaleza y relación con otras fortalezas.....	26
3.1 El sentido del humor como fortaleza.....	26
3.2 Relaciones entre el sentido del humor y otras fortalezas	29
3.2.1 Sentido del humor y creatividad.....	29
3.2.2 Sentido del humor y liderazgo.....	31
3.2.3 Sentido del humor e inteligencia social.....	32
3.2.4 Sentido del humor y optimismo.....	32

CAPÍTULO 2: ASPECTOS CONCEPTUALES, PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EVALUACIÓN DEL SENTIDO DEL HUMOR.....

35

1. Etimología y evolución histórica del humor y la risa.....	36
2. Algunas definiciones	38
3. Tipos de sentido del humor	44
4. Teorías sobre el humor y modelo teórico que guía nuestra intervención en el aula	48
4.1 Teorías sobre el humor.....	48
4.2 Modelo teórico de sentido del humor que guía nuestra intervención en el aula.....	52
5. Beneficios y funciones del humor, el sentido del humor y la risa.....	56
5.1 Beneficios en la salud.....	57
5.2 Beneficios a nivel cognitivo.....	58
5.3 Beneficios socio-emocionales.....	59
6. Evaluación del sentido del humor.....	61

CAPÍTULO 3: SENTIDO DEL HUMOR Y EDUCACIÓN 65

1. ¿Por qué integrar el sentido del humor en el aula?.....	66
2. Beneficios del sentido del humor en el ámbito educativo.....	70
2.1 Beneficios sobre el clima de aula y las relaciones interpersonales.....	71
2.2 Beneficios sobre el aprendizaje y rendimiento del alumnado.....	72
2.3 Beneficios frente a situaciones estresantes y amenazas.....	78
2.4 Beneficios de su inclusión en los libros de texto.	79
3. Cómo favorecer el aprendizaje del sentido del humor: factores ambientales. Papel de la familia y la escuela.....	80
4. ¿Cómo integrar el sentido del humor en el aula?.....	87
5. Advertencias sobre el uso del sentido del humor en la educación.....	94
6. Programas de intervención en el aula.....	96

CAPÍTULO 4: ESTUDIO EMPÍRICO 98

1. Objetivos e hipótesis.....	99
2. Método.....	100
2.1 Participantes.....	100
2.2 Diseño y variables.....	101
2.3 Instrumentos de evaluación.....	104
2.4 Diseño del programa de intervención educativa: “con H de humor”.....	107
2.4.1 Objetivos del programa.....	107
2.4.2 Características y actividades del programa de intervención.....	108
2.4.3 Procedimiento metodológico para desarrollar el programa en el aula.....	114
2.5 Procedimiento y recogida de datos.....	117
2.5.1 Fase pretest.....	117
2.5.2 Fase de intervención.....	119
2.5.3 Fase postest.....	119

CAPÍTULO 5: ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS.....	120
1. Descriptivos y comparación de grupos.....	121
2. Análisis intragrupo	147
CAPÍTULO 6: DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES.....	167
1. Discusión	168
2. Conclusiones.....	174
3. Limitaciones de la investigación	176
4. Líneas futuras de investigación.	177
REFERENCIAS	180
ANEXOS	196
Anexo 1. Cuestionario autoinforme - profesorado	197
Anexo 2. Ejemplos de actividades del programa de intervención.....	198
“Con H de humor”	198
Anexo 3. Cuadernillo de evaluación individual - alumnado.	214

INDICE DE FIGURAS

Figura 1.1. Efectos de las emociones positivas. Frederickson (2000).....	23
Figura 2.1. Modelo Multidimensional de Sentido del Humor (García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2004b, 2005)	53
Figura 3.1. Rueda del sentido del humor e interacciones mutuas entre sectores (García-Larrauri, 2009).....	91
Figura 4.1. Planificación de la jornada escolar (elaboración propia)	116
Figura 5.1. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el grupo en el pretest.....	123
Figura 5.2. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el grupo en el postest.....	123
Figura 5.3. Comparación control vs. experimental en la variable autoestima en el pretest.....	124
Figura 5.4. Comparación control vs. experimental en la variable autoestima en el postest.....	125
Figura 5.5. Comparación control vs. experimental en la variable esperanza en el pretest.....	126
Figura 5.6. Comparación control vs. experimental en la variable esperanza en el postest.....	127
Figura 5.7. Comparación control vs. experimental en la variable participación en el pretest.....	128
Figura 5.8. Comparación control vs. experimental en la variable participación en el postest.....	128
Figura 5.9. Comparación control vs. experimental en la variable bienestar en el pretest.....	130
Figura 5.10. Comparación control vs. experimental en la variable bienestar en el postest.....	130
Figura 5.11. Comparación control vs. experimental en la variable explicaciones y deberes en el pretest.....	131
Figura 5.12. Comparación control vs. experimental en la variable explicaciones y deberes en el postest.....	132
Figura 5.13. Comparación control vs. experimental en la variable actividades clase en el pretest.....	133

Figura 5.14. Comparación control vs. experimental en la variable actividades clase en el postest.....	133
Figura 5.15. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el profesor en el pretest.....	135
Figura 5.16. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el profesor en el postest.....	135
Figura 5.17. Comparación control vs. experimental en la variable creencia sobre la satisfacción del profesor en el pretest.....	136
Figura 5.18. Comparación control vs. experimental en la variable creencia sobre satisfacción del profesor en el postest.....	136
Figura 5.19. Comparación control vs. experimental en la variable implicación en el pretest.....	137
Figura 5.20. Comparación control vs. experimental en la variable implicación en el postest.....	138
Figura 5.21. Comparación control vs. experimental en la variable afiliación en el pretest.....	139
Figura 5.22. Comparación control vs. experimental en la variable afiliación en el postest.....	140
Figura 5.23. Comparación control vs. experimental en la variable ayuda en el pretest.....	141
Figura 5.24. Comparación control vs. experimental en la variable ayuda en el postest.....	141
Figura 5.25. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en lengua en el pretest.....	142
Figura 5.26. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en lengua en el postest.....	143
Figura 5.27. Comparación control vs. experimental en la variable ortografía en el pretest.....	144
Figura 5.28. Comparación control vs. experimental en la variable ortografía en el postest.....	145
Figura 5.29. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en matemáticas en el pretest.....	146
Figura 5.30. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en matemáticas en el postest.....	146

Figura 5.31. Diferencia posttest-pretest en la variable satisfacción con el grupo.....	148
Figura 5.32. Diferencia posttest-pretest en la variable autoestima.....	149
Figura 5.33. Diferencia posttest-pretest en la variable esperanza.....	150
Figura 5.34. Diferencia posttest-pretest en la variable participación.....	151
Figura 5.35. Diferencia posttest-pretest en la variable bienestar.....	152
Figura 5.36. Diferencia posttest-pretest en la variable explicaciones y deberes.....	154
Figura 5.37. Diferencia posttest-pretest en la variable actividades de clase.....	155
Figura 5.38. Diferencia posttest-pretest en la variable satisfacción con el profesor.....	156
Figura 5.39. Diferencia posttest-pretest en la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.....	158
Figura 5.40. Diferencia posttest-pretest en la variable implicación.....	159
Figura 5.41. Diferencia posttest-pretest en la variable afiliación.....	161
Figura 5.42. Diferencia posttest-pretest en la variable ayuda.....	162
Figura 5.43. Diferencia posttest-pretest en la variable rendimiento en lengua.....	163
Figura 5.44. Diferencia posttest-pretest en la variable ortografía.....	164
Figura 5.45. Diferencia posttest-pretest en la variable rendimiento en matemáticas....	165

INDICE DE TABLAS

Tabla 1.1. Fortalezas y virtudes. Proyecto VIA. Seligman, Park y Peterson (2004).....	27
Tabla 4.2. Datos descriptivos de la muestra.....	100
Tabla 5.1. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable satisfacción con el grupo.....	122
Tabla 5.2. Contraste de igualdad de medias de la variable satisfacción con el grupo.....	122
Tabla 5.3. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable autoestima.....	124
Tabla 5.4. Contraste de igualdad de medias de la variable autoestima.....	124
Tabla 5.5. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable esperanza.....	125
Tabla 5.6. Contraste de igualdad de medias de la variable esperanza.....	126
Tabla 5.7. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable participación.....	127
Tabla 5.8. Contraste de igualdad de medias de la variable participación.....	127
Tabla 5.9. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable bienestar.....	129
Tabla 5.10. Contraste de igualdad de medias de la variable bienestar.....	129
Tabla 5.11. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable explicaciones y deberes.....	131
Tabla 5.12. Contraste de igualdad de medias de la variable explicaciones y deberes.....	131
Tabla 5.13. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable actividades en clase.....	132
Tabla 5.14. Contraste de igualdad de medias de la variable actividades en clase.....	133
Tabla 5.15. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable satisfacción con el profesor.....	134
Tabla 5.16. Contraste de igualdad de medias de la variable satisfacción con el profesor.....	134
Tabla 5.17. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.....	135
Tabla 5.18. Contraste de igualdad de medias de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.....	136
Tabla 5.19. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable implicación.....	137

Tabla 5.20. Contraste de igualdad de medias de la variable implicación.....	137
Tabla 5.21. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable afiliación.....	138
Tabla 5.22. Contraste de igualdad de medias de la variable afiliación.....	139
Tabla 5.23. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable ayuda.....	140
Tabla 5.24. Contraste de igualdad de medias de la variable ayuda.....	140
Tabla 5.25. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable rendimiento en lengua.....	142
Tabla 5.26. Contraste de igualdad de medias de la variable rendimiento en lengua.....	142
Tabla 5.27. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable ortografía.....	143
Tabla 5.28. Contraste de igualdad de medias de la variable ortografía.....	144
Tabla 5.29. Descriptivos y prueba de normalidad de la variable matemáticas.....	145
Tabla 5.30. Contraste de igualdad de medias de la variable matemáticas.....	145
Tabla 5.31. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable satisfacción con el grupo.....	147
Tabla 5.32. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable satisfacción con el grupo.....	147
Tabla 5.33. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable autoestima.....	148
Tabla 5.34. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable autoestima.....	148
Tabla 5.35. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable esperanza.....	149
Tabla 5.36. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable esperanza.....	150
Tabla 5.37. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable participación.....	151
Tabla 5.38. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable participación.....	151
Tabla 5.39. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable bienestar.....	152
Tabla 5.40. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable bienestar.....	152

Tabla 5.41. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable explicaciones y deberes.....	153
Tabla 5.42. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable explicaciones y deberes.....	153
Tabla 5.43. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable actividades en clase.....	154
Tabla 5.44. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable actividades en clase.....	154
Tabla 5.45. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variables satisfacción con el profesor.....	155
Tabla 5.46. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable satisfacción con el profesor.....	156
Tabla 5.47. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.....	157
Tabla 5.48. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.....	157
Tabla 5.49. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable implicación.....	158
Tabla 5.50. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable implicación.....	158
Tabla 5.51. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable afiliación.....	159
Tabla 5.52. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable afiliación.....	159
Tabla 5.53. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable ayuda.....	160
Tabla 5.54. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable ayuda.....	161
Tabla 5.55. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en lengua.....	162
Tabla 5.56. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en lengua.....	162
Tabla 5.57. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable ortografía.....	163

Tabla 5.58. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable ortografía.....	163
Tabla 5.59. Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en matemáticas.....	164
Tabla 5.60. Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en matemáticas.....	165

INTRODUCCIÓN

La investigación psicológica de las últimas décadas pone el foco de atención en las características positivas del ser humano. La felicidad, el bienestar, las emociones positivas y fortalezas como el optimismo, la gratitud, el sentido del humor, etc. cobran protagonismo bajo una nueva corriente, la *Psicología Positiva*. Las tendencias pedagógicas actuales beben de este nuevo enfoque y apuestan por un entorno de aprendizaje más distendido y dinámico, enfatizando una enseñanza más lúdica y divertida. Bajo esta perspectiva se defiende que el alumnado estará más motivado hacia el aprendizaje si disfruta y se divierte con las tareas escolares. En este sentido, cada vez más maestros/as, pedagogos/as e investigadores/as apuestan por la utilización del sentido humor como una herramienta de enseñanza útil y con grandes beneficios.

La escuela, una de las instituciones más importantes de nuestra sociedad, constituye un escenario de excepción en el que poner en marcha toda esta “maquinaria humorística”. Trasmisora de conocimientos, valores y actitudes tiene la responsabilidad de dotar a sus miembros de una formación no sólo académica, sino social y emocional. Y en esa compleja misión, la utilización de estrategias metodológicas basadas en el humor puede desempeñar un papel muy importante. Además las situaciones de intercambio entre iguales que se producen en el aula constituyen el marco idóneo para el desarrollo de este tipo de metodologías.

La intervención desarrollada parte de los principios de la Psicología Positiva y se centra en la integración del sentido del humor en el trabajo cotidiano del aula. Para ello se ha elaborado un completo programa de intervención denominado “con H de humor” que incluye una amplia batería de actividades y recursos, así como las estrategias y mecanismos para implementarlo en el aula de manera eficaz.

En esta investigación se ha trabajado con niños y niñas de siete y ocho años, escolarizados en segundo curso de educación primaria de un colegio público de Valladolid. Se ha trabajado con ellos de manera que el sentido del humor formara parte de su rutina diaria de modo que pudieran aprovecharse al máximo de sus múltiples beneficios en el ámbito académico y socio-emocional. Para lograr este fin es importante disponer programas de intervención y estrategias que ayuden al profesorado a ejercer su labor educativa de la manera más eficaz posible. Esta investigación evalúa la eficacia del programa de intervención, diseñado a tal fin, (“con H de humor”) y creado para

mejorar el rendimiento académico y la asimilación de los contenidos, así como las relaciones entre iguales, la autoestima y otros aspectos de tipo psico-social.

Esta tesis doctoral se estructura en seis capítulos, los tres primeros referidos a la parte de fundamentación teórica y los tres últimos al desarrollo empírico.

En el primer capítulo realizamos un abordaje general de la psicología positiva y la fuerza que ha tomado en las últimas décadas en diferentes ámbitos, entre ellos el educativo. Abordamos el papel del sentido del humor como fortaleza generadora de emociones positivas y su relación con otras fortalezas como el optimismo o la creatividad.

El segundo capítulo se centra de lleno en el concepto de “sentido del humor”. Comenzamos con su etimología y evolución histórica, dando algunas definiciones y tipologías, continuamos con las teorías y modelos que lo fundamentan y finalizamos con sus beneficios e instrumentos para su evaluación.

El tercer capítulo está dedicado específicamente al papel del sentido del humor en la educación. Así, mostramos los beneficios de su integración en el aula y las estrategias para hacerlo de manera eficaz. Presentamos algunos programas de intervención y mencionamos algunas advertencias a tener en cuenta a la hora de utilizarlo en el terreno educativo.

El capítulo cuatro está dedicado a la descripción del desarrollo de la intervención. Presentamos los objetivos, las hipótesis de trabajo y el método, haciendo especial hincapié al desarrollo de las características del programa de intervención “con H de humor”.

El capítulo cinco está dedicado a los resultados obtenidos y su análisis. En primer lugar, realizamos un análisis intergrupos en el que comparamos el grupo control y el experimental con respecto a cada una de las variables evaluadas, tanto en el momento previo a la intervención como en el momento posterior a la misma. En segundo lugar, realizamos un análisis intragrupo en el que comparamos cada grupo consigo mismo, antes y después de la intervención, en cada una de las variables analizadas.

El último capítulo está dedicado a la discusión y conclusiones obtenidas en esta investigación. A partir de las hipótesis establecidas, hemos analizado hasta qué punto se han cumplido intentando dar una explicación fundamentada teóricamente, llegando así a unas conclusiones generales de toda la investigación realizada. Finalizamos el capítulo reflexionando sobre las limitaciones encontradas y las posibles líneas de investigación futuras.

En los anexos se han incluido información sobre las pruebas de evaluación utilizadas para la recogida de datos y algunos ejemplos de actividades desarrolladas en la intervención con el programa “con H de humor”

CAPÍTULO 1

EL SENTIDO DEL HUMOR DENTRO DE LA PSICOLOGÍA POSITIVA

1. INTRODUCCIÓN A LA PSICOLOGÍA POSITIVA.

En los últimos años la investigación psicológica ha dado lugar a una nueva aproximación que pone el foco de atención en las características positivas del funcionamiento humano. Este cambio se formaliza a finales de los noventa con la definición y concepción de la *Psicología Positiva*. Esta aproximación se centra en la investigación de aspectos relacionados con el bienestar, la felicidad, las emociones positivas y fortalezas como el optimismo, la gratitud, el sentido del humor, etc.

Seligman (2003), principal impulsor de esta tendencia, se refiere a ella como un “nuevo movimiento que persigue hacer más llevadera y feliz la vida”. Recientemente, The International Positive Psychology Association (2012) la ha definido como “el estudio científico de lo que permite prosperar a los individuos y a las comunidades”

Desde diversos ámbitos (psicología clínica, psicología social, medicina, etc.), varios investigadores han evidenciado la importancia y los beneficios de las emociones positivas en las personas (Argyle, 1999, Holden 1999, Seligman 2003), lo cual ha contribuido enormemente a documentar formalmente el tema. La psicología positiva busca mejorar la calidad de vida de las personas y prevenir la aparición de trastornos mentales, haciendo hincapié en el desarrollo de competencias y fortalezas personales. Implica una nueva forma de entender la psicología, la salud mental y la naturaleza del ser humano que, lejos de oponerse a la perspectiva tradicional ya existente, viene a complementarla y respaldarla. No supone un cambio de paradigma ya que parte del mismo marco, planteamientos y metodología utilizados en la psicología tradicional. Se trata, entonces, de un movimiento académico y científico que pretende estudiar los aspectos positivos del ser humano y del bienestar personal. Por ser académico se diferencia de los libros de autoayuda y otros métodos menos rigurosos; por ser científico se tienen en cuenta sólo las conclusiones estudiadas en grupos de personas amplios y que son, además, las conclusiones más probables en función de los resultados encontrados, lo cual excluye las afirmaciones sin apoyo empírico o basadas en experiencias personales (Vázquez y Hervás, 2009).

No obstante, pese a la juventud de esta corriente, el concepto de psicología positiva no es tan nuevo dentro de la disciplina. De hecho, antes de la segunda guerra mundial los objetivos principales de la psicología eran tres: 1) curar la enfermedad mental, 2) hacer las vidas de las personas más productivas, e 3) identificar y desarrollar

su talento. Sin embargo, tras el conflicto bélico, diferentes eventos y circunstancias llevaron a la psicología a olvidar dos de esos objetivos y centrarse exclusivamente en la enfermedad mental y el sufrimiento humano (Seligman y Csikszentmihalyi, 2000).

En todos estos años, como señala Seligman (op. cit.), la psicología ha desarrollado técnicas terapéuticas eficaces para tratar muchos de los trastornos mentales, por ello, era el momento de ir más allá y abordar de forma más exhaustiva los dos últimos objetivos, de modo que la psicología positiva se centra en el estudio del bienestar psíquico o felicidad. A su vez, éste se desglosa en tres objetivos o bloques específicos: a) el estudio de las emociones positivas, b) el estudio de los rasgos positivos o fortalezas de carácter y c) el estudio de las instituciones u organizaciones positivas que generan las dos anteriores.

Si entendemos el contenido de estos tres bloques de forma amplia no debemos olvidar la vertiente aplicada de la psicología positiva, es decir, todo el entramado de estrategias, programas, herramientas y su aplicación en ámbitos concretos (Vázquez y Hervás, 2009). En esta vertiente se enmarca el programa de intervención que hemos diseñado, y puesto a prueba, que más adelante describiremos (ver capítulo 4).

Actualmente, la psicología positiva constituye un movimiento internacional abanderado por importantísimos investigadores de todo el mundo y caracterizado por un riguroso enfoque científico que promueve la investigación y la aplicación en importantes áreas como la salud, la promoción de organizaciones sociales, la educación, etc. (Vázquez y Hervás, 2008).

Esta tesis es una muestra de cómo integrar la psicología positiva en el ámbito educativo y aprovecharse de sus beneficios, mediante un programa de intervención basado en el sentido del humor cuya metodología resulta, como veremos más adelante, tremendamente enriquecedora a diversos niveles.

2. FELICIDAD, EMOCIONES POSITIVAS Y SENTIDO DEL HUMOR.

Debido al papel protagonista de la felicidad y las emociones positivas dentro de la psicología positiva, y considerando el sentido del humor como una fortaleza generadora de estas últimas y facilitadora de la primera (Proyer, Ruch y Buschor, 2012) presentamos a continuación las aportaciones más recientes hechas al respecto por autores de relevancia en el tema.

La felicidad, el bienestar personal/subjetivo o la satisfacción con la vida (utilizaremos estos tres términos como sinónimos de aquí en adelante) han sido objeto de estudio desde la antigüedad. Aristóteles fue uno de los primeros pensadores en sentar las bases de muchos de los términos que hoy seguimos manejando en torno a este concepto. En la actualidad son de especial relevancia las aportaciones de Lyubomirsky (2008) y los factores que, según sus investigaciones, determinan la felicidad.

Recientemente, Arguís, Bolsas, Hernández y Salvador (2010), miembros del equipo SATI -grupo de trabajo creador del Programa Aulas Felices-, han manifestado la importancia de clarificar bien el concepto de felicidad ya que consideran que dependiendo de cómo sea concebida ésta, se podrá desarrollar un modelo educativo u otro para potenciarla en los centros educativos. Este grupo toma como referencia el modelo de felicidad de Seligman (2002) recientemente reformulado (Seligman, 2011), que presentamos a continuación.

Seligman (2002) distingue tres tipos de vida integrados en su concepción de felicidad: “vida placentera”, “vida comprometida” y “vida significativa”.

La “vida placentera” se refiere a una existencia cuya finalidad es experimentar emociones positivas, centrada básicamente en placeres de tipo sensorial y emocional, que son momentáneos, efímeros y dependientes de las circunstancias externas. En esta noción cobran especial protagonismo las emociones positivas, por lo que nos detendremos para abordarlas en las siguientes líneas.

Seligman (2005) clasificó las emociones positivas, según un criterio temporal, en: a) emociones positivas con respecto al pasado: satisfacción, complacencia, realización personal, orgullo y serenidad; b) emociones positivas con respecto al presente: alegría, éxtasis, tranquilidad, entusiasmo, euforia, placer y fluidez; c) emociones positivas con respecto al futuro: optimismo, esperanza, fe y confianza. El sentido del humor, tal y como lo entendemos desde el modelo que guía nuestra intervención (ver capítulos 2 y 4), contribuye tanto a potenciar las emociones positivas

en el presente (sentido de relatividad hacia las circunstancias desagradables o incluso traumáticas lo que proporciona distanciamiento y equilibrio emocional), como respecto al futuro (sentido de resiliencia y esperanza en el futuro).

Cabe subrayar que las emociones positivas son etiquetadas como tal porque generan una sensación placentera (al contrario que las negativas que generan malestar) y no porque sean siempre más adaptativas que las negativas. Las emociones positivas tienen una enorme cantidad de efectos positivos en diversos aspectos del funcionamiento psicológico como la capacidad de resolución de problemas o la resistencia al dolor. Se ha encontrado también evidencia empírica de que aumentan la creatividad y el altruismo (Avia y Vázquez, 1998). Por su parte, las emociones negativas son muy útiles para la supervivencia y para la prevención de diversos aspectos negativos como el rechazo interpersonal o el aislamiento. En este sentido, son adaptativas y necesarias. Pero, en general, se puede decir que no tienen ese efecto de potenciación de las habilidades diversas que parecen presentar la emociones positivas (Vázquez y Hervás, 2009)

En este punto, adquiere relevancia el “Modelo de Ampliación y Construcción de Emociones Positivas” (Fredrickson, 1998) según el cual éstas, además de promover el bienestar, favorecen el desarrollo de habilidades y comportamientos nuevos. Las emociones positivas amplían las tendencias de pensamiento y acción del individuo y permiten aumentar los recursos personales (físicos, intelectuales y sociales), que pueden luego ser utilizados en otras situaciones y bajo otros estados emocionales.

En el terreno educativo, se ha demostrado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando altos niveles de rendimiento académico, bajo abandono escolar, promueven una mejora del entendimiento de las situaciones complejas y un alto ajuste psicológico (Frederickson, op.cit). Así, el sentido del humor como fortaleza generadora de emociones positivas se hace eco de los mencionados beneficios, al integrarlo en la metodología de enseñanza tal y como explicaremos más adelante.

Frederickson (2000) señala los efectos que pueden darse al experimentar emociones positivas:

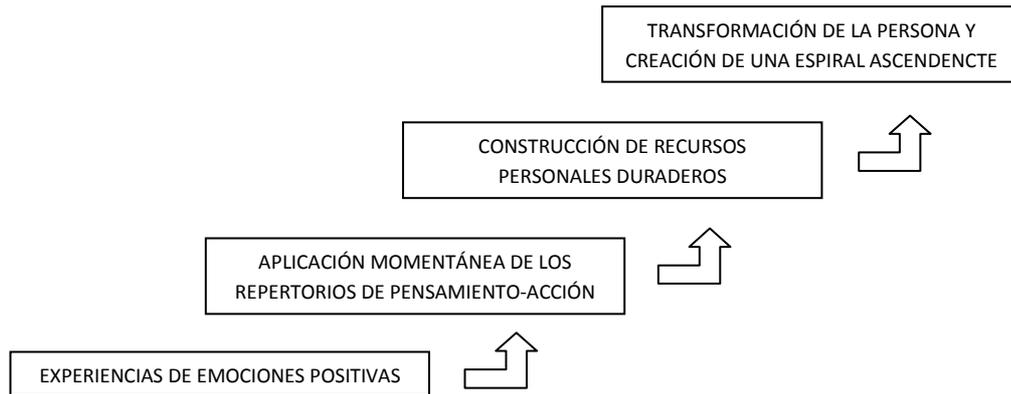


Figura 1.1 Efectos de las emociones positivas. Frederickson (2000)

La figura 1.1 representa los tres efectos secuenciales de las emociones positivas: ampliación, construcción y transformación. Las emociones positivas *amplían* las tendencias de pensamiento y de acción, o sea que provocan el efecto contrario a las emociones negativas. Debido a esa ampliación de las tendencias de pensamiento y de acción se favorece la *construcción* de recursos personales para afrontar situaciones difíciles o problemáticas. Esta construcción de recursos personales produce un tercer efecto que consiste en la *transformación* de la persona, que se torna más creativa, muestra un conocimiento más profundo de las situaciones, es más resistente a las dificultades y socialmente mejor integrada, con lo que se produce una "espiral ascendente" que lleva a que se experimenten nuevas emociones positivas.

Ante la evidencia de las ventajas de fomentar las emociones positivas, es tarea de los profesionales de la psicología promover su práctica en los diferentes ámbitos en que la persona se desenvuelve. En nuestro caso, el ámbito educativo. Así, entendemos que el sentido del humor, con su carga de emociones positivas, es una fortaleza que se puede adquirir y/o desarrollar y puede contribuir a nuestro bienestar personal o felicidad.

Continuando con la concepción de la felicidad de Seligman (2002), el segundo tipo de vida al que se refiere es la "vida comprometida". Ésta es el resultado de utilizar las fortalezas personales para obtener numerosas gratificaciones en los principales ámbitos de nuestra existencia. En este caso vamos más allá de ser meros receptores de placeres externos (tal y como ocurría en la "vida placentera"), ya que nos "comprometemos", es decir, nuestro ser interior se implica a fondo en lo que hacemos y no nos basamos solamente en las circunstancias externas. Para el grupo SATI (2010) lo

característico de la “vida comprometida” es que: “la persona dispone de un equilibrio interior, basado en el cultivo de sus fortalezas, que le permite ir por la vida sin depender en exceso de las circunstancias externas. De este modo, podemos encontrar la felicidad teniendo en cuenta que lo importante no es tanto lo que nos sucede sino como lo interpretamos y afrontamos” (2010: 13)

Finalmente, el tercer tipo de vida que propone el autor es la “vida significativa”. Ésta consiste en emplear las fortalezas y virtudes características al servicio de algo que trascienda a nuestra persona y nos permita encontrar sentido a nuestra vida.

En estos últimos tipos de vida (“comprometida” y “significativa”) aparece otro aspecto básico en los planteamientos de Seligman: las fortalezas de carácter (aspecto que trataremos con detalle en el siguiente apartado). Un constructo formado por diferentes dimensiones que conduce a actuaciones optimistas y positivas ante diferentes situaciones, y en especial cuando estas son problemáticas (García-Larrauri, Monjas, Román y Flores, 2002).

A este respecto, el sentido del humor como fortaleza contribuye a un mayor bienestar personal. Una de las evidencias empíricas más recientes de la correlación positiva entre sentido del humor y felicidad la encontramos en el estudio realizado por Berrios-Martos, Pulido-Martos, Augusto-Landa, y López-Zafra (2011) en el que participaron 113 estudiantes universitarios. Los resultados ponen de manifiesto una correlación positiva entre el sentido del humor, incluidas todas las dimensiones definidas por García-Larrauri (2006) en su modelo multidimensional (ver capítulo 2), con el bienestar subjetivo. Estas evidencias coinciden con las encontradas previamente por investigadores como Celso, Ebener y Burkhead (2003) y Villaythong, Arnau, Rosen y Marcaro (2003).

En síntesis, estos tres conceptos de felicidad representan tres niveles que se incluyen unos a otros: en el nivel inferior se sitúa la “vida placentera” (basada en los placeres) un escalón por encima, y englobando al anterior, se encuentra la “vida comprometida” (basada en gratificaciones obtenidas a través de la puesta en práctica de nuestras fortalezas) y en el nivel superior, que englobaría a los dos anteriores, se encuentra la “vida significativa” (basada en planes y acciones que dan sentido a nuestra vida).

Investigaciones recientes muestran que las personas que se declaran más satisfechas o felices son las que trabajan los tres tipos de vida, haciendo hincapié

especialmente en la vida “comprometida y “significativa” (Seligman, Steen, Park y Peterson, 2005)

Recientemente Seligman (2011) ha añadido dos nuevos elementos a su modelo de felicidad: las “relaciones interpersonales” y los “logros”. El autor ha utilizado el acrónimo **PERMA** (derivado de las iniciales en inglés de sus cinco componentes) para denominar su nuevo modelo de bienestar:

Positive emotions (emociones positivas o “vida placentera”)

Engagement (compromiso o “vida comprometida”)

Relationships (Relaciones interpersonales)

Meaning (Significado o “vida significativa”)

Achievements (Logros)

Tarragona (2013) recoge las principales ideas de este modelo, de las cuales nosotros nos centraremos en los dos elementos que aún no hemos tratado: las “relaciones interpersonales” (Relationships) y los “logros” (Achievements).

Respecto a las “relaciones interpersonales”, la consecución del bienestar requiere de unas interacciones sociales positivas (Seligman, op. cit.). En esta misma línea Peterson, Park y Seligman (2006) ya planteaban que la variable que más frecuentemente correlaciona con el bienestar y la felicidad es la calidad de dichas relaciones. De hecho, cuando se ha estudiado a las personas más felices, entre las felices, se ha encontrado que todas tienen buenas relaciones interpersonales.

En este sentido, Csikszentmihalyi (1996) ya encontró que la gente de todas las edades y en diferentes culturas tiende a entristecerse cuando está sola y está más alegre cuando está con otras personas. Así mismo, Vaillant (2000) quien durante 40 años encabezó el estudio longitudinal más largo sobre el desarrollo adulto realizado en la Universidad de Harvard, está convencido de que el amor es la clave del bienestar.

El sentido del humor es un gran facilitador de las relaciones interpersonales y por ende del bienestar personal y la felicidad. En este sentido, McGhee (1979) fue uno de los primeros investigadores que defendió la contribución del humor en el desarrollo de las habilidades sociales, las interacciones sociales y el desarrollo la amistad. En esta misma línea, Ziv y Diem (1989) aluden a la función social del humor, considerada por muchos un arma capaz de modificar y reformar la sociedad. Mulkay (1988) planteó que el humor supone una forma de comunicación social que, debido a que supone jugar con ideas incongruentes y comunicar múltiples significados, es una forma de comunicación

especialmente útil en situaciones en las que un modo más serio y directo podría resultar arriesgado.

Finalmente, el componente “logros” lo representan las metas que alcanzamos. Seligman (2007) se refirió, en su momento, a este componente como la "vida victoriosa" y habla de la satisfacción que sentimos cuando nos enfrentamos a retos y alcanzamos logros. Seligman (2011) defiende la importancia de lo que escogemos libremente y, al igual que las emociones positivas y las relaciones interpersonales, alcanzar metas es algo satisfactorio en sí mismo. Cuando nos ponemos metas podemos desarrollar habilidades y nos sentimos competentes.

Los planteamientos formulados por Seligman (op. cit.) tienen cabida en nuestra propuesta de intervención, ya que consideramos que la integración del sentido del humor en la rutina de trabajo del aula permite desarrollar los elementos de su modelo *PERMA*. El sentido del humor en el aula, tal y como lo ponemos en práctica con nuestro programa de intervención, es un firme potenciador de emociones positivas, agiliza y fortalece las relaciones personales y afectivas, supone una fortaleza personal posibilitadora de la “vida comprometida” y “significativa” y promueve la consecución de metas y logros personales.

3. EL SENTIDO DEL HUMOR COMO FORTALEZA Y RELACIÓN CON OTRAS FORTALEZAS.

3.1 EL SENTIDO DEL HUMOR COMO FORTALEZA.

Ya hemos visto que en el marco de la teoría de la felicidad de Seligman (2002, 2011), el concepto de fortalezas del carácter es central pues el autor las incluye como aspectos fundamentales para alcanzar la vida “comprometida” y la vida “significativa”. Tal es su importancia que el estudio de las mismas se plantea, además, como uno de los objetivos específicos de la psicología positiva.

Pero, ¿qué son las fortalezas? Las fortalezas son rasgos de la personalidad duraderos y positivos que aportan sensaciones placenteras y gratificación. El sentido del humor puede considerarse un rasgo positivo ya que hace que la persona que lo tiene pueda experimentar la risa y el placer subjetivo asociado a ella, así como los beneficios psico-físicos vinculados a esta, más frecuentemente. Petersen, Christopher y Seligman

(2004) lo incluyeron en su lista de 24 fortalezas, al cumplir los tres criterios que emplearon para seleccionar esta lista de rasgos positivos:

- Que se valoren en prácticamente todas las culturas.
- Que se valoren por derecho propio, no como medio para alcanzar otros fines.
- Que sean maleables.

Las 24 fortalezas del proyecto VIA, a partir de las cuales se ha realizado el manual de clasificación Character Strengths and Virtues, se agrupan en 6 virtudes: sabiduría y conocimiento, valor, amor y humanidad, justicia, templanza y espiritualidad y trascendencia. Cada una de estas virtudes incluye varias fortalezas para facilitar su clasificación y medición.

Tabla 1.1 Fortalezas y virtudes. Proyecto VIA. Seligman, Park y Peterson (2004)

1. SABIDURÍA Y CONOCIMIENTO	2. VALOR
<ul style="list-style-type: none"> - Curiosidad. - Amor por el conocimiento. - Mentalidad abierta. - Creatividad. - Perspectiva. 	<ul style="list-style-type: none"> - Valor y valentía. - Perseverancia. - Integridad. - Vitalidad
3. AMOR Y HUMANIDAD	4. JUSTICIA
<ul style="list-style-type: none"> - Generosidad. - Amor. - Inteligencia social. 	<ul style="list-style-type: none"> - Civismo. - Imparcialidad y equidad. - Liderazgo.
5. TEMPLANZA	6. TRASCENDENCIA
<ul style="list-style-type: none"> - Autocontrol. - Prudencia. - Humanidad y modestia. - Perdón y compasión. 	<ul style="list-style-type: none"> - Disfrute de la belleza. - Gratitud. - Esperanza. - Espiritualidad. - Sentido del humor.

El estudio de Seligman y Park y Peterson con más de 4000 participantes ha revelado que, de las 24 fortalezas evaluadas por el cuestionario VIA, existen 5 que se relacionan de forma consistente con la satisfacción con la vida en mucho mayor grado que las 19 restantes. Estas cualidades son: gratitud, esperanza, entusiasmo, curiosidad y capacidad de amar y de ser amado.

Antes de continuar, creemos oportuno hacer una aclaración sobre el concepto “fortaleza” para diferenciarlo de otro muy similar, pero no igual, el de “capacidad”.

Capacidades y fortalezas forman parte de la psicología positiva y aunque comparten muchas similitudes, una de las diferencias clave es que las fortalezas son rasgos morales y las capacidades no. Además las capacidades no son tan fácilmente adquiribles como las fortalezas. Es decir, las fortalezas pueden forjarse incluso a partir de unos cimientos muy débiles, con la suficiente práctica, formación y dedicación, pueden desarrollarse satisfactoriamente. Por el contrario, las capacidades son más innatas y aunque se puedan mejorar con entrenamiento, estas mejoras serán avances de una capacidad preexistente. Además, las capacidades son relativamente automáticas, mientras que las fortalezas implican voluntad. Por lo tanto, las capacidades no pueden adquirirse por medio de la voluntad, las fortalezas sí. (Seligman, 2003)

La consideración del sentido del humor como fortaleza y no como capacidad es, desde nuestro punto de vista, importante ya que implica que se podrá adquirir y aprender con la práctica y la formación adecuadas, idea que respalda el modelo teórico que guía nuestra intervención. De este modo, el sentido del humor es una fortaleza que, además (como veremos más adelante), va evolucionando a lo largo del desarrollo humano. En el caso que nos ocupa, su integración en el ámbito educativo (tal y como proponemos con nuestro programa de intervención), puede tener efectos favorables en variables relacionadas con el aprendizaje y otras de tipo psicosocial como la autoestima y las relaciones interpersonales.

El desarrollo, aprendizaje y adquisición de esta fortaleza es una de las finalidades de nuestro programa de intervención. Muchas de las actividades que forman dicho programa, y que están plenamente integradas en la rutina diaria del aula, tienen como objetivo mejorar, entre otras, variables como el optimismo y las relaciones sociales de los alumnos (ambos considerados dimensiones del sentido del humor según el modelo multidimensional del que parte nuestra intervención), además de ser una

fuerza inagotable de emociones positivas puesto que el humor fomenta la risa, la diversión, etc.

Hecha esta aclaración conceptual, continuamos con el planteamiento de Seligman (op. cit.) quien incluye el sentido del humor dentro de la virtud de trascendencia. El autor se refiere con este nombre a las fortalezas personales que van más allá de la persona y nos conectan con algo más elevado, amplio y permanente: con otras personas, con el futuro, la evolución, lo divino o el universo.

No nos vamos a detener en definir el sentido del humor puesto que esta tarea la abordaremos ampliamente más adelante, en el capítulo 2. Solamente mencionaremos la importancia que, desde nuestro punto de vista, tiene que este autor la incluyera dentro de su listado de fortalezas lo cual justifica nuestro abordaje, durante este primer capítulo, de la psicología positiva como marco de referencia de este constructo.

El sentido del humor es una de las fortalezas que correlacionan con el bienestar personal. Proyer, Ruch y Buschor (2012) realizaron un estudio sobre el impacto de una intervención basada en las fortalezas de carácter en una muestra de 178 adultos. El grupo experimental fue entrenado en las fortalezas que típicamente muestran correlaciones más altas con satisfacción con la vida (entre ellas el sentido del humor). El grupo control, por su parte, fue entrenado en las fortalezas con correlaciones más bajas con satisfacción con la vida. Los resultados pusieron de manifiesto que el grupo que trabajó con las fortalezas más correlacionadas con la satisfacción con la vida mejoró significativamente este aspecto respecto del grupo control. En general, los datos enfatizan el potencial de las intervenciones basadas en las fortalezas de carácter para mejorar el bienestar humano.

3.2 RELACIONES ENTRE EL SENTIDO DEL HUMOR Y OTRAS FORTALEZAS.

El sentido del humor está relacionado con otras fortalezas personales. A continuación describimos dichas relaciones y la evidencia empírica encontrada al respecto.

3.2.1 Sentido del humor y creatividad.

Muchos teóricos e investigadores han encontrado una estrecha relación entre sentido del humor y creatividad. La creatividad es la capacidad que tiene el cerebro

humano para crear y producir cosas nuevas, llegar a conclusiones e ideas novedosas y resolver problemas de forma original. Puede materializarse en forma artística, literaria, científica, etc. y también puede desarrollarse en el contexto de la vida diaria, mejorando la calidad de la misma. (Csikszentmihalyi, 1996).

A la hora de vincular el sentido del humor y la creatividad encontramos dos tendencias: 1) los planteamientos que consideran el sentido del humor como un tipo o forma de creatividad y 2) los que consideran sentido del humor y creatividad como elementos independientes, aunque relacionados.

Dentro de la primera tendencia, Kloester (1964) consideró el humor, la investigación científica y la creación artística formas de creatividad. Igual que los teóricos del humor ven la incongruencia, la sorpresa y la novedad como elementos necesarios de este, también los teóricos de la creatividad las consideran características definitorias de la misma (Besemer y Treffingher, 1981). Así, tanto el humor como la creatividad implican un cambio de perspectiva, una nueva forma de mirar e interpretar la realidad. De hecho muchos investigadores de la creatividad consideran que el humor es esencialmente una forma de creatividad. Por tanto, algunas medidas de la destreza creativa o de la personalidad creativa incluyen la evaluación del humor entre sus ítems (p. ej., Davies y Subkoviak, 1975)

Bajo esta misma perspectiva, Murdock y Ganim (1993) hicieron una revisión teórica sobre el tema y concluyeron que el humor puede ser considerado como un subconjunto de la creatividad.

Dentro de la segunda tendencia, algunos teóricos e investigadores consideran que, pese a los estrechos lazos teóricos entre ambos, humor y creatividad han de considerarse campos separados, aunque parcialmente solapados. O'Quin y Derks (1997) demostraron una moderada correspondencia entre medidas de rasgo de sentido del humor y medidas de rasgo y habilidades creativas. Así, individuos con más sentido del humor suelen ser también más creativos en otras áreas. Aún así, esta correlación no proporciona evidencia de influencia causal. Estos autores señalaron que ambos pueden estar relacionados debido a la influencia común con una tercera variable, la inteligencia. En este sentido, encontraron dos posibles mecanismos por los que el humor puede influir en la creatividad. En primer lugar, es posible que los procesos de pensamiento

flexible y la activación de múltiples esquemas que implica el procesamiento de las incongruencias propias del humor faciliten el pensamiento divergente y flexible requerido para la creatividad (Belanger, Kirkpatrick y Derks, 1998). En segundo lugar, la emoción positiva asociada al humor (hilaridad) podría reducir la tensión y ansiedad, dando lugar a una menor rigidez de pensamiento, y una mayor habilidad para relacionar e integrar material divergente (Isen, Daubman y Nowicki, 1987)

En esta misma línea, García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos (2004b, 2005) también consideran que humor y creatividad son constructos diferentes, pero relacionados. De hecho, en su modelo explicativo del sentido del humor incluyen la dimensión “creación de humor” como una de las cuatro dimensiones de éste. El humor es, en esencia, un juego mental que implica una actitud relajada y desenfadada hacia ideas y acontecimientos. En este sentido, según estos autores, la “creación de humor” es la faceta más externa y fácil de identificar del sentido del humor. En general, hace referencia a la capacidad de generar humor (definida en su momento por Ziv y Diem, 1989; Thorson y Powell, 1994 y Carbelo, 2002) y tiene que ver con todas esas estrategias y habilidades cognitivas para establecer relaciones insólitas entre las cosas, las personas, los acontecimientos, etc. y comunicarlas a los demás de modo que provoquen risa.

3.2.2 Sentido del humor y liderazgo.

Se ha encontrado evidencia empírica que relaciona el sentido del humor y el liderazgo en el entorno laboral. La investigación al respecto, indica que el liderazgo efectivo requiere destrezas como buscar y dar información, tomar decisiones, influir en las personas y establecer relaciones (Yulk y Lepsinger, 1990). A su vez, estas amplias áreas de habilidades se han dividido en una variedad de comportamientos, muchos de los cuales tienen que ver con las relaciones interpersonales y la comunicación como la habilidad para comunicarse y llevarse bien con los subordinados, iguales y superiores, manejar conflictos, motivar a los demás y mejorar la cohesión y cooperación grupal.

El humor, como la importante destreza de comunicación que es, puede considerarse potencialmente útil para los líderes. Por ejemplo, el uso de humor podría ser beneficioso para enseñar y clarificar las tareas de trabajo, ayudar a motivar y modificar conductas, promover el afrontamiento creativo de estrés, y en general hacer

más positivas y menos tensas las interacciones entre el directivo y los subordinados (Decker y Rotondo, 2001). Otros estudios realizados en este sentido, indican que el liderazgo eficaz correlaciona positivamente con el uso de un humor positivo (Decker, 1987; Priest y Swain, 2002)

3.2.3 Sentido del humor e inteligencia social.

Encontramos relación entre el sentido del humor y la inteligencia social puesto que el humor es un fenómeno básicamente social ya que nos reímos y bromeamos con mucha más frecuencia cuando estamos acompañados que cuando estamos solos (Martin y Kuiper, 1999; Provine y Fischer, 1989)

Mulkay (1988) sugirió que el humor se puede considerar como una forma de comunicación social que con frecuencia se utiliza para transmitir indirectamente mensajes implícitos e influir sobre los demás de diferentes modos.

Shiota, Campos, Kelner y Hertenstein (2004) sugieren que la emoción positiva vinculada con el humor es eficaz para establecer todo tipo de relaciones sociales, incluyendo relaciones de pareja, amistades y de grupo. Por tanto una forma en que el humor probablemente aporta importantes beneficios psicológicos es induciendo un estado emocional positivo que por lo común comparten dos o más individuos.

3.2.4 Sentido del humor y optimismo.

Finalmente, encontramos relación entre el sentido del humor y el optimismo. A continuación presentamos las aportaciones hechas al respecto por diversos investigadores.

Seligman (2003) plantea que sentido del humor y optimismo operan de forma similar. Ambos se configuran como características disposicionales de la persona que hacen de mediadoras entre los acontecimientos externos y la interpretación personal de los mismos. De hecho, los individuos con mejor sentido del humor tienden a ser también más optimistas, son más perseverantes y exitosos, e incluso llegan a tener mejor estado de salud física. Esta afirmación ha recibido apoyo empírico reciente en un estudio cross-cultural llevado a cabo por Flores, Marujo, Neto, Tuti, Valdivieso y Sinovas (2013) en el que se mostró que el sentido del humor y el optimismo estaban fuertemente correlacionados en estudiantes universitarios de tres nacionalidades diferentes (españoles, portugueses y rumanos). Este estudio también mostró que los

estudiantes con niveles más altos de optimismo presentaban a su vez niveles significativamente más altos de sentido del humor que los estudiantes menos optimistas.

Algunos autores han observado que el optimismo y el sentido del humor están relacionados con el bienestar general y la satisfacción en la vida (Houston, McKee, Carrol y Marsh, 1998).

Cohen (2009) afirma que sentido del humor y optimismo tiene como nexos en común el poder protector y amortiguador de emociones negativas. Además confiere a ambos un valor importantísimo como estrategia de afrontamiento ante situaciones estresantes.

Palomar, Victorio y Matus (2011) realizaron un estudio de validación de la escala multidimensional de sentido del humor de Tompson y Powell (1993) y de la de optimismo del Test de orientación en la vida de Scheier, Carver y Bridges (2001). Su resultados evidencian una correlación positiva entre sentido del humor y optimismo apoyando la validez de constructo de las escalas, pero también indican que ambos instrumentos miden constructos diferentes. Por otra parte, la correlación observada entre ambas escalas de sentido del humor y el grado de satisfacción general fue modesta. Esta relación ha sido señalada en la literatura, ya que algunos autores como Marrero y Carballeira (2010) han podido evidenciar que el optimismo guarda relación con la mayor parte de los indicadores de bienestar subjetivo.

El modelo teórico que guía nuestra intervención en el aula (ver capítulo 2) pone de manifiesto la estrecha relación entre sentido del humor y optimismo. García-Larrauri, Manzano, Muñoz, Hernández, y Cuetos (2010) incluyen el “afrontamiento optimista de problemas” como una de las cuatro dimensiones del sentido del humor, refiriéndose a ella como:

el uso del humor para hacer frente a las contrariedades de la vida. Implica la capacidad o el conjunto de estrategias que una persona tiene para afrontar fracasos, dificultades o contratiempos sin hundirse, para mantener el optimismo a pesar de las preocupaciones, distanciarse de las situaciones y encontrar salidas con humor en situaciones negativas. Supone un estilo de pensamiento para percibir lo positivo que tienen todas las personas, cosas o acontecimientos que nos ocurren y tratar de actuar en consecuencia (p. 27)

Las conexiones encontradas entre el sentido del humor y otras fortalezas nos ayudan a profundizar en un fenómeno tan complejo como este y justifican su tratamiento, a lo largo de este capítulo, como objeto de estudio de la psicología positiva.

Fruto, precisamente, de esta complejidad se hace necesaria una profundización en su origen, definición y clasificación, tareas que abordaremos en el capítulo siguiente. Así, ahondaremos en sus orígenes etiológicos y presentaremos algunas de las definiciones dadas por diferentes autores en las últimas décadas. Veremos, además, los diferentes tipos o formas de humor y abordaremos las teorías que a lo largo de la historia han intentado explicar cómo se produce este fenómeno tan complejo, así como el modelo teórico que guía nuestra intervención. Revisaremos, también, sus beneficios en diferentes ámbitos y los instrumentos de medida y evaluación diseñados al respecto.

CAPÍTULO 2

ASPECTOS CONCEPTUALES, PERSPECTIVAS TEÓRICAS Y EVALUACIÓN DEL SENTIDO DEL HUMOR

1. ETIMOLOGÍA Y EVOLUCIÓN HISTÓRICA DEL HUMOR Y LA RISA.

"Humor" procede del latín *humorem* que significa líquido o fluido. En la actualidad, sigue conservando ese significado en fisiología para referirse a fluidos corporales como el humor acuoso y el humor vítreo. Sus connotaciones psicológicas relativas a características de personalidad fueron desarrollándose con el tiempo, pero hasta el siglo XVII no se empezó a asociar a la risa, ni tuvo vinculaciones relativas a la hilaridad.

En el siglo XVI, el humor se asociaba a comportamientos desviados y personalidades desequilibradas. Así, el humor se asoció a personas excéntricas, extravagante, etc. A partir de ahí sólo hubo un pequeño paso para la asociación de humor con la gracia y la risa (Ruch, 1998)

Paralelamente al desarrollo del significado de humor, también fueron evolucionando las perspectivas y creencias sobre la risa. Antes del S. XVIII, la mayoría de los autores veían la risa como algo negativo, tanto fue así que no se distinguía entre "reírse con" y "reírse de". Durante el siglo XVIII, la palabra *ridicule* (del latín *ridiculum/ridiculus*= ridículo/risible) se utilizó del mismo modo que utilizamos hoy el término humor, es decir para referirse a algo que causa risa, pero tenía más connotaciones negativas y agresivas ya que se veía como una forma de ataque. Así, la risa fue evolucionando hasta llegar a asociarse con un juego de ingenio, una forma de mostrar a los demás la propia inteligencia (Martin, 2008).

Junto a los cambios del significado de humor y risa, también evolucionó el concepto de sentido del humor (Wickber, 1998). En los siglos XVIII y XIX, los filósofos británicos propusieron la existencia de varios "sentidos" estéticos y morales que se entendían como sensibilidades o habilidades para juzgar la calidad de ciertas cosas. Así, hablaban de sentido de la belleza, sentido común, sentido del ridículo, etc. Este último, el sentido del ridículo, se utilizó para referirse a la sensibilidad sobre las cosas risibles, que a mediados del siglo XIX se sustituyó por sentido del humor. Este sentido del humor, rápidamente se convirtió en una virtud muy valorada y a mediados del siglo XIX, ya había adquirido el muy deseable significado que tiene hoy en día.

Durante el siglo XX, el concepto de sentido del humor continuó siendo un aspecto muy deseable por cualquiera, pero también se hizo más amplio y complejo. Sin

dejar de mantener la noción de habilidad para hacer reír a los demás o disfrutar de la alegría y la risa, adoptó el significado adicional de un abanico más amplio de cualidades personales deseables. Lo que significaba tener sentido del humor pasó a definirse por lo que significaba no tenerlo. Así, decir que alguien carecía de él significaba que era demasiado serio, egoísta e inflexible (Wickberg, 1998).

A finales del siglo XX humor y risa se consideraron indicadores de salud física y mental (Mora, 2010). Esta idea se vio reforzada gracias a las investigaciones psiconeuroinmunológicas que sugerían conexiones entre emociones e inmunidad, lo que llevó al desarrollo del un “movimiento por el humor y la salud” entre muchos médicos, enfermeros, terapeutas, etc. Payasos de hospital y salas de comedia se hicieron habituales en muchos hospitales, ya que el humor y la risa pasaron a verse como un método que facilitaba la recuperación en pacientes con enfermedades crónicas, cáncer y otras afecciones. En España destaca la labor de la fundación Theodora que nació en Suiza y desde el año 2000 trabaja también en hospitales de toda España con el objetivo de humanizar la estancia hospitalaria de niños y adolescentes. Estas alentadoras noticias en la rama sanitaria, contribuyeron a despertar el interés en la aplicación del humor a otras áreas como la educación, la psicoterapia o la empresa.

Actualmente, en nuestra cultura prevalece una visión positiva sobre el humor, el sentido del humor y la risa. Aunque se reconoce que ciertos tipos de humor pueden ser ofensivos y/o agresivos, en general el humor “sano” se considera positivo y benévolo, y el sentido del humor es considerado como una cualidad positiva y deseable. A este respecto, Martin (op. cit.) señala que las personas tienden a asociar el sentido del humor con otras muchas características deseables como ser más amistoso y agradable, cooperativo, interesante, imaginativo, creativo e ingenioso, inteligente, perspicaz, etc. y a su vez menos quejica, frío, tacaño o pasivo (Cann y Calhoun, 2001).

En definitiva, a la largo del siglo XX el humor ha ido adquiriendo connotaciones tremendamente positivas. Ya no sólo implica percepción de incongruencia, diversión, ingenio y risa, sino que también es beneficioso, deseable y saludable (Lewis, 2006).

2. ALGUNAS DEFINICIONES.

A continuación abordamos una de las tareas más complejas, pero a la vez necesarias, del planteamiento teórico de esta tesis: la definición del constructo “humor”, “sentido del humor” y otros términos afines.

Revisaremos las definiciones dadas en diferentes idiomas, discutiremos las propuestas realizadas por diversos autores e investigadores a lo largo de las últimas décadas e iremos posicionándonos en la o las que, bajo nuestro criterio, mejor se ajusta a nuestra manera de entender y utilizar el humor y el sentido del humor en el ámbito educativo, en general, y en el aula en particular.

Comenzamos abordando el término “humor”, para más adelante diferenciarlo del “sentido del humor”.

En castellano, el término "humor" tiene tantas acepciones, que ni investigadores ni teóricos se han puesto de acuerdo sobre cómo definir las distintas nociones y acontecimientos vinculados a él.

Carretero (2005) plantea que las definiciones dadas por los diferentes diccionarios de la lengua (inglés, francés, alemán...) son tan diferentes entre sí como las propias lenguas. El autor, encuentra similitudes entre el diccionario francés *Robert* y el alemán *Duden* puesto que ambos definen el humor centrándose en su función y lo conceptualizan como una forma de sacarle provecho a la realidad. En el caso francés se entiende que el humor realza los aspectos divertidos de esa realidad y en el caso alemán el humor ayuda a superarla cuando surgen dificultades. Los ingleses, sin embargo, se centran en los descriptores más comunes del humor: lo gracioso, lo divertido. The Oxford English Dictionary (2009) define humor como “cualidad de ser divertido o cómico, especialmente en lo que se expresa en la literatura o en el discurso; capacidad de expresar humor o divertir a los demás”; “facultad de percibir lo que es absurdo o divertido, o de expresarlo de palabras, por escrito o de otra forma”; “imaginación o tratamiento jocoso de un tema”. En esta definición se alude al humor como cualidad o fortaleza personal, dimensión que más adelante abordaremos.

Por su parte, el Diccionario de la Real Academia de la Lengua Española en su última edición, la vigésimo segunda, (2001) define humor, en su primera acepción, como “genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente”. En

esta acepción volvemos a encontrarnos con una concepción del humor como característica de la personalidad, ya planteada por The Oxford English Dictionary. Otras acepciones lo consideran como “un estado oportuno o adecuado para realizar una acción”; en este caso, estaría más vinculado con un estado motivacional de ánimo positivo que predispone la conducta posterior.

Así mismo también encontramos diferencias en las definiciones dadas en los diccionarios y enciclopedias de psicología de la última década. En este sentido, observamos tres tendencias a la hora de definir el humor. En primer lugar, encontramos definiciones centradas en el estímulo, en las que se hace referencia a las cosas o materiales que nos hacen gracia; otra tendencia se centra en una forma determinada de responder ante ciertas cosas, es decir, se trata de definiciones centradas en la respuesta; y por último, nos encontramos con definiciones centradas en el sujeto puesto que se basan en una disposición del individuo que se relaciona por un lado con el estado de ánimo (Saz, 2000), y por otro con los adjetivos divertido y gracioso (Martin, op. cit.) o con ambos (Colman, 2001).

En nuestro planteamiento práctico cabrían las tres tendencias mencionadas. Planteamos una metodología de enseñanza que utiliza el humor como vehículo de aprendizaje (estímulo), pero también como forma de responder ante las dificultades de la rutina del trabajo en el aula (es decir, como respuesta). En este sentido, buscamos una respuesta afectiva que implique disfrute con las tareas escolares, que puede ir acompañada o no de la risa. Y, además lo abordamos como fortaleza personal (sujeto) ya que buscamos que el humor facilite estados emocionales positivos, pues es sabido que proporciona puntos de vista alternativos sobre las situaciones y nos puede ayudar a superar situaciones dolorosas. Un planteamiento acorde con el que mantiene Klein (2000) sobre el humor, que lo considera como una herramienta para superar las dificultades de la vida.

Recientemente Martin (op. cit.) plantea que:

estamos ante un término amplio que alude a cualquier cosa que diga o haga la gente que se perciba como graciosa y haga reír a otros, así como al proceso mental dedicado tanto a crear como a percibir tal estímulo divertido, y también a la respuesta afectiva que implica su disfrute (p. 26)

A partir de esta definición, el autor propone que el humor es un proceso en el que intervienen cuatro componentes: el contexto social, los procesos cognitivo-perceptivos, la respuesta cognitivo-conductual y la expresión del comportamiento vocal de la risa. En relación al componente cognitivo-conductual, De Bono (1990) postula que el humor es la conducta más importante del ser humano. Para este autor el humor nos aporta mucha más información respecto al funcionamiento del cerebro que cualquier otro comportamiento humano. Nos ofrece, además, la posibilidad de cambiar la percepción de nosotros mismos, de otras personas, de las situaciones y experiencias vividas, etc.

En definitiva, nos encontramos ante un constructo amplio y complejo que implica diversos procesos cognitivos, afectivos y sociales y que puede ser interpretado de diferentes maneras según lo entendamos como estímulo, como respuesta o como actitud personal.

A continuación, pasamos a centrarnos en el término “sentido del humor”. A menudo se utiliza como sinónimo de “humor”, pero pese a sus similitudes con éste, las cuales justifican su uso indiscriminado, encontramos matices que los diferencian y que debemos tener en cuenta (Carretero, op. cit.)

Según Martin (op. cit.), “humor” a solas, se refiere a una situación, un estímulo concreto o a las características atribuidas a un material definido como humorístico (chistes, por ejemplo). Sin embargo, para el “sentido del humor” la referencia conceptual serían las diferencias individuales, y el interés se centra en la persona. El autor especifica aún más esta diferenciación señalando que el sentido del humor se refiere a las diferencias individuales relacionadas con los estímulos humorísticos que las personas encuentran divertidos, la frecuencia con la que la gente ríe, la habilidad para crear y percibir el humor, la tendencia a usar el humor como estrategia de afrontamiento de situaciones estresantes, etc. En esta misma línea, Garanto (1983) considera que el sentido del humor es un estado de ánimo más o menos persistente que capacita para relativizar críticamente las experiencias emocionales. Entendemos por esto, que el sentido del humor ayuda a relativizar las situaciones eufóricas o depresivas, por lo que es un símbolo de madurez humana.

Además de estar asociado a otras muchas características deseables, cuando decimos que alguien tiene sentido del humor damos a entender muchas otras cosas.

Eysenck (1972) (cit. en Martin, 2008) señaló tres posibles significados diferentes. Primero, afirmar que alguien tiene sentido del humor puede significar que se ríe de las mismas cosas que nosotros (significado cualitativo); segundo, que la persona ríe mucho y se anima fácilmente (significado cuantitativo); tercero, que la persona es “el alma de la fiesta” contando historias graciosas y divirtiendo a los demás (significado productivo). Sin que estas tres “dimensiones” tengan que guardar necesariamente relación entre sí. Posteriormente, Ruch (1998) amplió esta lista añadiendo que las personas con sentido del humor poseen además capacidad para comprender los estímulos humorísticos, capacidad para expresar humor, capacidad para crearlo, capacidad para apreciarlo, búsqueda activa de estímulos humorísticos, memoria para eventos graciosos de su propia vida y tendencia a utilizar el humor como mecanismo de afrontamiento.

Teniendo en cuenta todo esto, Martin (op. cit.) concluye que:

El sentido del humor puede ser conceptualizado de forma variada como patrón de *comportamiento habitual* (tendencia a reír frecuentemente, a contar chistes y divertir a otros con el ingenio espontáneo, reírse de las producciones humorísticas de otros), *capacidad* (para crear humor, divertir a otros, “coger los chistes”, recordarlos), *rasgo temperamental* (alegría y espíritu lúdico habituales), *respuesta estética* (gusto por tipos particulares de material humorístico), *actitud* (disposición positiva hacia el humor y las personas con humor), *visión del mundo* (punto de vista de la vida desenfadado, no serio) o *estrategia de afrontamiento/mecanismo de defensa* (tendencia a mantener la perspectiva humorística cara a la adversidad) (p. 312)

En esta disyuntiva, humor versus sentido del humor, nosotros nos situamos más cercanos a los planteamientos de Seligman (2005) y Martin (2008), que entienden el humor como las diversas causas de la risa y el sentido del humor como una fortaleza personal. Desde este punto de vista, el humor es considerado como un estímulo cuya respuesta es (aunque no siempre) la risa, mientras que el sentido del humor es un rasgo estable de personalidad, una cualidad personal positiva y deseable. Así, en el marco de

nuestra intervención en el aula integramos el humor como un estímulo que vinculado a los contenidos de aprendizaje favorece una respuesta afectiva que facilita la asimilación y comprensión de los mismos y el sentido del humor como una fortaleza o cualidad personal que el profesorado puede utilizar como estrategia metodológica y también puede potenciarla en el alumnado.

Por último nos centramos en la “risa”, otro concepto relacionado con el “humor” y el “sentido del humor”, que nos parece oportuno abordar en este punto.

La risa es la respuesta fisiológica al estímulo humorístico. La sonrisa también lo es, pero con diferencia cualitativa y cuantitativa. Aunque la risa es una consecuencia de humor, con frecuencia ambos términos se confunden y, de hecho, los principales estudios sobre las cualidades y efectos terapéuticos del humor se han ocupado, en realidad, de la risa (García- Larrauri, 2000).

Carbelo y Jauregui (2006) definen la risa como una reacción psico-fisiológica caracterizada: 1) externamente por unas vocalizaciones repetitivas (típicamente transcritas en castellano como ja-ja, je-je, etc.), una expresión facial fácilmente reconocible (boca en una sonrisa cerrada o abierta, comisuras de los ojos arrugadas), unos movimientos corporales característicos (del abdomen, hombros, cabeza y en casos de risa intensa en todo el cuerpo) y una serie de procesos neurofisiológicos concretos (cambios respiratorios y circulatorios, activación del sistema dopaminérgico y otros circuitos neuroquímicos, etc.); 2) internamente por una sensación subjetiva reconocible (que denominan hilaridad) y de carácter placentero en mayor o menor medida. La risa puede considerarse una emoción positiva, o por lo menos la causa o reflejo externo de una emoción positiva (la hilaridad).

Holden (1999), por su parte, propone diferentes tipos de risa:

- *Risa relajante*. Este tipo de risa nos ayuda a relajarnos, a olvidar los problemas momentáneamente, a atenuar los miedos, etc. Tomarse unos minutos para reír puede ser una excelente forma para relajarse.
- *Risa de escape*. En este caso la risa es una forma muy eficaz de defensa contra los encuentros cotidianos con el fracaso, el disgusto, los errores, los traumas y las críticas.

- *Risa sublimada*. Determinadas formas de humor como la sátira, el sarcasmo o la ironía son vías seguras y no violentas físicamente para comunicar el fastidio o enfado. Puede ser utilizada de un modo hiriente al reírnos de alguien y no con él, no siendo éste el uso que se debe perseguir con ella.
- *Risa sorpresiva*. En esta ocasión, la risa es una válvula de seguridad que, una vez abierta, nos permite relajar la tensión que tan rápidamente puede generarse durante los momentos de shock, sorpresa e incongruencia, así como ante lo inesperado.
- *Risa perceptiva*. Este tipo de risa funciona como catalizador que nos permite cambiar la forma de percibir la realidad. De manera que si vemos las cosas de un modo distinto también las sentimos de un modo distinto y nos sentimos de otra forma.
- *Risa compartida*. Este tipo de risa puede ayudar a las personas a tener algo en común. Incluso la más estrecha de las amistades puede verse dificultada sin un intercambio de sonrisas y humor. La risa contribuye a curar y a mejorar nuestra relación con nosotros mismos y con los demás.
- *Risa triunfante*. En este caso, el autor plantea que cuando reímos tendemos a sentirnos bien con nosotros mismos y de este modo nos es mucho más fácil sentirnos bien con nuestras experiencias, nuestro futuro y nuestra vida en general.
- *Risa afirmativa*. Se trata de una risa que refuerza los buenos sentimientos hacia nosotros mismos, hacia los demás y hacia el mundo que nos rodea.

Consideramos la propuesta de Holden (op. cit.) más que como una clasificación o tipología de la risa, como las diferentes funciones o finalidades que esta puede desempeñar. A nuestro entender sólo existe un tipo de risa, que es consecuencia o respuesta de un estímulo humorístico, lo que sí varía es la finalidad o función de esta (podemos reír para relajarnos, como vía de escape, para expresar un triunfo, para reafirmarnos, etc.) Entendida así, apostamos por la utilización en el aula de todas aquellas risas cuya finalidad o función sea positiva, enriquecedora e inofensiva.

En definitiva, humor, sentido del humor y risa son conceptos que a menudo se utilizan como sinónimos. Lejos de serlo, lo cierto es que forman parte de un constructo tremendamente amplio y complejo sobre el que no hay acuerdo ni en su

conceptualización, ni en su origen. Tanto es así que encontramos tantas definiciones como investigadores sobre el tema.

3. TIPOS DE SENTIDO DEL HUMOR.

Si complicado es definirlo, más aún lo es clasificarlo. De las múltiples posibilidades que encontramos en la literatura reciente, nos vamos a centrar en dos grupos. Primero abordaremos los tipos de sentido del humor. Y en segundo lugar, nos centraremos en los tipos de producciones humorísticas. Ambas propuestas de Martin (2008).

Este autor establece los siguientes tipos de sentido del humor:

- “Humor de autoafirmación”. El autor lo entiende como la tendencia a mantener una mirada humorística sobre la vida aunque los demás no la compartan, a usar el humor para afrontar el estrés y las dificultades y conservar el ánimo.
- “Humor afiliativo”. Con este apelativo, el autor se refiere a la idea de compartir el humor con los demás, contar chistes y anécdotas graciosas, hacer reír y disfrutar junto a los otros. Es decir, la utilización del humor en su vertiente social, como herramienta para el establecimiento de relaciones sociales positivas con las personas del entorno.
- “Humor agresivo”. En este caso se refiere a la utilización del humor con una intencionalidad claramente negativa para menospreciar, manipular, ridiculizar y ofender a otras personas.
- “Humor de descalificación personal”. Este tipo de humor tiende a divertir a los demás a costa de menospreciarse a uno mismo o usar el humor para esconder sus propios sentimientos hacia los demás.

En el marco de nuestra intervención en el aula, y teniendo en cuenta la clasificación anterior, nuestra propuesta de intervención se sitúa en el “humor afiliativo” y de “mejoramiento personal” por su correlación positiva con la alegría, la autoestima y el bienestar psicológico y negativa con la depresión y la ansiedad (Martin, op. cit.) Abogamos por la utilización de un tipo de humor que provoque una risa sana e inofensiva, que evite la ridiculización y la ofensa y que facilite el crecimiento personal, el establecimiento de relaciones interpersonales positivas y el aprendizaje. En este sentido son desaconsejables algunas producciones humorísticas como el sarcasmo, la

sátira y algunos tipos de ironías (que veremos más adelante) debido a los efectos negativos que pueden tener sobre el aprendizaje y la autoestima del alumnado. Proponemos una intervención basada en un humor mediante el cual nos riamos “con” (con los alumnos/as, con los compañeros/as, con los profesores/as, etc.) y nunca “de”.

En segundo lugar, nuestras producciones humorísticas pueden ser muy diversas. Martin (op.cit.) establece tres categorías de humor que se producen en nuestras interacciones sociales cotidianas: 1) chistes, 2) humor coloquial espontáneo y 3) humor accidental o no intencionado.

1) Chistes.

El chiste consta de dos partes fundamentales: la presentación y el desenlace. La presentación, que incluye todo excepto la última frase, crea en el oyente unas expectativas acerca de cómo debería interpretarse la situación. Por su parte, el desenlace varía el significado de una forma súbita y lúdica creándose así la percepción de la incongruencia graciosa necesaria para que se dé el humor.

En la conversación cotidiana normalmente el chiste va precedido de entradas verbales o no verbales (por ejemplo: “Sabías ese que...”, “Se abre el telón...”, etc.) lo cual indica a la audiencia que se trata de una historia humorística y se espera que los oyentes se rían. Aunque normalmente las personas que cuentan chistes, tratan de enlazarlos con el tema de conversación, el chiste es una unidad de humor libre de contexto y con contenido propio, que incluye en si misma toda la información necesaria para ser comprendida y disfrutada. Por tanto, puede contarse en muchos contextos de conversación diferentes (Long y Graeser, 1988)

2) Humor conversacional espontáneo.

Martin y Kuiper (1999) realizaron un estudio en el que pedían a un conjunto de adultos que anotaran las veces que se reían a lo largo de tres días. Los resultados evidenciaron que sólo un 11% de la risa de cada día era consecuencia de chistes. El 17% lo provocaban los medios de comunicación; y un 72% surgía espontáneamente en interacciones sociales. Esta clase de humor convencional espontáneo depende mucho más del contexto social que los chistes, por lo que habitualmente no resulta tan divertido cuando se cuenta a posteriori. En este tipo de humor, las señales no verbales, que indican una intención humorística, como guiñar el ojo o un tono de voz particular, a

menudo son más ambiguas que al contarse un chiste, así que muchas veces el oyente no está del todo seguro de si el hablante va en broma o en serio.

3) Humor accidental.

Además de las cosas que la gente dice y hace durante las interacciones sociales con la intención de divertir a los demás, también surge mucho humor y risa de declaraciones o acciones que no se producen con la intención de divertir. Nilsen (2000) se refiere a esto como humor accidental, que puede ser físico y lingüístico.

- El humor accidental físico incluye caídas o contratiempos menores, como cuando alguien resbala con una cáscara de plátano o se derrama una bebida encima. Esta clase de hechos son divertidos si ocurren de forma sorpresiva y absurda y si la persona que lo sufre no se ve seriamente dañada o avergonzada.
- El humor lingüístico accidental surge de errores de deletreo, pronunciación y lógica denominados “lapsus linguae freudianos”. Este tipo de humor no deliberado se da, por ejemplo, en los titulares de los periódicos donde una ambigüedad crea un nuevo significado no intencionado y cómico. Los intercambios fonéticos son errores del habla en que se trasponen los sonidos de dos o más palabras, creando un significado nuevo no pretendido y humorístico (por ejemplo, “písame la panza... o sea pásame la pinza”)

Siguiendo con los tipos de producciones humorísticas, Long y Graesse (op. cit.) desarrollaron un sistema de clasificación de las producciones humorísticas de carácter coloquial proponiendo once categorías que distinguieron entre sí según las intenciones o usos del humor:

- Ironía. Burla fina o disimulada. Figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. (RAE, 2001). Por ejemplo: decir “que día más estupendo hace” cuando el tiempo es frío y lluvioso.
- Sátira. Discurso o dicho agudo, picante y mordaz, cuyo objetivo es censurar o poner en ridículo a alguien o algo. (RAE, 2001)
- Sarcasmo. Burla sangrienta, ironía mordaz y cruel con que se ofende o maltrata a alguien o algo. (RAE, 2001)

- Exageración y subestimación. Se trata de cambiar el significado de algo que otra persona ha dicho repitiéndolo con un énfasis distinto.
- Autodesaprobación. Tiene que ver con comentarios humorísticos dirigidos hacia uno mismo como objeto de humor. Esto puede servir para demostrar modestia, hacer que el oyente se sienta cómodo o congraciarse con él.
- Tomar el pelo. Se refiere a comentarios humorísticos sobre la apariencia o defectos personales del oyente. A diferencia del sarcasmo, la intención no es insultar ni ofender.
- Contestaciones o preguntas retóricas. Debido a que las preguntas retóricas no se hacen para obtener respuestas, contestarlas infringe una expectativa conversacional y sorprende a la persona que ha planteado la pregunta. En consecuencia esto no puede percibirse como gracioso y normalmente la intención es simplemente entretener al interlocutor.
- Respuestas ingeniosas a declaraciones serias. Contestaciones ingeniosas, incongruentes o disparatadas a una pregunta que se supone seria. Se malinterpreta deliberadamente la declaración y así el hablante replica a un significado distinto del pretendido.
- Segundas intenciones. En este tipo de humor, se da la vuelta o malinterpreta deliberadamente una aseveración o palabra para provocar así un doble significado.
- Transformación de expresiones tópicas. Transformar dichos, clichés o refranes bien conocidos en nuevas expresiones (por ejemplo, “si buscas una aguja, no busques en un pajar, busca en un costurero”)
- Dobles sentidos. Se refiere al uso de una palabra que evoca un segundo significado, basándose normalmente en un homófono (por ejemplo, una palabra con distinto significado que suena igual)

Aunque estas categorías no son excluyentes entre sí y es posible que existan muchas otras formas de humor espontáneo, esta lista proporciona un punto de partida útil para reflexionar sobre las numerosas formas de producciones humorísticas.

De esta segunda clasificación, nuestra intervención en el aula, se centra en la utilización de todas las producciones humorísticas siempre y cuando se utilicen con una intencionalidad positiva y con la cautela necesaria para no resultar ofensivas.

4. TEORÍAS SOBRE EL HUMOR Y MODELO TEÓRICO QUE GUÍA NUESTRA INTERVENCIÓN EN EL AULA.

En este punto expondremos brevemente las teorías sobre el humor que han intentado buscar explicación a este fenómeno y presentaremos el modelo teórico que nos ha servido de guía para diseñar el programa de intervención “con H de humor” que más adelante explicaremos.

4.1 TEORÍAS SOBRE EL HUMOR.

En este apartado resumimos algunas teorías sobre el humor. Tomamos como principal referente la exposición de Martin (op. cit.) donde encontramos, no sólo la descripción de la teoría, sino además la investigación correspondiente y su valoración.

La **teoría psicoanalítica**, la más influyente en el estudio del humor durante la primera mitad del siglo XX, centra la atención en el predominio de temas agresivos y sexuales de muchos chistes, los sentimientos de placer generados por el humor y la fuerte motivación que tiene la mayoría de la gente al emplearlo. También sugiere que algunos de los elementos que contribuyen a nuestro disfrute del humor pueden estar fuera de nuestro conocimiento consciente.

Freud pensaba que la tensión acumulada en el sistema nervioso debía eliminarse de algún modo, y la risa era la manera de hacerlo. A partir de esta idea, plantea que existen tres clases de fenómenos relativos a la risa: los chistes, el humor y lo cómico. Cada una de ellos implica un mecanismo distinto mediante el cual la tensión psíquica es conservada o eliminada, y en consecuencia, disipada en forma de risa.

La teoría freudiana dio lugar a gran número de investigaciones que obtuvieron una limitada evidencia empírica, debido, en parte, a su gran limitación: la no consideración del contexto interpersonal y las funciones sociales del humor centrándose, en su lugar, en las dinámicas que tienen lugar dentro del individuo.

Desde las **teorías de la superioridad/menosprecio** el humor se considera como una forma de agresión. Gruner (1996) lo denominó “agresión lúdica”, argumentando que no es una agresión real, puesto que no implica un ataque físico ni insultos, sino una forma de juego.

Las investigaciones realizadas a partir de este enfoque teórico ponen de manifiesto que los elementos agresivos desempeñan un papel esencial en muchos

chistes y otras formas de humor. Existe evidencia empírica considerable de que los elementos agresivos de los chistes y la percepción del sufrimiento ajeno (en un contexto lúdico) contribuyen a la comicidad del humor. Sin embargo, hay poca evidencia que respalde la visión mantenida por los teóricos de la superioridad/menosprecio de que *todo humor* implique alguna forma de agresión y que las personas hostiles disfruten todos los tipos de humor más que las no hostiles. Aunque sí es cierto que la mayoría de los teóricos convienen en que, a menudo, el humor se usa para expresar agresión.

Por otra parte, las **teorías de la excitación** enfatizan la idea de que el humor representa una compleja interacción mente-cuerpo, cognición y emoción que tiene sus orígenes en las raíces biológicas del cerebro y el sistema nervioso.

En general, las teorías de alivio de la tensión se focalizan en el papel de la excitación fisiológica y psicológica en el proceso del humor. Berlyne (1972), (cit. en Martin, 2008) se centró en diferentes propiedades de los estímulos, que denominó *variables colativas*, que hacen estéticamente atractivo al estímulo (como una obra musical, plástica, literaria o artística) y que requieren que el individuo perciba juntos varios elementos del estímulo. Según este autor, los chistes y demás eventos humorísticos también contienen variables colativas, como la sorpresa, la incongruencia, la ambigüedad, etc.

Las teorías de la excitación recibieron una considerable atención investigadora durante las décadas de los 60 y 70. Así, el foco de las investigaciones se dirigió al componente emocional del humor, al que se definió como hilaridad. En la actualidad, esta línea de investigación sigue latente en los estudios de los procesos cerebrales del humor.

Las **teorías de la incongruencia** se centran todavía más específicamente en la cognición y prestan menos atención a los aspectos sociales y emocionales del humor. Desde este planteamiento se sugiere que la percepción de la incongruencia es el determinante de si algo es o no divertido y humorístico: las cosas graciosas son incongruentes, sorprendentes o distintas de lo que esperamos normalmente.

Estas teorías han hecho una importante aportación a la comprensión del humor, puesto que desde su surgimiento en los 70, dirigieron la atención de la investigación

hacia los aspectos cognitivo-perceptivos del humor, hasta entonces situados en un segundo plano.

McGhee (1979), teniendo en cuenta las aportaciones de las diferentes teorías hechas hasta el momento, trató de explicar la razón de que un hecho o circunstancia nos produzca humor y los aspectos que están implicados. Así, plantea que el humor se produce cuando un hecho futuro esperado es sustituido por otro inesperado. En esta consideración encontramos los siguientes elementos del humor:

1. **Incongruencia (absurdo, discrepancia, incoherencia):** es el componente básico del humor. En términos de creación de humor, una incongruencia supone una confluencia simultánea o casi simultánea de elementos normalmente incompatibles (elementos que normalmente no están asociados unos con otros en un contexto dado). La originalidad de esta creación es atribuida a una habilidad de ver las cosas a dos niveles a la vez (el fenómeno denominado por Koestler, en 1964, como “bisociación”). Un proceso que refleja una forma específica de gimnasia mental relacionada con una de las mejores medidas de creatividad. La cuestión es que este proceso en sí mismo ha sido poco investigado. Implica intencionalidad, puesto que el que utiliza el humor debe buscar la mejor forma de presentar las cosas, pero el que lo aprecia también tiene que razonar; ambos experimentan la sensación de alegría al darse cuenta de que son bastante agudos como para crear o bien para apreciar el humor (Ziv y Diem, 1989). En términos de humor-reacción, la incongruencia se refiere a un choque entre las expectativas generadas por los esquemas previos que tenemos de una situación y la solución creativa que se nos propone. El humor produce un desequilibrio en la organización que se tiene de los esquemas familiares a nivel perceptual o abstracto.
2. **Comprensión del mensaje (resolución de la incongruencia).** Se trata de un proceso propuesto por varios autores como clave para que algo produzca un efecto cómico. Consiste en encontrar una explicación que dé sentido a la incoherencia: los dos elementos inicialmente incompatibles se reconcilian coherentemente. La comprensión de la incoherencia es la parte cognitiva de la apreciación del humor y supone una condición necesaria para poder apreciar cualquier chiste o broma. Ahora bien, la comprensión no garantiza que el hecho sea divertido.

3. Marco de intercambio social. Está basado en la mutua complicidad no en la exclusión. La apreciación del humor requiere complicidad mutua con el creador del humor. La experiencia de humor no puede reducirse a un proceso puramente cognitivo, puesto que es también una experiencia afectiva. Existe cierta complicidad entre los que ríen. Así reímos más en un teatro lleno que en una sala vacía. La risa tiene un carácter contagioso.

Este planteamiento presentado por McGhee (op. cit.), hace más de tres décadas, sigue teniendo vigencia en la actualidad. Casi existe un consenso total entre los investigadores en la consideración de que el humor está relacionado con la comprensión/producción de una incongruencia y resolución de la misma, todo ello en el marco de un intercambio social explícito.

Hasta la fecha, la evidencia empírica, apoya la idea de que algún tipo de incongruencia es un elemento esencial en el humor. Aunque, existe menos evidencia de que la resolución sea también necesaria. La principal debilidad de estas teorías es que tratan de explicar los procesos cognitivos implicados en el entendimiento del chiste, sin tener en cuenta el contexto social de este. Así mismo, tampoco explican los aspectos emocionales implícitos en los fenómenos humorísticos.

Por último, la **teoría de la inversión** combina muchos de los elementos de las demás teorías, haciendo hincapié en que el humor es una forma de juego en el que las incongruencias se disfrutan por sí mismas en el contexto de interacciones sociales con los demás. También destaca las diferentes formas en que experimentamos humor, incluyendo chistes, humor no verbal, el ingenio conversacional y la mirada humorística de las adversidades de la vida que conforma la base del humor como mecanismo de afrontamiento.

Desde su surgimiento, esta teoría ha generado numerosas investigaciones, viéndose respaldada empíricamente en diferentes estudios (Mio y Graesser, 1991; Ruch, 1998; Wyer y Collins, 1992). Así mismo, la explicación que ofrece del humor integra ideas de otras teorías ya mencionadas. Tiene en cuenta los elementos agresivos, sexuales y emocionales del humor (postulados en la teoría psicoanalítica y de superioridad), ya que los considera como potenciadores de la excitación que se experimenta cuando se está en el marco mental lúdico asociado al humor. Además parece ser más consistente con los hallazgos de la investigación sobre el papel de la

excitación en la apreciación del humor de las teorías de la excitación. Por último, se focaliza más explícitamente que otras teorías en el contexto social donde se produce el humor.

Hecha esta breve revisión, consideramos que cada una de ellas aporta elementos para comprender un constructo tan multifacético y complejo como éste. Sobre todo las dos últimas, las de la incongruencia y la excitación, son las que más apoyo empírico han recibido en las últimas décadas. Tanto es así, que recientemente, Martin (2008) plantea que para comprender qué es el humor hay que abordar aspectos cognitivos, emocionales, motrices y psicofisiológicos. Aspectos fuertemente enfatizados por dichas perspectivas teóricas. Los cognitivos tienen que ver con los procesos mentales que conlleva la percepción, comprensión, creación y apreciación de las incongruencias humorísticas; los emocionales se centran en los sentimientos de placer y diversión; los motrices se refieren a expresiones faciales, la risa, la postura corporal, etc.; y finalmente, los psicofisiológicos tienen que ver con los cambios en los patrones cerebrales, la respiración, el sistema nervioso, etc.

4.2 MODELO TEÓRICO DE SENTIDO DEL HUMOR QUE GUÍA NUESTRA INTERVENCIÓN EN EL AULA.

Ziv y Diem (1989), presentan una doble perspectiva a la hora de abordar el sentido del humor: la capacidad de crearlo y la capacidad de apreciarlo. Consideran que cuando se dice de alguien que tiene sentido del humor es bien porque aprecia el humor o bien porque lo produce o por ambas cosas. Como veremos a continuación, este es uno de los referentes previos del modelo que guía nuestro programa de intervención.

En el marco de nuestra intervención en el aula hemos tomado como referente el modelo teórico de García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos (2004b, 2005). A continuación vamos a describir este modelo, a partir del cual hemos elaborado un programa de intervención basado en el humor que -integrado en la rutina diaria de trabajo en el aula- pretende influir positivamente en el aprendizaje y rendimiento de los alumnos/as y en otras variables de tipo psico-social.

Este planteamiento teórico, denominado “Modelo Multidimensional” es fruto de los estudios realizados por el grupo de investigación que continúa trabajando desde el año 98 en el Departamento de Psicología de la Universidad de Valladolid. La delimitación conceptual y la descripción de lo que se entiende por sentido del humor

supuso la identificación de cuatro dimensiones que sintetizan y definen el constructo. Como podemos ver en la figura 2.1 (García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2004b, 2005). Estas cuatro dimensiones están interrelacionadas, se potencian mutuamente y se pueden poseer en diferente grado.

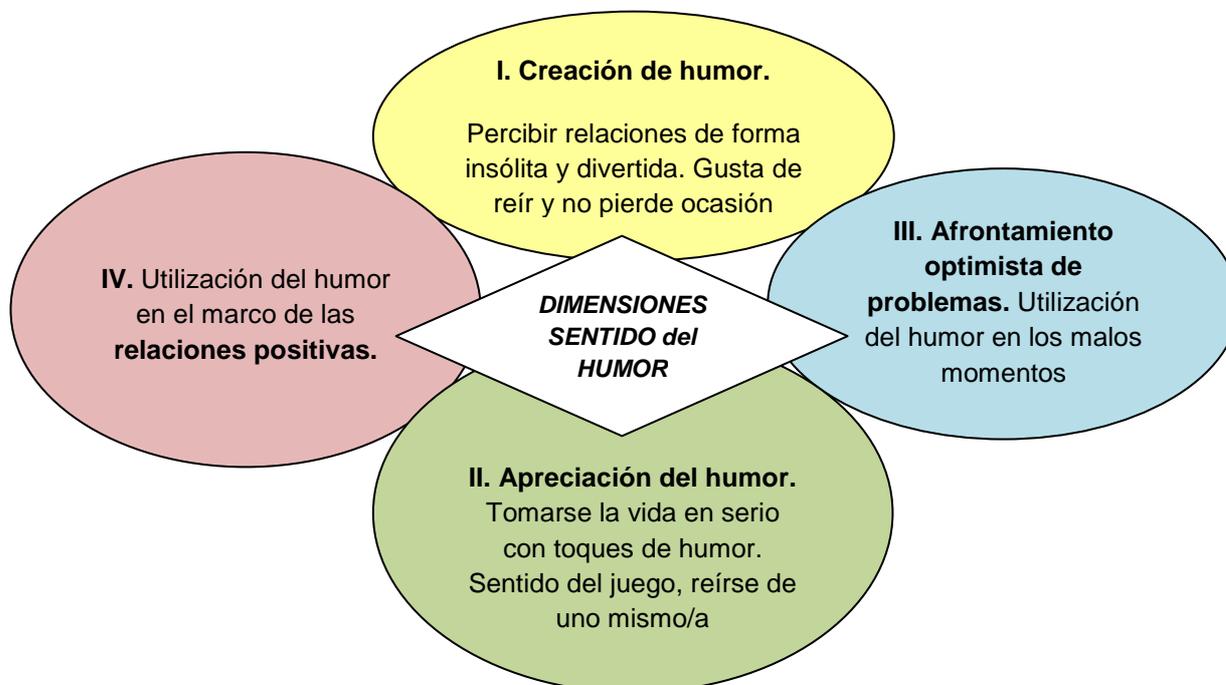


Figura 2.1 Modelo Multidimensional de Sentido del Humor (García-Larrauri, Monjas, Román, Flores y Cuetos, 2004b, 2005)

1- Creación de humor.

Esta dimensión supone la faceta más externa y fácilmente identificable del sentido del humor. A menudo se confunde todo el concepto que abarca este término con esta única dimensión. En líneas generales, hace referencia a la capacidad de crear humor que ya definieron Ziv y Diem (op. cit.) y Thorson y Powell (1991). Esta dimensión se refiere al conjunto de estrategias y habilidades cognitivas para percibir relaciones de forma insólita y comunicarlas de modo que provoquen risas en los demás. Las personas que poseen esta dimensión manifiestan humor a través de sus acciones y comentarios ingeniosos, les gusta reír, hacer reír a los demás, etc. De esta manera obtienen un gran éxito social.

Según García-Larrauri y cols. (2010):

Hay dos formas de creación de humor: el humor involuntario, que se produce por tener una clara intención de provocarlo (un ejemplo de ello serían las caídas

fortuitas), y el humor deliberado, el cual tiene varias vertientes o formas de expresión: la pantomima, la caricatura, la viñeta sin palabras...; el chiste, improvisado o no, los monólogos, la canción cómica, los juegos de palabras, el humor absurdo, las ocurrencias, etc. (p.25)

La investigación en este punto demuestra que a pesar de que la mayoría de la gente disfruta riendo, no es demasiado creativa en cuanto a la capacidad de crear o producir humor (Ziv, 1980)

2- Apreciación del humor.

Esta dimensión se basa en la capacidad para comprender el humor del entorno y obtener placer con ello. Se define por referencia a las personas que disfrutan riendo, lo hacen con frecuencia y se consideran alegres. Se refiere al conjunto de estrategias y habilidades para tomarse la vida en serio pero con “toques de humor”, pensar en positivo, reírse de uno mismo, etc.

Ya hemos mencionado la evidencia empírica de que a la mayoría de las personas nos gusta reír y divertirnos (es decir, apreciar el humor). Por eso, esta dimensión está mucho más desarrollada en la mayor parte de las personas. Por otro lado, se ha demostrado que las personas extrovertidas encuentran más placer en las relaciones sociales y aprecian más el humor que las introvertidas. En este sentido, también se ha encontrado evidencia empírica de que la edad influye; así la infancia y la adolescencia son las etapas más tendentes a experimentar situaciones asociadas al humor (Ziv, 1988)

3- Afrontamiento optimista de problemas.

Se refiere a la utilización del sentido del humor como afrontamiento de los problemas y las situaciones de estrés. Implica toda una filosofía de vida que permite a la persona hacer frente a los diferentes acontecimientos que tienen lugar en el día a día sin permitir que decaiga el ánimo. Asimismo, supone comprender que las cosas en sí mismas no son ni buenas ni malas, sino que la actitud personal de interpretarlas, es la que nos va a permitir superar los problemas y fracasos a lo largo de nuestra vida.

La investigación en este sentido ha evidenciado que el humor tiene un papel liberador de la tensión acumulada a causa de los miedos, las preocupaciones o la

angustia. Klein (2000) señala al respecto que las personas capaces de reír ante los contratiempos dejan de sentir lastima de sí mismas.

4- *El humor en las relaciones interpersonales.*

Esta última dimensión tiene que ver con la capacidad de la persona para utilizar el humor con el propósito de conectar con los demás, provocarles risa, facilitar el acercamiento y relajar el ambiente.

Encontramos muchas investigaciones que evidencian el papel del humor en la mejora de las relaciones que se producen en el aula. En general, todas ellas ponen de manifiesto como el humor permite establecer una relación cercana entre profesorado y alumnado, mejora la comunicación y el rendimiento académico, etc (Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985; Opplinger, 2003).

En conclusión, el sentido del humor al que se refieren los autores está unido a la flexibilidad mental, característica que consideran necesaria para la creatividad y para lograr una visión positiva de las situaciones. También lo vinculan a la apreciación del humor respecto de nosotros mismos y nuestro entorno, a la frecuencia y el gusto por la risa y a su gran poder de cohesión grupal.

Asimismo, para estos autores el sentido del humor supone una fortaleza de carácter que nada tiene que ver con el autoengaño, la ingenuidad o tomarse la vida con irresponsabilidad. Es una disposición mental consciente, una decisión inteligente que permite situar los problemas en su dimensión adecuada, sin sobreestimarlos ni subestimarlos y mantener el control de la situación y que puede ayudar a establecer interacciones positivas minimizando las tensiones y conflictos. Así pues, aunque frecuentemente se acostumbra a identificar el sentido del humor con todo lo relacionado con contar chistes, hacer bromas, hacer reír, mostrar más o menos ingenio, etc. desde esta perspectiva tener sentido del humor, consideramos que, va más allá de estas habilidades para promover la risa. Como ya hemos comentado, estas características suponen tan solo una mínima parte del constructo.

Desde esta perspectiva teórica se apuesta, tal y como defiende García-Larrauri (2010, p.29), por la utilización en el aula de un sentido del humor constructivo “una actitud fundamentalmente flexible y positiva ante la vida, que libera, proporciona alivio emocional en momentos adversos y conecta a las personas”.

De este modo se entiende que (García-Larrauri y cols. 2010):

el profesor o profesora que decide asumir el sentido del humor como un valor en su vida se distingue por mostrar su lado amable, cercanía y consideración de las necesidades personales y académicas de su alumnado. Además, porque procura disfrutar con lo que hace, compartir el humor en el aula con sus estudiantes, favorecer la creatividad, transmitir ilusión por el aprendizaje, mostrar su sonrisa más honesta y sincera. Por todo ello promoverá del mejor modo que sabe un buen ambiente en el aula, no sólo se prepara a fondo su materia, sino que facilitará su comprensión de forma amena y todo ello con independencia de las circunstancias personales o profesionales, más o menos adversas, y con independencia de que tenga un alumno/a con comportamiento hostil o provocador o de que el grupo no sea modélico (pp.29-30)

5. BENEFICIOS Y FUNCIONES DEL HUMOR, EL SENTIDO DEL HUMOR Y LA RISA.

En los últimos años, diversas investigaciones han puesto de manifiesto la importancia que tiene el humor, el sentido del humor y la risa como potenciadores de las emociones positivas y el desarrollo psicológico, biológico y social.

A continuación nos centraremos en el análisis de los beneficios del buen humor en diferentes ámbitos, aportando resultados comprobados a través de diferentes investigaciones.

5.1 BENEFICIOS EN LA SALUD.

Como ya explicita Klein (2000), la idea de que el sentido del humor resulta beneficioso para nuestro bienestar físico no es nueva, puesto que desde hace muchos años se conocen y se aplican sus principios curativos. La sabiduría taoísta ya hacía referencia a los poderes curativos de la risa, pero ha sido en los últimos años cuando más se ha llevado a cabo el acercamiento del humor en el ámbito de la salud.

La risa es un mecanismo de defensa muy poderoso, una eficaz herramienta para afrontar los conflictos y superar las adversidades. De hecho, el buen humor y el optimismo se asocian, según los trabajos de investigación de Berk (1989) y McGhee (1992), a un sistema inmune fuerte y a la salud mental. De manera casi instintiva sabemos que la risa nos puede ayudar a sentirnos más activos y vivos y a recuperar el bienestar personal, puesto que la risa potencia el sistema inmunológico del organismo, aumentando la inmunoglobulina A en las mucosas y la saliva de los individuos con buen humor y propensión a la risa. Éste es un factor de protección muy importante frente a las infecciones (Gil, 2004).

Fry (1994) es uno de los autores más consagrados en el estudio del sentido del humor desde el punto de vista científico, lleva treinta años investigando sus propiedades terapéuticas. Está convencido de que los efectos que produce la risa alcanzan a todo el organismo y puede ser considerada un *masaje interno* en el que participan los principales sistemas del organismo (muscular, nervioso, cardiaco, cerebral y digestivo). Según sus estudios, la risa tiene dos fases diferenciadas: en primer lugar, se produce una activación física, para dar paso posteriormente a una serena relajación. Igualmente, este autor señala que la risa reconfortante produce un aumento importante del ritmo cardiaco, sin embargo, la incidencia de ataques cardiacos durante el proceso de reírse es sorprendentemente baja. También se ha comprobado que la zona del cerebro que regula el humor es el hemisferio derecho. Los estados de buen humor y sus signos externos (risa, sonrisa), incrementan el valor de las inmunoglobulinas, con lo que el organismo se defiende mejor de las agresiones, tanto extrañas como endógenas, reduciendo el nivel de hormonas que dan origen a las manifestaciones orgánicas de los estados estresantes, dificultando los estados de ansiedad.

Otro de los efectos terapéuticos de la risa es el alivio del dolor. Cousins, periodista especializado en salud, comprobó en sí mismo el poder terapéutico del humor

ante su dolorosa enfermedad (espondilitis anquilosante). Él mismo descubrió que “diez minutos a carcajada batiente, tenían un efecto anestésico permitiéndome dormir sin dolor durante al menos dos horas” (Cousins, 1982, p. 30)

Respecto a los efectos de humor y la risa sobre el sistema inmunológico, hasta el momento la investigación no es suficientemente consistente. Estudios en laboratorio ponen de manifiesto algunos efectos a corto plazo del humor en algunos componentes inmunitarios, pero se trata de estudios pequeños y con limitaciones metodológicas importantes. Sin embargo, el campo de la psiconeuroinmunología indica que los estados emocionales pueden influir en la inmunidad a través de los numerosos canales de comunicación que conectan el cerebro con el sistema inmune. En este sentido, Berk (op.cit.) mantiene que la risa alegre puede atenuar algunas hormonas asociadas con el estrés, lo cual proporcionaría propiedades inmunológicas. Por lo tanto, hay razones para esperar también interacciones entre la hilaridad implícita en el humor y la inmunidad.

Estos efectos beneficiosos del humor, el sentido del humor y la risa hacen que actualmente, dentro de la psicología clínica, se desarrolle con gran fuerza y notable eco divulgativo, la Terapia de la risa - también denominada Risoterapia, Geloterapia o Geroterapia-, (Avia y Vázquez, 1998) que utiliza el humor y la risa como estrategia terapéutica. Las sesiones tienen como objeto la segregación de endorfinas por parte del organismo de las personas asistentes, así como lograr que vuelvan a reírse como cuando eran niños/as. Para ello se proponen diversos ejercicios para conseguir la liberación a través de la carcajada.

5.2 BENEFICIOS A NIVEL COGNITIVO.

En este apartado vamos a centrarnos en los posibles efectos beneficiosos del humor sobre dos aspectos básicos de la cognición: la memoria y la creatividad.

Respecto a la memoria, Schmidt (1994) (cit. en Martin, 2008) expone las razones por las que el humor puede aumentar la memoria. En primer lugar, la emoción positiva asociada al humor puede tener efectos positivos en la memoria igual que ha demostrado tenerlos en la excitación emocional no humorística. En segundo lugar, el humor puede aumentar la atención hacia los estímulos debido a la novedad y sorpresa que conlleva la incongruencia humorística. En tercer lugar, las personas pueden recrearse en el material humorístico más que en el material no humorístico, lo que da lugar a una mayor retención. Finalmente, el humor puede influir en las estrategias de

recuperación, predisponiendo a los individuos a recuperar el material humorístico antes que el material no humorístico.

Posteriormente, Schimidt y Willians (2001) realizaron un estudio en el que analizaron los efectos del humor sobre la memoria utilizando viñetas humorísticas. Los resultados evidenciaron mayor capacidad de recuerdo de las viñetas cómicas que de las versiones no humorísticas. Pero los autores matizan que el humor mejora la memoria de lo esencial de la información, no de los detalles.

Respecto a la creatividad, hay evidencia empírica de que la exposición al humor mejora el pensamiento creativo. Existen dos mecanismos por los que el humor afecta a la creatividad. Por una parte, es posible que los procesos de pensamiento flexible y la activación de múltiples esquemas, que implica el procesamiento de incongruencias, en el humor faciliten el pensamiento flexible y divergente requerido para la creatividad. Por otra parte, la emoción positiva o hilaridad implícita en el humor podría reducir la tensión dando lugar a menor rigidez de pensamiento y mayor habilidad para relacionar la información de todo tipo (Belanger, Kirkpatrick y Derks, 1998)

En el capítulo 3 de esta tesis ahondaremos sobre la influencia del humor, el sentido del humor y la risa en la memoria, la retención de la información, la creatividad y otros aspectos cognitivos protagonistas del escenario en el que se plantea nuestra intervención, el aula.

5.3 BENEFICIOS SOCIO-EMOCIONALES.

El sentido del humor y la risa ejercen una función positiva contra la ansiedad y la tristeza. El humor puede reducir el estrés, aliviar la tensión y la agresividad. Reírnos de las cosas que nos asustan las vuelve menos amenazantes, nos sitúa por encima de nuestros sentimientos de temor, desaliento y desesperación. El humor tiene un papel liberador de la tensión acumulada a causa de los miedos, preocupaciones, angustia... Como señala Klein (op. cit.), las personas que son capaces de reír ante los contratiempos dejan de sentir lástima de sí mismas.

McGhee (1979) pone de manifiesto la contribución del humor en el desarrollo de las habilidades sociales. Este autor afirma que el sentido del humor facilita las relaciones sociales y desarrolla la amistad y la popularidad dentro de un grupo de

personas, permite expresar las discrepancias de manera plausible y favorece la asertividad.

Martín (op. cit.) considera que utilizar humor como respuesta ante determinados momentos de adversidad puede atenuar las consecuencias aversivas del estrés de diversas formas: provocando alternativas diferentes a una situación que permitan ver un problema más objetivamente y encontrar una solución más efectiva; el humor y la risa pueden reducir los efectos fisiológicos del sufrimiento y ser efectivos para cambiar el entorno de una situación con el fin de reducir los conflictos interpersonales.

Estudios realizados por Garanto (1983) hacen referencia a los beneficios que aporta el humor al desarrollo del autoconcepto, la autoestima y el comportamiento. En este sentido, el humor nos permite elaborar juicios de valor más benevolentes sobre uno mismo/a y sobre los demás. Esto es debido, en gran medida, a la necesidad que tiene la persona de aprender a reírse de sí misma antes que de ninguna otra cosa, ya que será a partir de este momento cuando aprenda a ser menos arrogante y más humilde con ella misma y por consiguiente con los demás, al ser consciente de sus propias limitaciones y respetar las ajenas.

Como hemos visto, existe un gran número de emociones positivas relacionadas con el sentido del humor. Éstas hacen que la persona evolucione y se desarrolle de una manera adecuada, puesto que, de momento, no existe remedio más eficaz contra la tristeza. Son precisamente las emociones negativas (ira, miedo, ansiedad, tristeza...) las que pueden provocar un inadecuado desarrollo afectivo y emocional de las personas. El humor alivia la tensión y la agresividad, que sería perjudicial si se manifiesta de otra manera; ayuda también a mantener la motivación para realizar una tarea, y permite contrarrestar el miedo y la furia dando fuerza para enfrentarse a las dificultades, todo sin olvidar su papel liberador de tensión, su acción positiva contra la angustia y la tristeza (Klein, op. cit.)

Según Ziv y Diem (1989), el sentido del humor posee una función social que para muchos es considerada como una arma capaz de modificar y reformar la sociedad. Puede servir como un elemento para derribar barreras. Para las personas que ríen juntas es muy difícil mostrarse agresivas, el secreto está en saber diferenciar entre “reírse con” y “reírse de”.

Todos estos beneficios en la salud, lo cognitivo y lo socio-emocional son atribuibles a un humor positivo y constructivo, ya que como hemos mencionado las formas de humor negativo o destructivo pueden tener consecuencias nada deseables.

6. EVALUACIÓN DEL SENTIDO DEL HUMOR.

Evaluar el sentido del humor es uno de los grandes retos de la psicología positiva. Se trata de una tarea compleja ya que nos encontramos ante un fenómeno que se produce, con mayor facilidad, en contextos informales muy alejados del control experimental, como reuniones con amigos, bares, juegos, viajes, etc. Los psicólogos que han tratado de estudiar este tema en el laboratorio han descubierto que es prácticamente imposible generar auténticas carcajadas en este entorno (Chapman, 1983). Esto explica que la mayoría de los estudios de este tipo hayan empleado escalas auto administradas en las que cada sujeto evalúa la intensidad de su reacción humorística interna, lo "gracioso" que le parece un chiste, etc.

Carbelo y Jauregui (2006) hicieron una recopilación de algunos instrumentos creados para tratar de cuantificar el grado de desarrollo del sentido del humor en un individuo. Estas escalas, todas ellas en inglés, están diseñadas para descubrir en qué medida y en qué situaciones los individuos tienden a reír, sonreír, crear/compartir el humor, aceptar/rechazar el humor ajeno, etc.

Concretamente presentamos el "cuestionario del sentido del humor", *Sense of Humor Questionnaire* (SHQ, Svebak, 1974); la "escala de humor de afrontamiento", *The Coping Humor Scale* (CHS, Martín y Lefcourt, 1983), el "cuestionario de respuestas humorísticas a una situación", *The Situational Humor Response Questionnaire* (SHRQ, Martín y Lefcourt, 1984) y la "escala multidimensional del sentido del humor", *Multidimensional Humor Sense Scale* (MSHS propuesta por Thorson y Powell, 1991, 1993a, 1993b; Thorson, Powell, Sarmay-Schuller y Hampes, 1997).

El Cuestionario de Sentido del Humor de Svebak (1974), cuyo desarrollo ha quedado finalmente en la escala SHQ-6 (1996), incluye las habilidades para percibir el humor y consta de afirmaciones autodescriptivas, cuyas respuestas se puntúan sobre una escala likert de cinco puntos que va desde "muy de acuerdo" a "muy en desacuerdo".

Algunos ejemplos son: "reconozco fácilmente un guiño o un cambio de entonación que señala una intención humorística" o "la gente que siempre intenta ser graciosa en realidad son personas irresponsables de las que no puedes fiarte".

La escala CHS de Martin y Lefcourt (1983) propone la medida de la utilización del humor individual como respuesta adaptativa a los sucesos estresantes de la vida. Contiene afirmaciones en las que el sujeto puntúa en una escala likert de cuatro puntos, su grado de acuerdo. Algunas de las afirmaciones son del tipo: "a menudo pierdo mi sentido del humor cuando estoy teniendo problemas" ó "normalmente busco algo gracioso que decir cuando me encuentro en situaciones tensas" (ver Idígoras, 2002).

Los autores ampliaron el primer cuestionario con otro situacional de respuestas de humor (Martín y Lefcourt, SHRQ, 1984) en el que se trataba de observar la frecuencia con la que cada persona se ríe o sonrío y se divierte en distintas situaciones de la vida diaria. Es un instrumento que mide las respuestas de risa o sonrisa ante veintiuna situaciones hipotéticas que se pueden dar y en las que se pide al sujeto recordar cuál sería su respuesta en dicha situación. Algunos ejemplos de este cuestionario son: "si llegas a una fiesta y te encuentras con que otra persona lleva exactamente el mismo vestido o traje que tú: A) no lo encontraría divertido; B) lo encontraría divertido, pero no lo mostraría exteriormente; C) sonreiría; D) me reiría; E) me reiría a fondo."

Los dos instrumentos desarrollados por Martín y Lefcourt tienen consistencias internas aceptables y son referenciados en muchos de los trabajos en los que la medida del humor en situaciones concretas o en relación a otros indicadores tiene una relevancia específica.

La escala MSHS (*Multidimensional Humor Sense Scale*) fue propuesta por Thorson y Powell (1993a, 1993b), desarrollada, validada y utilizada en trabajos aplicados en los que se ha relacionado el humor con algunas dimensiones de personalidad, con el control de la ansiedad, con la depresión o en estudios transculturales. Los autores consideran que el instrumento valora el humor desde varios puntos de vista, por eso la denominaron multidimensional: la creación o generación del humor, el uso del humor para hacerle frente a la vida, el sentido del juego, el reconocimiento y la apreciación del humor, las actitudes hacia el humor y la práctica y el uso del mismo en situaciones sociales. El humor de cada persona viene determinado

por las puntuaciones obtenidas en cada uno de los elementos y por la suma total de ellos.

La escala MSHS consta de 24 ítems, y Thorson y Powell (1993a) recogieron en una primera ronda del estudio con 264 participantes con edades comprendidas entre 17 y 77 años, de los que 153 eran mujeres y 111 eran hombres, con una media de edad de 32,3 años y una desviación estándar (SD) de 13,5. El coeficiente alfa de Cronbach fue de 0.89. Thorson y Powell (1993b) también recogieron respuestas en la escala de una muestra de 426 personas del Estado de Nebraska en EEUU, cuyas edades variaron entre 18 y 90 años, la edad media fue de 37, 9 años, con una SD= 21, 7. Las puntuaciones oscilaron entre 31 y 96 puntos con un valor medio de 71,8 (SD = 12, 9) y una mediana de 72 puntos, el coeficiente alfa para esta muestra fue de 0.91, con un 61.5% de varianza explicada para los cuatro factores. No se observaron diferencias significativas por edad ni género. La escala MSHS, ha sido empleada en el análisis de relaciones entre el humor y otros rasgos de la personalidad (Hampes, 1994; Thorson y Powell, 1993c) y también en comparaciones transculturales (Thorson, Powell, Sarmany y Hampes 1997), y los estudios factoriales han reproducido una estructura factorial similar a la original mediante rotación ortogonal.

Carbelo y Jauregui (2006) plantean que cada una de estas escalas representa una o varias definiciones del término "sentido del humor".

En castellano la referencia más reciente, aún sin validar, la encontramos en el *CASH: Cuestionario de Autoevaluación del Sentido del Humor-revisado* de García-Larrauri, Monjas, Román, Cuetos, Polo y Muñoz (2005).

A lo largo de este capítulo hemos podido observar la complejidad y amplitud del constructo con el que nos encontramos. La falta de consenso tanto en su definición como en su clasificación y evaluación nos invita a seguir investigando al respecto. Aún así, cada vez son más los pedagogos que defienden su utilización en el terreno educativo y cada vez más las investigaciones que avalan sus beneficios psicosociales y educativos. Por ello, siguen siendo necesarias herramientas de evaluación más eficaces e investigaciones con muestras más numerosas que permitan obtener conclusiones generales aplicables a realidades educativas diferentes.

En el capítulo siguiente abordamos su planteamiento en dicha realidad, la educativa. Nos centraremos en los motivos que justifican su utilización en este ámbito, los beneficios de su inclusión en el aula, así como el papel de la familia, la escuela y otros factores ambientales determinantes en su adquisición y desarrollo. Presentaremos algunas estrategias para lograr su integración en el aula de manera eficaz y las precauciones a tener en cuenta, así como algunos programas de intervención existentes.

CAPÍTULO 3
SENTIDO DEL HUMOR Y EDUCACIÓN

1. ¿POR QUÉ INTEGRAR EN SENTIDO DEL HUMOR EN EL AULA?

Las tendencias pedagógicas de las últimas décadas apuestan por un entorno de aprendizaje más relajado y dinámico, enfatizando una enseñanza más lúdica y divertida. La idea que se sostiene es que los alumnos/as estarán más motivados hacia el aprendizaje si disfrutan y se divierten con las tareas escolares. En este sentido, son cada vez más los maestros/as, pedagogos/as e investigadores/as que defienden el uso del sentido del humor como una herramienta de enseñanza tremendamente útil y con una amplia gama de beneficios.

Desde hace ya tiempo, algunos investigadores pusieron en evidencia que la utilización del sentido del humor en el aula ayuda a reducir las tensiones, el estrés y el aburrimiento; mejora las relaciones entre profesorado-alumnado y entre el alumnado; hace divertido el aprendizaje; estimula la atención y el interés hacia los contenidos; aumenta la comprensión y la retención de la información; mejora el rendimiento; promueve la creatividad y el pensamiento divergente, etc. (Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985).

Las investigaciones recientes, que exponemos a continuación no sólo respaldan estos hallazgos sino que, ponen de manifiesto otros de igual relevancia.

Así, Masselos, Pelkonen y Cupak (2003) plantean que partiendo de los supuestos beneficios cognitivos, emocionales, sociales y fisiológicos de humor, uno de los objetivos de la educación debería ser facilitar el desarrollo de un buen sentido del humor en el alumnado.

Por su parte, Oppliger (2003) defiende que es mucho más probable que los alumnos/as estén motivados para aprender y retener la información si son felices y se divierten en clase que si se sienten ansiosos y amenazados.

Recientemente, Jáuregui y Fernández-Solís (2009) apuntan que:

el uso adecuado del humor en el aula, para crear un clima positivo y divertido en el que la equivocación no implica rechazo, en el que las tensiones interpersonales se resuelven con ingenio, y en el que predominan las emociones positivas, sin duda contribuirá a fomentar la salud mental de todos los

participantes en el proceso docente. Y más allá de esta visión terapéutica, el humor puede también servir para motivar el esfuerzo educativo tanto para profesores como para alumnos. Una clase en la que prolifera la risa y las emociones positivas es un lugar en el que apetece estar, aprender y prestar atención o, en el caso del profesor, trabajar y enseñar (p.209)

En su último estudio, Skinner (2010) recoge los cinco motivos por los que debemos incluir el humor en las aulas: 1) el alumnado aprende y retiene mejor la información; 2) se genera un ambiente positivo de aprendizaje; 3) se mantienen los niveles de atención en los y las estudiantes; 4) se facilita el aprendizaje incluso en las materias más difíciles; y 5) los y las estudiantes evalúan más positivamente al profesorado que utiliza el humor en las aulas.

Fruto de estos hallazgos, cada vez son más los defensores de lo que podríamos denominar “pedagogía del humor” y, aunque muchos de estos apoyos se basan en las propias experiencias de los docentes en el aula, cada vez se están realizando más esfuerzos por mostrar evidencias empíricas al respecto. Así, existen algunas investigaciones sobre el uso pedagógico del humor en educación, como la que hemos realizado y presentamos en estas páginas, dirigidas a indagar sobre cuestiones como estas: ¿con qué frecuencia utiliza el profesorado el humor en el aula?, ¿hay diferencias en dicha frecuencia respecto al género?, ¿qué tipo de humor utiliza el profesorado en sus clases?, ¿es el sentido del humor una característica deseable en los docentes? Estas cuestiones las abordamos a continuación.

Respecto a la primera cuestión, relativa a la frecuencia en la utilización del humor, la evidencia procedente de varios estudios indica que son muchos los profesores/as que lo utilizan con bastante frecuencia en el contexto del aula.

Uno de estos estudios es el de Bryant, Crane, Comisky y Zillman (1980) que analizaron grabaciones de profesores/as universitarios en el aula, y encontraron que usaban humor verbal una media de al menos tres veces por cada clase de 50 minutos. Se hallaron tasas parecidas de uso de humor entre el profesorado de instituto y enseñanza primaria (Bryant y Zillman, 1989; Gorham y Christophel, 1990; Neuliep, 1991).

En cuanto al género, hay cierta evidencia de que los profesores tienden a usar el humor en clase con más frecuencia que las profesoras, aunque estas diferencias parecen haber disminuido durante las dos últimas décadas (Bryant, Brown, Silberberg, y Elliott, 1981; Gorham y Christophel, 1990; Neuliep, 1991; Van Giffen, 1990).

Respecto al tipo de humor que utiliza el profesorado, si bien, los expertos aconsejan evitar el uso de ridiculizaciones y burlas, existe evidencia de que algunas formas de humor agresivas son frecuentes en el aula, a pesar de los riesgos que esto conlleva.

Gorham y Christophel (1990) pidieron a los estudiantes universitarios que escribieran breves descripciones de todos los comentarios humorísticos hechos por los y las docentes durante las clases. El análisis de estas descripciones indicó que la mitad de todos los comentarios podrían categorizarse como tendenciosos o agresivos, porque implicaban reírse de una persona, un grupo de gente o institución. Hasta un 20% de los comentarios humorísticos se burló de un estudiante individual o de la clase en su conjunto, mientras que otros ejemplos de humor tendencioso apuntaban al objetivo o materia en curso, el departamento académico del profesorado, la universidad, el estado o personas famosas a escala nacional o internacional. Cerca de un 12% del humor se dirigió hacia el propio profesorado en lo que podría describirse como humor autodemoledor. Menos de la mitad del humor de los profesores/as universitarios carecía de un blanco obvio. Estas formas de humor no tendencioso incluían anécdotas e historias tanto personales como generales relativas o no a la materia de la lección, chistes y comedia física o vocal. En total, sólo el 30% del humor guardó relación con el tema de la clase.

En otro estudio, Neuliep (1991) realizó una encuesta a gran escala a profesores/as de instituto sobre el uso del humor en las aulas. A los entrevistados se les pidió que describieran con detalle las situaciones más recientes en que habían usado el humor en el aula. Las respuestas a esta pregunta fueron utilizadas por los investigadores para desarrollar una taxonomía del humor que contenía las siguientes categorías: 1) humor dirigido al profesor/a (p.ej. autodesaprobación, descripción de una situación personal embarazosa); 2) humor dirigido a los estudiantes (p. ej. bromas insultantes, burlarse de un estudiante por un fallo); 3) humor sin objetivo (p. ej. contar chistes, hacer juegos de palabras, exageraciones humorísticas, etc.); 4) humor con fuente externa (p.

ej. relatar un incidente histórico gracioso, mostrar una viñeta relacionada o no con la materia, demostraciones humorísticas de fenómenos naturales, etc.; 5) humor no verbal (p. ej. poner caras divertidas, humor físico corporal, vocalización humorística). Aunque en general los y las docentes parecieron conscientes de los riesgos potenciales de usar formas de humor agresivas dirigidas a los y las estudiantes, el humor que implicaba burlas, insultos y chistes sobre los errores del alumnado constituía más del 10% del total.

Recientemente, Fernández-Poncela (2012) realizó un estudio sobre el uso del humor por parte del profesorado universitario en Xochimilco (México). Se preguntó al alumnado respecto a la frecuencia, tipos de humor, finalidades y utilidad del mismo. Del análisis de sus respuestas se concluyó que, efectivamente, sí se usa el humor y la risa en el aula, a veces como estrategia metodológica y otras de manera espontánea. Los tipos de humor más frecuentemente utilizados por el profesorado son las anécdotas, comentarios graciosos, juegos o burlas. Respecto a su finalidad y utilidad, el alumnado considera que es positivo para la reducción de estrés, amenizar, despejar, focalizar, comprender y generar mayor confianza y creatividad. Pero también consideran que el uso del humor en el aula puede llegar a ser objeto de distracción, resultar incómodo y ser percibido como poco serio.

El último interrogante que nos planteamos, en este apartado, es si el sentido del humor se considera una característica deseable de los buenos profesionales de la enseñanza.

Un estudio que empleó grabaciones de lecciones de clase para evaluar el humor empleado por docentes universitarios, encontró que aquellos que contaron más historias y chistes graciosos en clase recibieron más evaluaciones positivas globales de sus alumnos/as y fueron valorados como más eficaces, atractivos y mejores comunicadores, pero no necesariamente fueron vistos como más competentes o inteligentes Bryant, Crane, Comisky y Zillman (op. cit.)

Feito (2004) a partir de entrevistas al alumnado y la observación participante en las aulas detectó, entre otros, el sentido del humor como uno de los rasgos comunes que comparten los “buenos” docentes.

En otro estudio similar, se preguntó a 12 grupos de alumnos/as de instituto por las características de sus mejores profesores/as y el sentido del humor ocupó, de nuevo, un lugar preferente (McCabe, 1995).

Recientemente, Colker (2008) pidió a 43 expertos en educación infantil que identificaran las características que poseían los mejores docentes de infantil. El sentido del humor fue una de las más destacadas.

En definitiva, del análisis y reflexión de las investigaciones presentadas a propósito del uso del humor por parte del profesorado, podemos concluir que los docentes lo usan de diferentes formas, incluidas algunas a priori bastante agresivas, como burlas y menosprecios a los estudiantes. Aunque la mayor parte del humor se usa para ilustrar un propósito pedagógico, para hacer la lección atractiva, o para añadir algún divertimento al entorno de aprendizaje, el profesorado también lo utiliza con fines sociales. El humor favorece la comunicación social y los profesores/as lo utilizan, a tal fin, en sus interacciones con los alumnos/as, al igual que hacen en sus interacciones con otras personas. Además, su utilización en el aula se está convirtiendo en una tendencia educativa cada vez más habitual debido a los mencionados beneficios pedagógicos y psicosociales. Además, los educadores/as que utilizan un humor positivo y constructivo en el aula, son valorados muy positivamente por su alumnado.

2. BENEFICIOS DEL SENTIDO DEL HUMOR EN EL ÁMBITO EDUCATIVO.

Por lo visto hasta el momento, sabemos que la utilización adecuada del sentido del humor en el contexto educativo genera una amplia gama de ventajas. A continuación presentamos detalladamente los beneficios en el clima de aula, sobre el aprendizaje y rendimiento del alumnado, frente a situaciones estresantes y las ventajas de su inclusión en los libros de texto, además de las evidencias empíricas encontradas al respecto.

2.1 BENEFICIOS SOBRE EL CLIMA DE AULA Y LAS RELACIONES INTERPERSONALES.

En el capítulo uno ya mencionamos la importancia de las emociones positivas en las relaciones interpersonales. El humor, como generador de emociones positivas, desempeña una función vital en situaciones de organización colectiva como las que se generan en el aula donde necesitamos trabajar con otros para conseguir objetivos comunes. El sentimiento subjetivo agradable que acompaña al estado emocional que genera el humor incentiva fuertemente el establecimiento de relaciones sociales positivas que satisfacen una serie de funciones cognitivas, sociales y emocionales muy importantes para el aprendizaje (Shiota, Campos, Keltner y Hertenstein, 2004).

La investigación en este punto ha proporcionado evidencia considerable de que la utilización del humor en el aula aumenta el bienestar que siente el alumnado respecto al curso, a sus compañeros y al profesorado así como el disfrute del aprendizaje y las percepciones de cuanto aprende (Wanzer y Frymier, 1999).

Payo (2007) afirma que la introducción en el aula de historias propias o ajenas que hagan reír, relajan, crean un mejor ambiente, establecen una relación más positiva y cercana, clases activas, participativas, etc.

Otro efecto del uso del humor en el aula es *la inmediatez*. Se trata de un concepto educacional que tiene que ver con el grado en que el profesor/a establece una conexión personal cercana con los alumnos/as, opuesta a mantenerse distante (Andersen, 1979). Se ha comprobado que mejora con acciones del profesorado como incluir ejemplos de su vida personal en las explicaciones, dirigirse a ellos por su nombre, elogiar el trabajo de los alumnos/as públicamente, sonreír al hablar, etc. La investigación ha demostrado que niveles superiores de inmediatez se asocian con actitudes más positivas de los estudiantes hacia la clase y el profesor/a, mayor disfrute y diversión y mayor percepción del aprendizaje (Andersen, 1979; Gorham, 1988; Kelley y Gorham, 1988 - cit. en Martin, 2008).

Para los profesores/as el humor puede ser otro método de reducir la distancia psicológica entre ellos y los estudiantes y de aumentar así el nivel de inmediatez. En el estudio de Gorham y Christophel (1990) antes mencionado, se solicitó a los alumnos/as universitarios observar y anotar situaciones de humor de los docentes durante las clases y medir el grado en que los educadores/as recurrían a diversos comportamientos de

inmediatez verbales y no verbales. Los resultados revelaron correlaciones positivas significativas entre la frecuencia de tipos positivos de humor observados en las clases y la inmediatez general del profesor/a verbal y no verbal. Concretamente, el profesorado con superior inmediatez general contó proporcionalmente más anécdotas e historias humorísticas y empleó más comedia física y vocal; también usaron menos humor agresivo y autodemoledor. Curiosamente, no se encontraron diferencias significativas entre el profesorado con inmediatez elevada versus baja, en el grado en que el humor usado guardaba relación con el asunto de la lección o contenido.

Wanzer y Frymier (op. cit.) pidieron a 300 estudiantes de comunicación que completaran un cuestionario sobre la utilización del humor de sus profesores/as. De la misma forma evaluaron el aprendizaje en las materias impartidas por los mismos. Los resultados mostraron una correlación positiva entre la percepción de los estudiantes sobre la utilización del humor que hacían sus profesores/as y los resultados de aprendizaje. También encontraron que el alumnado tenía una actitud más positiva hacia el profesorado que utilizaba el humor y hacia las materias que impartía. Los autores llegaron a la conclusión de que los profesores/as que utilizaban el humor en las clases generaban un ambiente divertido para el aprendizaje, en el que los estudiantes se sienten menos ansiosos y más dispuestos a participar. Igualmente parece que el humor permite establecer una relación más cercana entre profesorado y alumnado, mejora la comunicación y contribuye con ello a la mejora de los resultados académicos.

En definitiva, parece existir una correlación positiva entre el mantenimiento de una buena relación con el profesorado y el éxito académico (Machado, 2008).

2.2 BENEFICIOS SOBRE EL APRENDIZAJE Y RENDIMIENTO DEL ALUMNADO.

Los defensores de la utilización del humor en el aula mantenemos que no sólo favorece un clima positivo en la clase sino que ayuda enormemente a los alumnos/as a retener mejor la información, aprender mejor los contenidos y, por lo tanto, a conseguir mejores niveles de rendimiento académico.

Al principio de este capítulo ya mencionamos algunas de las evidencias empíricas encontradas en este sentido. Pues bien, Oppliger (2003) ha propuesto varios mecanismos para explicar porque los contenidos acompañados de humor se aprenderían y recordarían mejor que los presentados de manera más seria.

- ✓ En primer lugar, la emoción positiva que acompaña al humor podría llegar a asociarse con la experiencia del aprendizaje global, dando a los estudiantes una actitud más positiva hacia la educación en general e incrementando su motivación para aprender, lo que tendría como resultado un mejor rendimiento académico.
- ✓ En segundo lugar, las propiedades de novedad y excitación emocional del humor podrían ayudar a atraer y mantener la atención de los alumnos/as hacia los contenidos, facilitando de este modo la adquisición de la información.
- ✓ En tercer lugar, las asociaciones mentales incongruentes que caracterizan el humor pueden facilitar el proceso de elaboración cognitiva, ayudando al almacenamiento y retención de la información.
- ✓ Finalmente, las claves humorísticas asociadas a la información aprendida anteriormente podrían facilitar la recuperación de ésta.

Sin embargo, los primeros estudios que investigaron si la información enseñada con humor se aprende y recuerda mejor que la información presentada de manera más seria presentaron resultados muy desalentadores. Gruner (1976) revisó nueve de estos estudios y llegó a la conclusión de que todos excepto uno fracasaron en mostrar cualquier influencia del humor en el aprendizaje. Aún así, algunos estudios educativos posteriores mostraron resultados más alentadores, Davies y Apter (1980) asignaron aleatoriamente a niños/as de 8 a 11 años a ver versiones humorísticas o bien no humorísticas de varios programas educativos audiovisuales de 20 minutos sobre materias como lengua, ciencias, geografía e historia. Las versiones humorísticas de los programas eran idénticas a las no humorísticas excepto en la inserción aleatoria de un número de viñetas graciosas. Los resultados evidenciaron que los niños/as en la condición de humor recordaron una cantidad de información significativamente mayor que aquellos que estuvieron en la condición sin humor.

Una de las evidencias más potentes de los efectos favorables del humor sobre el aprendizaje en un contexto educativo procede de dos experimentos naturalistas realizados por Ziv (1988). En ambos, se analizó los efectos de lecciones humorísticas sobre el rendimiento de estudiantes a lo largo de un semestre.

En el primer experimento, los alumnos/as de un curso de introducción a la estadística fueron asignados aleatoriamente a recibir el mismo curso de 14 semanas del mismo instructor en condiciones humorísticas y no humorísticas. En la condición con humor, el profesor/a, que había sido entrenado en el uso eficaz del humor en educación, insertó tres o cuatro anécdotas, chistes o viñetas graciosas en cada lección para ilustrar conceptos clave. Por tanto, el humor se utilizó como una especie de recurso nemotécnico para ayudar a los alumnos/as a recordar elementos clave. La condición sin humor contenía los mismos contenidos pero sin las ilustraciones humorísticas. Al final del semestre el análisis de las notas de los alumnos/as reveló que obtuvieron calificaciones significativamente más altas los que estuvieron en la condición con humor.

Estos hallazgos fueron reproducidos por Ziv y Gadish (1990) en un segundo experimento en dos aulas de chicas estudiantes de un curso de introducción a la psicología. De nuevo, las alumnas en la condición humorística lograron una calificación media de 10 puntos superior a la obtenida por quienes habían estado en la condición sin humor, con uso del mismo examen final tipo test.

Las conclusiones de este autor parecen recibir respaldo de estudios más recientes sobre los efectos del humor en la memoria y en la retención de la información, como el que realizó Garner (2006). En este estudio participaron 117 estudiantes de 4º curso de universidad que, voluntariamente asistieron a tres clases “a distancia” sobre estadística y métodos de investigación, de 40 minutos de duración. Al final de cada sesión debían rellenar una encuesta de siete preguntas. Al finalizar las tres clases, los estudiantes debían hacer una valoración general de todo el curso y hacer un ejercicio adicional que implicaba recordar todos los elementos vistos en las tres lecciones. Los participantes fueron divididos aleatoriamente en dos grupos. Ambos vieron el mismo video digital sobre estadística y métodos de investigación y tuvieron el mismo instructor. El grupo bajo la condición humorística vio una versión del video que incluía elementos humorísticos. Los resultados pusieron de manifiesto que el grupo bajo la condición de humor recordó y retuvo mejor la información y además otorgó una mejor valoración global de las clases y del instructor que el grupo en condiciones no humorísticas.

Estos resultados sugieren que la información humorística se recuerda mejor que la no humorística cuando ambas se presentan en el mismo contexto. Si sólo se presenta

material humorístico, sin embargo, no existe beneficio aparente en la memoria. Además es importante señalar que el mejor recuerdo del material humorístico se produce a expensas de cualquier material no humorístico que se presente simultáneamente. Es decir, la inclusión de ilustraciones humorísticas en una clase puede mejorar el recuerdo del material con humor, pero también es posible que esto disminuya su recuerdo de otra información no acompañada de humor de la misma clase (Martin, 2008).

En definitiva, si los profesores/as desean utilizar el humor para facilitar a los estudiantes el aprendizaje de los contenidos, deberían asegurarse de que se ajusta a dichos contenidos. Asimismo, el uso constante de humor a lo largo de la lección tendrá poco efecto en la retención. En su lugar, debería usarse con moderación para ilustrar conceptos importantes y no material periférico. Esta idea ya fue de algún modo constada por Kaplan y Pascoe (1977) quienes en una investigación realizada con 508 estudiantes encontraron que la utilización de ejemplos humorísticos, para la comprensión y retención de un material de lectura, favorecía el recuerdo de dichos ejemplos, pero no la retención del resto del material objeto de aprendizaje.

Ambos hallazgos, el de Garner (2006) y Kaplan y Pascoe (1977) evidencian la necesidad de controlar el uso que se hace del humor e introducirlo especialmente cuando se expliquen conceptos clave de las asignaturas o conceptos especialmente difíciles de comprender para el alumnado.

Estudios más recientes mantienen que el sentido del humor es una estrategia de aprendizaje que puede aumentar tres tipos de conexiones de aprendizaje: estudiante-estudiante, estudiante-profesor y estudiante-materiales. (Shatz y Coil 2008).

En esta misma línea, Buskist, Sikorski, Buckley y Saville (2002) ya planteaban que el humor promueve la conexión de los aprendizajes, creando un clima de aula que fomenta la cohesión grupal y el aprendizaje.

El humor facilita la conexión entre el alumnado y el material objeto de aprendizaje, incrementando la atención, (Davis, 2005) reduciendo el estrés (White y Winzelberg, 1992) y promoviendo el aprendizaje (Garner, 2006).

Siguiendo esta misma tendencia, las investigaciones de Lomax y Moosavi (2002) plantean que el humor sirve de puente entre alumnado y profesorado, es decir acorta la distancia entre estudiantes y maestros, lo cual humaniza al profesorado, e

incrementa la percepción de eficacia hacia este por parte del alumno/a, tal y como defendían Andersen, (1979); Gorham, (1988); Kelley y Gorham, (1988) en sus investigaciones sobre la inmediatez que vimos en páginas anteriores.

Wanzer, Frymier, Wojtaszczyk y Smith, (2006) realizaron un estudio cualitativo en estudiantes universitarios sobre los efectos del humor en el ambiente del aula. A los estudiantes se les dieron dos preguntas abiertas respecto a la utilización del humor por sus maestros/as dentro del aula. Los investigadores identificaron ocho grandes categorías de humor apropiado e inapropiado; un 47% de los ejemplos adecuados estaban relacionados con el contenido del curso o asignatura. Los resultados también mostraron que los estudiantes encuentran que este tipo de humor puede hacer la clase más interesante, el clima de aula más positivo y también les ayuda a recordar mejor la información.

Tamblyn (2007), plantea que si se emplea el humor en clase se puede ayudar al alumnado a agilizar sus mentes, a ser flexibles ante los nuevos conocimientos y a resolver problemas de manera creativa.

En un estudio similar sobre el uso de objetos humorísticos en las aulas Macey, Schneider, Barbera y Young (2009) encontraron que el uso adecuado del humor es beneficioso en las aulas de primaria. El uso de dibujos animados humorísticos resulta muy adecuado para enseñar nuevo vocabulario, aumentar la motivación de los estudiantes y la comprensión de los contenidos, mejorar el recuerdo de la información, y satisfacer mejor las necesidades de los estudiantes y sus estilos de aprendizaje.

Recientemente, Rafiee, Kassaian y Vahid (2010) concluyeron que el humor y la canción tienen efectos positivos sobre el aprendizaje de idiomas. El objetivo de su investigación era comprobar el efecto de la utilización de canciones humorísticas sobre la escucha y la comprensión de estudiantes de inglés como lengua extranjera y su efecto en el recuerdo inmediato y retardado. El estudio se realizó con 30 mujeres de entre 15 y 25 años estudiantes de inglés como lengua extranjera en el nivel intermedio, que se repartieron aleatoriamente en dos grupos, control y experimental. Antes de la intervención las estudiantes realizaron una prueba de audición y memoria diferida. Durante la fase de aprendizaje, las participantes escucharon durante varios minutos una canción inmediatamente después de trabajar el material del curso. Escucharon las canciones de diecisiete sesiones (Cada sesión dura 90 minutos). Después de 3 semanas

de intervalo, sin ningún tipo de actividades de comprensión oral, realizaron la misma prueba de audición y memoria diferida. Los resultados mostraron que las alumnas del grupo experimental fueron capaces de mejorar sus habilidades de comprensión oral. Sin embargo, no se encontraron diferencias significativas en las puntuaciones de las participantes en la prueba de memoria inmediata y diferida.

Más recientemente, destacan dos investigaciones de Liébana (2009) y Liébana, Flores y García-Larrauri (2011) cuyos resultados evidencian la mejora del rendimiento académico y otras variables psicosociales del alumnado en cuyas clases se integra el sentido del humor.

Liébana (2009) plantea la integración del sentido del humor como eje transversal de la metodología de enseñanza en educación primaria. El objetivo de este estudio fue comprobar los efectos de esta metodología sobre el aprendizaje y otras variables psicosociales del alumnado. La muestra estuvo formada por 44 niños/as distribuidos en dos grupos de 3º de primaria. En uno de ellos se llevó a cabo el proceso de enseñanza-aprendizaje mediante una metodología basada en el sentido del humor (grupo experimental) y en el otro mediante un método, que podríamos denominar “tradicional”, es decir sin introducir ninguna novedad (grupo control). Los resultados pusieron de manifiesto una mejora significativa del grupo experimental en variables como el rendimiento académico en las áreas de lengua castellana y matemáticas (áreas instrumentales que impartía la profesora-tutora), y otras de tipo psicosocial como la autoestima, la satisfacción con el grupo, las relaciones interpersonales, etc.

En la segunda propuesta (Liébana, Flores y García-Larrauri, 2011), el objetivo era comprobar el efecto de una metodología, que también utiliza el sentido del humor, sobre la ortografía y la animación a la lectura del alumnado. Para ello se planteó la integración de una serie de estrategias metodológicas que, desde una perspectiva lúdica, divertida y creativa, trabajaban estos dos aspectos básicos del aprendizaje. La muestra estuvo formada por 22 alumnos/as de 4º de educación primaria. En el caso de la ortografía se observó una reducción estadísticamente significativa del número de errores ortográficos en todos los alumno/as y en el caso de la lectura se produjo una mejora significativa de la motivación lectora.

2.3 BENEFICIOS FRENTE A SITUACIONES ESTRESANTES Y AMENAZAS.

Numerosas investigaciones han puesto de manifiesto el papel moderador del humor en situaciones de estrés. (Decker y Rotondo, 1999; Martin y Lefcourt, 1983; Nezu, Nezu y Blissett, 1988; Safranek y Schill, 1982).

La disminución del estrés que produce la risa también facilita el proceso educativo. Según la neuropsicología, el estrés, al preparar el cuerpo para la acción, bloquea la capacidad para el aprendizaje (Tamblyn, 2003).

Cavanaugh (2003) en un estudio en el que participaron 262 profesores/as universitarios encontró una correlación positiva entre utilización del humor y diversos indicadores de calidad de vida como la salud, el apoyo social, la satisfacción personal, o las relaciones sociales, entre otros.

Recientemente, Killian (2005) realizó un estudio en el que participaron 252 profesores/as de secundaria y formación profesional, donde se encontró que el profesorado que utilizaba el humor más frecuentemente presentaba mejores puntuaciones de ajuste a su trabajo y satisfacción con el mismo, independientemente de los niveles de estrés a los que estuviera sometido.

Una de las principales situaciones generadoras de estrés a la que se enfrenta el alumnado son los exámenes. Algunos autores han sugerido que la inclusión de preguntas con humor en ellos puede ayudar a disminuir la tensión y el nerviosismo ante los mismos y por lo tanto mejorar su realización (Deffenbacher, 1982; Townsend y Mahoney, 1981). Sin embargo, la investigación, en este sentido, ha mostrado unos resultados nada alentadores.

McMorris, Boothroyd y Pietrangelo, (1997) realizaron una revisión de once estudios de este tipo, concluyendo que no había evidencia suficiente de que los exámenes con humor condujeran a una mejor realización que los que no contienen humor. En su mayoría, tales estudios también examinaron los posibles efectos moderadores del rasgo de ansiedad, con la hipótesis de que los exámenes con humor podrían ser más eficaces a la hora de aumentar el desempeño de estudiantes altamente ansiosos, pero menos eficaces para los que tienen poca ansiedad. Sin embargo, los resultados fueron poco claros, sólo un estudio mostró una interacción significativa en esta dirección, con una versión humorística de un examen que estimuló el rendimiento

de los estudiantes con ansiedad elevada, pero no el de aquellos con ansiedad baja (Smith, 1973). Por el contrario, algunos estudios dieron con la pauta opuesta, con estudiantes de elevada ansiedad puntuando mejor en la prueba no humorística y estudiantes de ansiedad baja puntuando mejor en la prueba humorística (Townsend y Mahoney, 1981). Otros estudios no encontraron interacción significativa alguna entre ansiedad y utilización de humor en los exámenes (Deffenbacher, 1982)

Un aspecto interesante a tener en cuenta, en este sentido, puede ser si los estudiantes encuentran verdaderamente graciosas o no las preguntas humorísticas. Es posible que algunos no entiendan el humor implícito en las cuestiones o incluso les parezca ofensivo o de mal gusto, interfiriendo quizá en el rendimiento. Por este motivo, es muy aconsejable que el profesorado que desee incluir tintes humorísticos en los exámenes se asegure, previamente, de que los alumnos/as lo entienden y les resulta agradable (Martin, 2008)

A pesar de que existe poca evidencia de que se realicen mejor los exámenes con preguntas humorísticas, los hallazgos procedentes de estos estudios sugieren que en general los alumnos/as responden favorablemente a los exámenes que incluyen preguntas humorísticas. Cuando a los estudiantes se les pregunta sobre sus reacciones ante las versiones con humor de las pruebas, una amplia mayoría las perciben como agradables y de utilidad antes que como perjudiciales para su rendimiento. McMorris, Boothroyd y Pietrangelo (1997) encontraron que a pesar de no existir evidencia de que el humor ayude o dificulte el desempeño en los exámenes, el empleo adecuado del humor puede ser bueno para hacerlos más agradables. Observó, en todo caso, que es importante asegurarse de que el humor sea positivo, constructivo y apropiado para los estudiantes.

2.4 BENEFICIOS DE SU INCLUSIÓN EN LOS LIBROS DE TEXTO.

Muchos libros de texto de secundaria y universidad contienen viñetas humorísticas y otros guiños cómicos para ilustrar la información, ejemplificar conceptos, etc. La cuestión que aquí nos planteamos es ¿la inclusión de este tipo de humor mejora realmente el aprendizaje de los contenidos?

Apenas encontramos estudios recientes al respecto, por lo que nos tenemos que remontar varias décadas atrás para encontrar investigaciones relevantes al respecto.

Bryant, Brown, Silberberg y Elliott (1981) asignaron aleatoriamente a los estudiantes a leer distintas versiones de un capítulo de un manual universitario que contenía nada de humor, una cantidad moderada de humor o mucho humor en forma de viñetas ilustrativas de determinados contenidos. Los resultados revelaron la ausencia de diferencias significativas entre las tres situaciones mencionadas tras realizar un test de recuerdo de la información, lo que sugiere que la presencia de humor no tuvo efecto sobre el aprendizaje. Sin embargo, el humor sí pareció ejercer cierta influencia en el disfrute y percepciones de los participantes, concretamente, las versiones humorísticas comparadas con las no humorísticas fueron valoradas como más amenas, pero también como menos persuasivas y menos demostrativas de la creatividad del autor.

En otro estudio, se pidió a los estudiantes que valoraran aspectos como el nivel de interés, la amenidad, la capacidad de persuasión, etc. de un capítulo (asignado de forma aleatoria) de un manual de introducción a la psicología, (Klein, Bryant y Zillmann, 1982). Los análisis correlacionales revelaron que los libros de texto que contenían más humor tendieron a ser valorados por los estudiantes como más amenos, pero la cantidad de humor no guardó relación con las valoraciones de interés, capacidad de persuasión y enseñanza o deseo de leer más sobre la materia.

Aunque, como vemos, la investigación sobre este tema es muy limitada, los hallazgos encontrados sugieren que el humor en los libros de texto puede ser útil para hacer más atractivos los contenidos y motivar al estudiante, pero no parece mejorar la capacidad de los estudiantes para aprender dichos contenidos.

3. CÓMO FAVORECER EL APRENDIZAJE DEL SENTIDO DEL HUMOR: FACTORES AMBIENTALES. PAPEL DE LA FAMILIA Y LA ESCUELA.

Por lo que hemos visto hasta el momento, son muchos los motivos para integrar el sentido del humor en el ámbito educativo y muchos los beneficios de su utilización en la metodología de enseñanza. Además, la investigación demuestra que el sentido del humor se aprende y se desarrolla, es decir, es educable. En ese desarrollo y aprendizaje, ocupa un papel determinante el propio desarrollo cognitivo, social y emocional del sujeto, que a su vez está influenciado por el contexto en el que este se desenvuelve.

Francia y Fernández (2009) defienden que el sentido del humor es una dimensión que se debe aprender si deseamos madurar tanto en nuestra vida personal como profesional.

A pesar de estos argumentos respecto a la posibilidad de aprender y mejorar el sentido del humor, es cierto que encontramos algunos obstáculos que impiden su desarrollo y aprendizaje. García-Larrauri (2006) menciona tres grupos de obstáculos para tener buen humor y reír con frecuencia:

1º Obstáculos que provienen de la sociedad y la cultura, como por ejemplo el miedo a ser considerado como poco maduro y responsable o carente de seriedad y eficacia.

2º Obstáculos procedentes de la propia personalidad, como la seriedad, la introversión, la rigidez, el perfeccionismo, el exceso de autocontrol, el temor al ridículo, la incapacidad de tomarse a broma las cosas, etc. todo ello muy vinculado con la falta de seguridad en uno o una misma y con la autoestima.

3º Obstáculos relacionados con el estrés, es decir circunstancias que generan ansiedad, bien sea porque provienen de relaciones interpersonales conflictivas que no se saben manejar, o de preocupación o de exceso de trabajo.

La educación recibida, así como el ambiente que rodea a cada individuo y sus propias características de personalidad van a influir en gran medida sobre el sentido del humor que éste aprenda. Como ya hemos mencionado, se trata de una cualidad positiva de las personas que frecuentemente se halla menguada debido a la falsa creencia en la que hemos sido educados de que “hay que tomarse las cosas en serio”. Precisamente una de las ideas básicas de esta investigación es que en un clima de aula distendido y con pinceladas de humor se puede trabajar con unos niveles de rendimiento y disfrute nada despreciables.

Entonces, ¿cómo favorecer el aprendizaje del sentido del humor?, ¿qué papel ocupa la familia y la escuela?, ¿qué factores ambientales influyen en dicho aprendizaje? Estas cuestiones son las que abordaremos a continuación.

A lo largo del desarrollo, la capacidad de pensar con optimismo y expresarse con humor se va conformando a través de dos tipos de experiencias (García-Larrauri, op. cit):

1) Por una parte esta capacidad está en función de las adquisiciones cognitivas que se van construyendo. En torno a los 8 años los niños/as ya han desarrollado de modo preferente un estilo explicativo optimista o pesimista.

2) Por otra parte, se necesita una inteligencia social, es decir una habilidad para comprender las situaciones. Esta habilidad se va desarrollando gracias a las experiencias del niño/a con los adultos y con los iguales.

De este modo, los factores ambientales ocupan un papel importantísimo en el desarrollo del sentido del humor.

La familia, como principal núcleo de socialización, influye de manera determinante en este desarrollo. Consideramos que el sentido del humor es tan importante en el contexto familiar como la disciplina y el afecto. Las relaciones familiares que permiten y dedican tiempo a la diversión, el juego y la risa pero sin olvidar las normas, el respeto y la autonomía, son más sanas y cordiales. De modo que las familias que pasan tiempo divirtiéndose juntas crean vínculos más estrechos y duraderos.

El sentido del humor es importante en la infancia y la adolescencia por varias razones entre las que destacan su papel en el establecimiento de relaciones adecuadas con los padres, cuidadores, maestros e iguales. En la adolescencia se considera un valioso recurso para afrontar las tensiones sexuales y otros temas asociados con el desarrollo propio de esta etapa, así como una forma de declarar su independencia y rebelión hacia el mundo adulto (Bernet, 2004).

Si el ambiente familiar es importante en el desarrollo del sentido del humor infantil, la escuela, como segundo núcleo de socialización, no puede permanecer al margen de dicha evolución. Teniendo en cuenta los beneficios de la utilización del humor en el aula, algunos educadores han sugerido que uno de los objetivos de la educación debería ser promover el desarrollo del sentido del humor en el alumnado (Bernstein, 1986; Masselos, Pelkonen y Cupak, 2003)

El profesorado es modelo de conducta para los alumnos/as y, respondiendo a la hipótesis de modelo/refuerzo, si disfrutamos del humor y reímos a menudo serviremos de modelo para nuestros alumnos/as reforzando positivamente sus manifestaciones de

humor (más adelante analizaremos con detalle las estrategias para integrar el sentido del humor en el aula de manera eficaz).

Los principales factores ambientales que favorecen el aprendizaje del sentido del humor y que ocupan un papel protagonista tanto en el contexto familiar como escolar serían según García-Larrauri (op. cit.):

- En primer lugar, la manera en que se administran el refuerzo positivo, el refuerzo negativo y el castigo es clave para que las conductas se repitan o no. Por ejemplo ser reprendido después de una respuesta original e ingeniosa va a provocar que en lo sucesivo se repriman. La inconsistencia de padres/madres y educadores a la hora de responder a una conducta de humor apropiado (por ejemplo, si se está de humor festejándola y riéndola o si no, reprobándola) no le va a facilitar demasiado al niño/a aprender a discriminar las condiciones apropiadas para manifestarse de ese modo.
- Un segundo factor determinante, según la autora, son los aprendizajes por imitación de modelos. Estos son importantes y aún más en la infancia y adolescencia, ya que no se dispone aún de demasiados elementos críticos. Incluso con dos o tres años de edad son capaces de imitar los estilos explicativos optimista y pesimista de sus padres/madres. En la línea de los dos factores mencionados, Manke (1998) propone la hipótesis de Modelado/Refuerzo. Este autor sostiene que los padres y madres que disfrutan del humor y ríen a menudo sirven de modelos para sus hijos reforzando positivamente las manifestaciones de humor en éstos (McGhee, Bell y Duffey, 1986).
- En tercer lugar, García-Larrauri (op. cit.) se refiere al estilo de disciplina utilizado. En este sentido, se ha demostrado que el estilo educativo que mejor funciona es el inductivo. Este estilo supone razonar, dialogar con los niños/as y explicar el alcance y consecuencias de sus conductas, etc. Este estilo no tiene nada que ver con la retirada de afecto (ignorar al sujeto, decirle que es un niño/a malo o que ya no se le quiere, etc.) o con los castigos e imposiciones.
- Un cuarto factor ambiental determinante tiene que ver con la autonomía y las oportunidades que se ofrezcan a los niños/as de experimentar un verdadero control sobre sus vidas. Nos referimos a no hacer por ellos y ellas lo que, en realidad, pueden hacer por sí mismos o con una pequeña ayuda. Así mismo, es muy importante elogiar sus logros, su progresiva competencia, y éxitos y

ayudarles a ver los fracasos como una oportunidad para aprender y seguir mejorando.

- Por último, la autora menciona la aceptación como factor ambiental indispensable en el aprendizaje del sentido del humor. Es importante que la familia y el profesorado acepten a sus hijos/as y alumnos/as tal y como son, más que como quisieran que fuesen. La aceptación no significa aprobar todas sus conductas, se aprueba a la persona pero cada cual ha de asumir la responsabilidad de su conducta de acuerdo a unos valores y a su edad. Se ha comprobado que los adolescentes cuyos padres/madres demuestran apoyo y consideración incondicional y les permiten expresarse sin restricciones demuestran más confianza en su habilidad para recibir apoyo de otras personas.

Además de estos factores, García-Larrauri (op. cit.) propone las siguientes orientaciones respecto al modo en que el contexto familiar y escolar puede contribuir a general un entorno libre, relajado, sonriente y optimista que permita el desarrollo del sentido humor en cada una de las dimensiones del modelo Multidimensional descrito en el capítulo anterior.

- Respecto a la dimensión *Creación de Humor* propone los siguientes interrogantes:
 - ? ¿Favorecemos las muestras de humor y la actitud juguetona en los niños/as a la vez que en nosotros mismos?

Se pueden realizar actividades para pasar el tiempo juntos y a la vez divirtiéndose. Por ejemplo contar chistes, ironizar sobre situaciones de la vida cotidiana, aprovechar cualquier situación para bromear y jugar, realizar actividades que impliquen un buen estado de ánimo, etc. Todo ello generará una complicidad y unos fuertes lazos afectivos ya que quienes ríen juntos difícilmente se muestran agresivos entre sí.

- ? ¿Promovemos la creatividad y el ingenio en las distintas situaciones de la vida cotidiana?

La creatividad y el ingenio son capacidades muy valoradas y todo lo que se haga para fomentarlas es lícito. Podemos fomentarla con actividades de diversa índole como por ejemplo: inventándose juegos a partir de un objeto, preguntándose por los usos novedosos de un objeto común, imaginarse que pasaría si..., inventar finales

diferentes a cuentos y relatos populares, inventar canciones o bailes para aprender un determinado contenido, etc.

➤ Respecto a la dimensión Apreciación de humor la autora plantea las siguientes preguntas:

? ¿Fomentamos la alegría, el buen humor, la sonrisa en la familia o en el aula?

A medida que vamos creciendo vamos abandonando las expresiones de humor y alegría, las bromas, el juego, etc. ya que erróneamente pensamos que son incompatibles con el trabajo, la disciplina y la asunción de responsabilidades.

? ¿Somos capaces de controlar nuestras reacciones y utilizar un lenguaje positivo en las diferentes situaciones?

El lenguaje positivo implica expresarse de forma afirmativa y fijarse en lo positivo de una situación, minimizando lo negativo. Esta actitud debe estar presente en las interacciones con los niños/as por ejemplo al dar los buenos días y en cualquier momento en el que haya que dar una opinión. Debemos revisar si la forma de dirigirse a los niños/as es constructiva y positiva o negativa.

? ¿Practicamos la risa de uno mismo/a ante situaciones en que nos sentimos ridículos?

Reírse de nuestros propios errores nos ayudara a aceptarnos a nosotros mismos con nuestras virtudes y nuestros defectos. Es también muestra de una sana autoestima y ayuda a los niños/as a aprender a reírse también de sí mismos.

? ¿Procuramos que valoren lo que logran y que aprendan a disfrutar de las cosas que tienen y de lo que son?

Con nuestra actitud podemos contribuir a que los niños/as disfruten de la vida, de las cosas cotidianas, aprendan a valoran lo que tienen y lo que les rodea.

? ¿Cuándo y de qué modo elogiamos a los niños/as por las cosas que hacen bien?

El elogio constituye una de las más importantes fuentes de motivación para todas las personas y en todas las edades. Ahora bien, el elogio nunca ha de ser gratuito. Debe estar justificado y razonado para que el niño/a pueda comprender la conexión entre este y su conducta acertada o positiva.

- Respecto a la dimensión Afrontamiento optimista de los problemas los interrogantes que propone la autora son estos:

? ¿Hacemos una catástrofe de los pequeños problemas cotidianos?

Desdramatizar y relativizar la importancia de los pequeños problemas diarios ayudara a los niños/as a afrontar las dificultades con optimismo.

? ¿Protegemos excesivamente a los niños/as de las frustraciones?

En ocasiones nos esforzamos tanto en evitar todo tipo de sufrimiento o malestar en los pequeños/as que no nos damos cuenta de que lo realmente constructivo no es evitar que sufran, sino ayudarles a afrontar las dificultades y aprender de ellas.

? ¿Procuramos que puedan ver en sus errores una oportunidad para aprender?

Es importante desarrollar en los pequeños la capacidad de reconocer y aceptar sus equivocaciones ya que esto amplía su visión de la realidad, les impulsa a asumir su responsabilidad y les enseña, además, a reconocer la presencia de personas afectadas por las consecuencias de sus equivocaciones.

- Finalmente, respecto a la dimensión Relaciones positivas la autora plantea estos interrogantes:

? ¿Procuramos que los niños/as aprendan a reírse sin hacer daño al otro?

Es importante no reírse ni ridiculizar a los niños/as, ni permitir que otros lo hagan. Podemos hablar abiertamente de esto con ellos y transmitirles la idea de que podemos reírnos “con” pero nunca “de”.

? ¿Somos conscientes del impacto que puede ejercer la televisión?

En los tiempos que corren es esencial supervisar lo que los niños/as ven en la televisión. Hay muchos programas que se basan en un humor consistente en reírse de los demás y esa es precisamente la idea de humor que no que remos transmitirles.

Estas orientaciones han sido tenidas muy en cuenta a la hora de diseñar las actividades que conforman nuestro programa de intervención y que veremos más adelante.

Concluyendo, podemos decir que efectivamente el sentido del humor es educable. Sin embargo, es necesario conseguir un equilibrio y bienestar psicológico para poder desarrollarlo, así como una intención firme de las personas por trabajar estas

emociones. Además, resulta indispensable para su aprendizaje, crear un clima positivo y promover la sonrisa, la risa y el sentido del humor oportuno.

4. ¿CÓMO INTEGRAR EL SENTIDO DEL HUMOR EN EL AULA?

Llegados a este punto, ya sabemos qué es y qué beneficios tiene la utilización del sentido del humor en el aula, ahora ¿cómo integrarlo en la rutina diaria?, ¿qué estrategias utilizar?, ¿dónde está el límite entre diversión y trabajo?

Revisando la bibliografía reciente encontramos diversos autores que proponen estrategias para integrar el sentido del humor dentro de las aulas de manera eficaz. A continuación expondremos y discutiremos sus aportaciones.

Uno de los pioneros en este terreno es Ziv (1988), ya aludido anteriormente, que propone tres premisas básicas para que la utilización del humor en el aula tenga éxito:

- El humor utilizado en clase debe estar íntimamente relacionado con los contenidos a tratar, de modo que tenga un papel relevante en los aprendizajes.
- No debe abusarse del humor en las clases, por lo que su uso será limitado. No todas las clases tiene necesariamente que incluir actividades de humor. Así mismo, es importante programar las intervenciones humorísticas a lo largo de las clases, de modo que evitemos perder el control.
- El humor ha de ser siempre positivo, favoreciendo una actitud adecuada para el aprendizaje constructivo, ayudando al alumnado a almacenar y retener la información de manera adecuada y ágil; ante todo, debe de ser adecuado sus características (edad, madurez, etc.)

Dentro de nuestro planteamiento práctico no podemos estar más de acuerdo con estas tres premisas, de hecho, las consideramos requisito imprescindible para que la integración del sentido del humor en el aula tenga el éxito y los efectos deseados.

Entre las aportaciones más actuales destacamos las consideraciones hechas por Hurren (2006), Shatz y Coil (2008) y García-Larrauri (2010). A continuación las abordamos con mayor detenimiento.

Hurren (op. cit) propone las siguientes estrategias para integrar el humor en el aula:

- a) Crear un ambiente lleno de humor. Decorar el aula con motivos humorísticos, posters, dibujos, etc. Se puede permitir a los alumnos/as que traigan posters de sus ídolos deportivos o artísticos, grupos de música favoritos o incluso fotos de sí mismo para decorar el aula. De este modo, afirma el autor, se crea un ambiente de aprendizaje mucho más personalizado en el que los estudiantes se sienten a gusto e identificados.
- b) Otra propuesta es empezar las clases con un chiste, anécdota personal o historia divertida. Esto ayuda al alumnado a liberar el estrés de acontecimientos anteriores, a la vez que se les prepara para el inicio de la nueva clase con una actitud positiva. Además, Hurren (op.cit.) plantea que, cuando el profesorado comparte historias personales relacionadas con la materia, los estudiantes no sólo prestan más atención, que les lleva a recordar y aprender más, sino que también tienden a ver a su maestro/a como un ser más humano lo que facilitara una relación más cercana con él.
- c) Utilizar “herramientas” humorísticas motivadoras. La utilización de objetos que despierten el interés y la atención del alumnado hacia los contenidos de aprendizaje. Por ejemplo: una espada que haga las veces de puntero, megáfonos y micrófonos para la explicación de conceptos especialmente relevantes, etc.
- d) Incluir el humor en la programación de los contenidos, en las explicaciones y en los exámenes. El autor propone integrar juegos, representaciones teatrales, bailes y canciones tanto en las explicaciones como en las evaluaciones de los contenidos trabajados. Según afirma, esto aumenta los niveles atencionales y hace que los estudiantes tengan la conciencia de haber aprendido más.
- e) Por último, señala la importancia de conocer muy bien al grupo de alumnos/as para saber qué, cómo y cuándo utilizar el humor. Es necesario conocerlo bien y lo que es apropiado para ellos/as. Adaptar el humor a su edad. Evitar el ridículo, el sarcasmo, y los aspectos que pueden menospreciar el origen étnico, raza o género. Y recordar que lo que es divertido un día puede no serlo al siguiente, y lo que es gracioso para un grupo de estudiantes puede no serlo para otro.

En la misma línea, Shatz y Coil (op. cit.) establecen una serie de pautas y estrategias para integrar el sentido del humor en el aula:

- A) Utilizar el humor como estrategia educativa. Los autores se refieren a la necesidad de integrar el humor como una estrategia metodológica de gran potencial, ya que como tal puede cumplir diferentes objetivos: incrementar el interés y la atención de alumnado, promover en los estudiantes un “rotura mental”, fomentar la comprensión y retención de los contenidos, etc.
- B) Utilizar el humor, no la comedia. Para los profesionales del entretenimiento la diferencia entre humor y comedia es bastante insignificante. Sin embargo, para los profesionales de la educación entender bien la diferencia entre ambos es fundamental para la enseñanza. Y es que la principal diferencia entre humor y comedia está, según estos autores, en la respuesta que cada uno genera. El humor genera una respuesta más débil, mientras que la comedia evoca una respuesta más fuerte. El profesorado nunca debe utilizar la comedia ya que podría ensombrecer el objetivo educativo (los alumnos/as se reirán muchísimo y disfrutarán, pero olvidarán el contenido principal)
- C) Evitar el humor ofensivo. Los autores plantean que el humor nunca debe utilizarse para intimidar, ofender o ridiculizar a los alumnos/as. Afortunadamente, muchos profesores/as reconocen que el humor ofensivo y agresivo nunca es adecuado para el aula. En este sentido, el blanco más seguro suele ser el propio docente ya que el autodesprecio humorístico hace que el alumnado le vea como más humano, idea que también defendían Gorham y Christophel (1990); Neuliep (1991).
- D) Otra propuesta es la utilización del humor gráfico y visual. Ilustraciones, fotografías, viñetas, etc. se pueden integrar fácilmente en los apuntes, transparencias, presentaciones en power point y demás materiales didácticos.
- E) También plantea que la utilización sistemática del humor en las clases, no requiere un gran sentido del humor pero sí una conciencia de este tipo de pedagogía. Sabiendo que hay alumnos/as que tienen limitaciones en su atención y que hay contenidos más difíciles, se puede utilizar para captar la atención y mejorar la comprensión.
- F) Por último, los autores proponen la inclusión del humor en los exámenes. Algunos estudios demuestran que la inclusión de notas humorísticas en los

exámenes reduce los niveles de estrés y ansiedad que tal situación supone para los estudiantes. Como consecuencia de esto el rendimiento en las pruebas es más satisfactorio. (ver punto 2.4 de este capítulo)

A estas sugerencias, García Larrauri (2010) añade que el profesorado debe:

- Generar un ambiente de confianza y buena comunicación que motive al alumnado a participar libremente y sin temor a ser ridiculizado o puesto en evidencia.
- Conjuguar la exigencia y la seriedad con un ambiente lúdico y festivo.
- Introducir las propuestas humorísticas de modo paulatino, procurando sentirse a gusto dentro de la inseguridad que genera cualquier innovación.
- Preparar las clases considerando la conveniencia de los elementos humorísticos que se pretendan incluir.

Esta autora hace, además, su propuesta -la cual nos ha servido de guía para diseñar nuestro programa de intervención- para integrar el humor en el aula, formulando un planteamiento mucho más sistematizado y organizado que los anteriores, denominado: *Rueda del Humor*. Con este término, la autora se refiere, metafóricamente, a tres bloques o sectores de actividad en los que se pueden organizar los recursos, ideas y actividades para aplicar el sentido del humor en el aula. Esta rueda tiene como eje el buen humor y la energía positiva que potencialmente existe en cualquier grupo de personas cuyo objetivo es aprender.

Los tres sectores de la rueda (ver figura 3.1) están muy relacionados entre sí, puesto que las competencias que se persiguen en cada uno de ellos guardan una estrecha relación con las dimensiones del modelo Multidimensional propuesto en páginas anteriores (la creación y apreciación de humor están implícitas en todas las propuestas, además del afrontamiento optimista de problemas y el manejo del humor en el marco de las relaciones interpersonales)

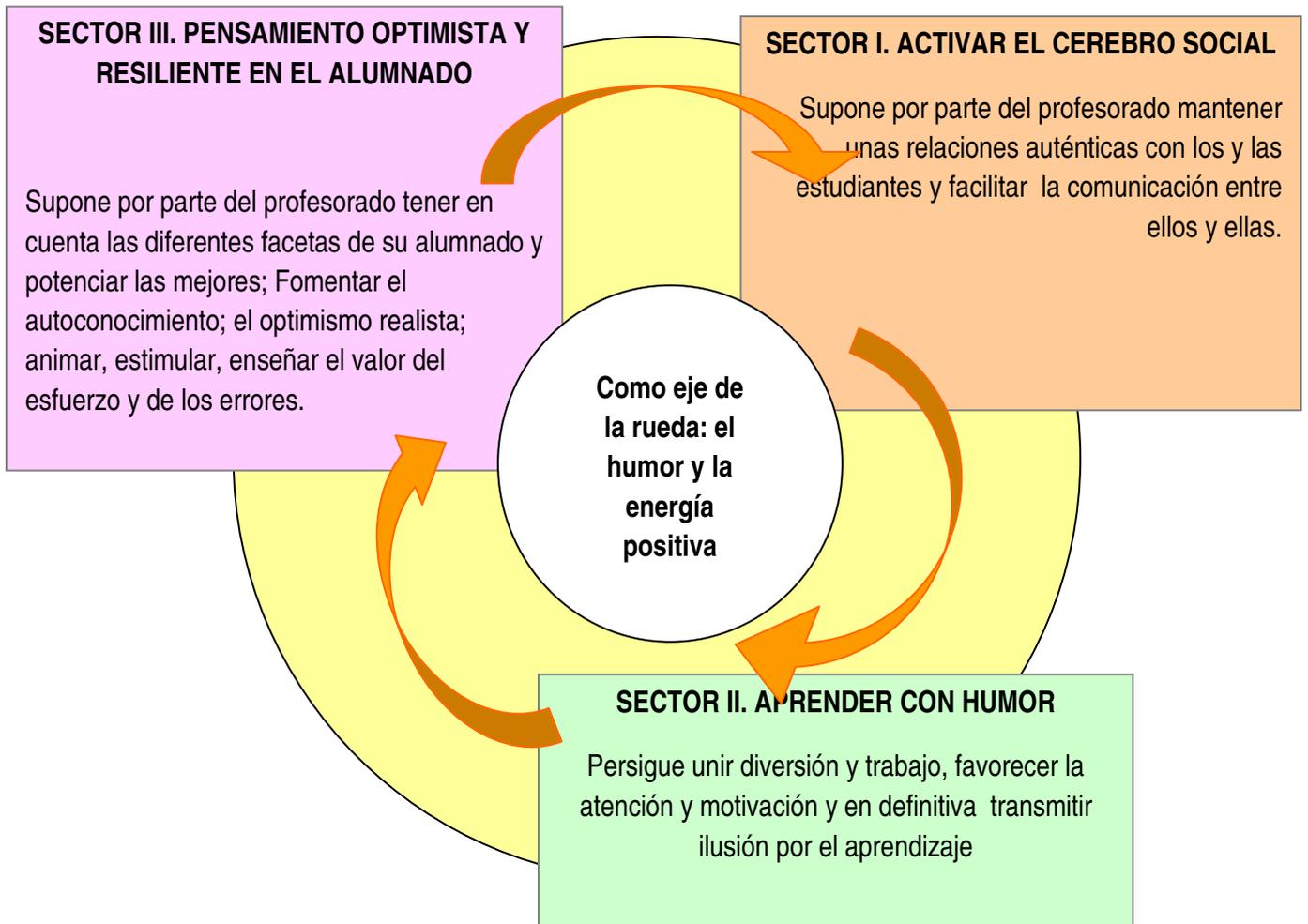


Figura 3.1 Rueda del sentido del humor e interacciones mutuas entre sectores (García-Larrauri, 2009)

SECTOR I. *Activar el cerebro social.*

La autora defiende que el clima psicosocial en el que se aprende y se enseña es una variable fundamental al ser mediadora de los aprendizajes que se promueven en el alumnado. No se aprende de la misma forma en un clima distendido y de confianza que en otro en el que planea el miedo al ridículo, la tensión ante las preguntas del maestro/a, etc.

Con la propuesta de actividades dentro de este sector se pretende crear un clima que acepte y favorezca el humor y la alegría, así como mejorar las relaciones interpersonales en el grupo. Concretamente, por parte del profesorado se pretende:

- Promover en los y las estudiantes un estado de ánimo positivo, la sonrisa y la risa compartida.
- Incrementar el conocimiento, la confianza mutua entre los chicos y chicas (más allá de conocer los nombres) y la capacidad de relacionarse positivamente respetándose.
- Establecer una relación educativa más personal y afectiva entre el alumnado y el profesorado.
- Facilitar la expresión de emociones y necesidades de forma adecuada.
- Mejorar la autoestima de los estudiantes en sus dimensiones emocional y social.
- Inhibir el sentido del ridículo de los estudiantes y el propio. Disminuir las conductas de timidez-retraimiento, ganar confianza para que se intervenga en el aula, participar y responder a situaciones novedosas.
- Prevenir o disminuir los comportamientos disruptivos y los conflictos en el grupo.

SECTOR II. *Reír y aprender: unir diversión y trabajo.*

Desde el punto de vista de la autora, el cual compartimos, se ha de unir en la medida de lo posible diversión y aprendizaje. Estamos totalmente de acuerdo con Tamblyn (2007) cuando dice que es necesario provocar la chispa en la imaginación de los chicos y chicas y abrir sus mentes a nuevas ideas. Para esta autora si se emplea el humor en clase se puede ayudar a los alumnos/as a agilizar sus mentes, ser flexibles y

resolver problemas de manera creativa. Pero, ¿cómo hacer esto? El trabajo ha de realizarse compaginando la exigencia y el esfuerzo con un ambiente lúdico y distendido, la seriedad con el clima festivo, todo ello en un ambiente optimista y positivo que invite al alumnado a participar y disfrutar del aprendizaje.

Con la propuesta de actividades y sugerencias referidas a este sector se pretende mejorar la atención y motivación del alumnado al fusionar diversión y trabajo. De manera más concreta por parte del profesorado se pretende:

- Enseñar técnicas de relajación para reflexionar sobre el aprendizaje y hacer frente al estrés.
- Incrementar la diversión con la tarea y disfrutar con el aprendizaje.
- Favorecer la atención, el interés la curiosidad y la creatividad.
- Mejorar el trabajo en equipo.
- Estimular la participación e implicación de los estudiantes.
- Incrementar el rendimiento académico.

SECTOR III. *Favorecer el pensamiento optimista y resiliente en el alumno/a.*

Con este sector, la autora persigue fomentar el optimismo y aprender a tener control sobre la conducta. Favorecer una actitud mental positiva en el alumnado supone de forma más concreta que los estudiantes consigan:

- Conocer mejor sus capacidades y limitaciones personales.
- Analizar las causas de los errores y adversidades de forma realista.
- Estimular el esfuerzo. Comprender que el fracaso se puede remontar con esfuerzo y ayuda.
- Aprender la importancia de cometer errores; tolerar los contratiempos; aprender a afrontarlos con buen ánimo.

En esta tesis, hemos elegido como marco de referencia la propuesta de García-Larrauri ya que por su organización y sistematicidad es la que mejor se adapta a las características de nuestra intervención y de las personas con la que se ha desarrollado el programa educativo. Dentro de este modelo nos hemos centrado fundamentalmente en el desarrollo de actividades y propuestas vinculadas con los sectores I (Activar el cerebro social) y II (Reír y aprender), aunque indirectamente, y debido a la

interconexión entre los tres sectores, también se trabajan algunos de los aspectos del sector III (Pensamiento optimista y resiliente). También hemos tenido en consideración las aportaciones de otros autores, cuyas propuestas hemos descrito anteriormente, puesto que se ajustan a las características de nuestra intervención.

5. ADVERTENCIAS SOBRE EL USO DEL SENTIDO DEL HUMOR EN LA EDUCACIÓN.

No todos los tipos de humor tienen un efecto positivo sobre el clima de aula y el aprendizaje. A lo largo de este capítulo hemos mencionado que el uso del humor en la educación debe evitar a toda costa las formas agresivas como el sarcasmo o la ridiculización. Hay evidencia empírica de que este tipo de humor agresivo puede tener efectos perjudiciales en el clima emocional de la clase (Janes y Olson, 2000).

Gorham y Christophel (1990) encontraron que la utilización de anécdotas y relatos humorísticos se asociaba con mejores percepciones de los estudiantes respecto al grado de aprendizaje conseguido durante el curso y con respecto al propio profesorado. Sin embargo, la utilización de un humor agresivo se asoció a evaluaciones menos positivas por parte del alumnado.

En la misma línea, se sitúan los resultados de Stuart y Rosenfeld (1994) que encontraron que cuando el profesorado utilizaba un tipo de humor considerado saludable por su alumnado, era percibido como más competente. En estos casos, el alumnado señalaba que sus docentes tenían un buen control sobre la clase y estaban orientados a la tarea. Por el contrario, cuando el alumnado percibía que el humor utilizado por éstos era hostil, los consideraban menos competentes en el control del aula y entendían que no les proporcionaban el apoyo necesario.

En el caso de los más pequeños, corremos el peligro de que sea malinterpretado y llevar a confusión (Bryant y Zillmann, 1989). Estos riesgos potenciales del humor con los niños/as de primaria se basan en dos estudios que encontraron que programas educativos de televisión que contenían exageraciones humorísticas o ironías condujeron a distorsiones en la memoria de los niños/as de la información impartida (Weaver, Zillmann y Bryant, 1988). Por lo tanto el profesorado, de los más pequeños, que use el humor en el aula debe asegurarse de que sus manifestaciones no sean mal interpretadas.

Entonces, ¿cómo se puede evitar ofender con el humor? Garcia-Larrauri (2010) recoge algunas pautas para reducir los riesgos de la utilización del humor y beneficiarse de sus ventajas:

- En primer lugar, la utilización del humor en contextos interpersonales requiere conocerse lo suficiente y establecer buenas relaciones con la persona o grupo de que se trate. Idea que ya defendía Hurren (2006) como una de las directrices claves para facilitar su integración en la rutina del aula.
- Por otro lado, el humor debe ser apropiado a cada situación. Utilizar el humor supone identificar e interpretar de forma adecuada las emociones y sentimientos propios y de los demás. Esta es la competencia básica del modelo de inteligencia emocional de Mayer y Salovey (1997). En este sentido la utilización adecuada del humor requiere inteligencia emocional. El reconocimiento de las emociones ajenas o empatía es lo opuesto a la antipatía. Se pueden buscar pistas para una buena interpretación prestando atención a las conversaciones y comentarios tratando de averiguar qué cosas pueden resultar divertidas para la persona, le hacen sonreír o al menos le pueden distraer de pensamientos negativos ante una situación que esté pasando. Por lo general, la capacidad de identificar que sucede a uno mismo está muy relacionada con la de identificar que les sucede a otras personas.
- Finalmente, la autora plantea que el profesorado que quiera utilizar el humor en sus clases deberá dar pistas verbales o no verbales de que le agrada bromear y de que puede aceptar y tomarse a broma una situación o a sí mismo. Sería el caso del profesor calvo que dice: “como veis no tengo un pelo de tonto” o el de la profesora gruesa que se permite comentarios del tipo “todo es relativo, hasta el físico. Reconozco que aquí no estaré bien vista, pero en la India sería sagrada”. Al respecto hay que advertir sobre la sensibilidad que hay que tener cuando alguien bromea sobre sus pertenencias o aún más sobre su persona, familiares, etc.

Una vez analizadas las razones y los beneficios de la integración del sentido del humor en las aulas, las estrategias para hacerlo y las precauciones a tener en cuenta, consideramos oportuno detenernos en presentar lo que se ha hecho hasta el momento en este sentido. Es decir, qué programas de intervención educativa se están llevando a cabo

actualmente y qué resultados están dando. Todo esto lo abordaremos en el siguiente apartado.

6. PROGRAMAS DE INTERVENCIÓN EN EL AULA.

Pese a las múltiples posibilidades de actuación que la psicología positiva nos brinda, no encontramos muchas referencias a cerca de experiencias educativas novedosas basadas en la psicología positiva en general y el sentido del humor en particular.

A continuación, presentamos algunas de las experiencias educativas más recientes y relevantes encontradas al respecto.

Tamblyn (2007), con su propuesta de “Reír y aprender” nos ofrece una amplia batería de actividades que permiten integrar el humor en cualquier realidad educativa. Su objetivo es proporcionar “pistas” para introducir el humor en el aprendizaje. Algo, que según la autora, es básico especialmente en contextos adversos de enseñanza. En su caso, el contexto era muy hostil, ya que se trataba de personas adultas con una pésima motivación hacia unos aprendizajes que eran impuestos de forma obligada para la recuperación de los puntos perdidos en la conducción.

Otro programa educativo basado en las fortalezas personales es el “Affinities Program” o “Strong Planet” (“Programa de afinidades” o “Planeta fuerte”) (Fox, 2008), que utiliza recursos lúdicos y atractivos para el alumnado y cuyos resultados han hecho ampliar su ámbito de actuación desde la educación infantil hasta la secundaria.

El “Programa para mejorar el sentido del humor” de García-Larrauri aunque no está destinado específicamente al ámbito educativo, ofrece una base teórica y un buen número de actividades para mejorar el sentido del humor en sus cuatro dimensiones. En definitiva, es “una invitación a revisar el papel que destinamos al sentido del humor en nuestro planteamiento de vida y promover un cambio si lo encontramos necesario” (García-Larrauri, 2006, p.15)

Años más tarde García-Larrauri, Manzano, Muñoz, Hernández, y Cuetos (2010) presentan el programa “Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido” donde se recogen propuestas específicas para integrar el sentido del humor en las aulas (de cualquier etapa educativa) de manera efectiva. Las 81 actividades del programa están organizadas en tres ámbitos: propuestas para activar el cerebro social, propuestas para aprender con humor y propuestas para favorecer el pensamiento optimista y

resiliente. Se ofrecen, además, pautas específicas para el buen uso del humor por parte del profesorado.

El programa “Aulas Felices” desarrollado por Arguís, Bolsas, Hernández, y Salvador, componentes del equipo SATI, (2010) es una reciente iniciativa desarrollada en Zaragoza (España) que aborda las competencias básicas y la educación en valores en los centros educativos. Se trata de una iniciativa pionera en España ya que es el primer programa educativo de estas características basado en la psicología positiva. Ofrece propuestas muy variadas y de fácil integración en el contexto del aula, dirigidas a alumnado de entre 3 y 18 años.

Payo (2007) es el fundador del proyecto “Educahumor”, una plataforma educativa al servicio de cualquier persona cuyos objetivos son: a) desarrollar y educar el sentido del humor y la capacidad de reírnos como herramientas para lograr una mejor salud, menor estrés y más vitalidad; y b) enseñar cómo aplicarlos de un modo efectivo en el campo personal, laboral y empresarial, en la educación, la sanidad, la empresa y en cualquier grupo humano para lograr más eficacia, calidad y mejores resultados.

En definitiva, el sentido del humor y sus aplicaciones psicopedagógicas son aspectos que poco a poco se van haciendo hueco en la realidad educativa actual. Cada vez son más los docentes que, conscientes de los beneficios de su integración en la metodología de enseñanza, se interesan por el tema. Por este motivo, consideramos necesario dotar al profesorado de la formación necesaria que les permita adquirir estrategias eficaces para integrar el sentido del humor en sus aulas de manera positiva, reduciendo al máximo los riesgos que, en ocasiones, conlleva.

CAPÍTULO 4
ESTUDIO EMPÍRICO

1. OBJETIVOS E HIPÓTESIS.

Este estudio tiene dos grandes objetivos:

- 1) Diseñar un programa educativo, de naturaleza humorística, denominado “*con H de humor*” para niños y niñas de 2º de educación primaria.
- 2) Comprobar su eficacia en la mejora de variables relacionadas con el aprendizaje y rendimiento escolar, así como sus efectos en otras de tipo psicosocial.

Fruto de estos objetivos, en esta investigación, se plantea una hipótesis general de la que derivarán otras más específicas:

Como hipótesis general planteamos que **la intervención educativa realizada mediante el programa “con H de humor” va a ejercer un efecto positivo sobre los alumnos/as, mejorando variables de tipo afectivo, socio-emocional, de rendimiento académico y de satisfacción y disfrute.**

De ella se extraen otras hipótesis de carácter más específico y es que tras la aplicación del programa “con H de humor”, el grupo experimental respecto al grupo control:

1. Mejorará en cuanto a su *satisfacción con el grupo*.
2. Adquirirá mejores niveles de *autoestima*.
3. Obtendrá mejores puntuaciones en *esperanza, participación y bienestar*.
4. Manifestará mayor *disfrute y diversión* en las *explicaciones y deberes* y en las *actividades de clase*.
5. Desarrollará una mayor *satisfacción con el profesorado* y mejorará su *creencia sobre la satisfacción del profesor/a*.
6. Mejorará su clima social en el aula, concretamente en lo que respecta a los niveles de *implicación, afiliación y ayuda*.
7. Mejorará sus niveles de *aprendizaje y rendimiento* en las áreas de Lengua Castellana (incluida la ortografía) y Matemáticas.
8. Su profesor/a tutor/a obtendrá mejores resultados respecto a sus niveles de *confianza percibida, respeto percibido y satisfacción general con su grupo-aula*.

2. MÉTODO.

2.1 PARTICIPANTES.

El grupo de personas seleccionado para la realización de esta investigación está formado por una muestra total de 34 sujetos, 20 niños y 14 niñas. Todos ellos están escolarizados en 2º de educación primaria, en dos grupos diferentes, pertenecientes al mismo centro. Sus edades comprenden entre los 7 y 8 años, edad propia del curso escolar en el que se encuentran. (Ver tabla 4.2. Datos descriptivos de la muestra).

De la muestra total, 17 sujetos pertenecen al grupo experimental y los otros 17 al grupo control. Esta asignación no fue aleatoria puesto que los 17 alumnos/as del experimental pertenecen al grupo-clase de 2º de primaria, cuya profesora-tutora ha recibido la formación necesaria para desarrollar en él el programa “con H de humor”. El otro grupo (control) fue escogido por poseer las mismas características que el experimental, en cuanto curso escolar, edad, nivel socio-económico y cultural, contexto escolar, etc. y gracias a la colaboración y buena disposición de su profesor-tutor para la recogida de datos.

Ambos grupos son homogéneos no sólo en cuanto a edad, nivel escolar y características socioculturales, sino respecto al establecimiento por parte del centro de unos criterios de selección y distribución del alumnado (fecha de nacimiento, sexo, rendimiento académico, conducta, etc.) que favorecen la homogenización de los mismos.

Tabla 4.2 Datos descriptivos de la muestra.

	Experimental	Control	Total
Niños	11	10	20
Niñas	6	7	14
Total	17	17	34

2.2 DISEÑO Y VARIABLES.

Para este trabajo se ha empleado un diseño cuasi-experimental de medidas repetidas pretest – posttest con grupo de control equivalente.

Las variables que se han tenido en cuenta en esta investigación son las siguientes:

⇒ **Variables Independientes.**

- Programa educativo “*con H de humor*” (Programa de educativo basado en el humor, estructurado en tres bloques de actividades)

⇒ **Variables Dependientes.**

Dentro de las variables dependientes hemos de diferenciar dos grupos: las variables que tienen que ver con el alumnado y las que están vinculadas con el profesorado.

Variables dependientes en el alumnado:

- *Satisfacción con el grupo.* Esta variable se refiere al bienestar y el agrado que cada alumno/a siente con su grupo, sus compañeros/as y el entorno del aula en general.
- *Autoestima.* Nos referimos a una única dimensión global de autoestima general.
- *Esperanza.* Entendemos esta variable como la manera de pensar sobre lo que uno quiere conseguir en la vida, es decir, la capacidad para definir metas, la elección del camino para lograrlas y la motivación para avanzar por ese camino (López y Calderon, 2011).
- *Participación.* La participación y la implicación en las actividades escolares constituye una variable de vital importancia en el desarrollo de nuestra intervención. Tanto es así, que del grado de implicación del alumnado en las actividades escolares depende, en gran medida, el éxito de nuestra intervención. Todo esto cobra especial relevancia si tenemos en cuenta que, según los estudios de Gallup Student Poll (2009), la participación sufre un debilitamiento progresivo entre los 5 y los 10 años y no está relacionada con el número de estudiantes por clase.

- *Bienestar*. Tomamos como referencia el modelo del bienestar personal o felicidad de Seligman (2011), cuyo planteamiento abordamos en el capítulo 1 de esta tesis.
- *Explicaciones y deberes*. Esta variable está relacionada con la percepción que tiene el alumnado sobre lo divertidas y/o aburridas que son las explicaciones y los deberes de las asignaturas que imparte su profesor/a tutor/a (se elige sólo al profesor/a tutor/a ya que en el grupo experimental es el que recibe la formación para implementar el programa de intervención).
- *Actividades de clase*. Esta variable tiene que ver con el disfrute y satisfacción que el alumnado experimenta con las actividades escolares.
- *Satisfacción con el profesor/a* (“¿Cuánto te gusta tu profe?”). Se refiere al nivel de satisfacción personal que cada alumno/a tiene con su profesor/a.
- *Creencia sobre la satisfacción del profesor/a* (“¿Cuánto crees que le gustas a tu profe?”) Se refiere a la satisfacción que cada alumno/a cree que su profesor/a tiene hacia él o ella
- *Implicación, Afiliación y Ayuda*. La implicación se refiere al grado en que el alumnado muestra interés por las actividades de clase, participa en ellas y disfruta con el ambiente del aula. La afiliación tiene que ver con el nivel de amistad entre los compañeros/as y como se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan juntos. La ayuda está relacionada con el grado de ayuda, preocupación, confianza, comunicación e interés por los compañeros/as.
- *Rendimiento en el área de Lengua Castellana y en el área de Matemáticas*. Como su propio nombre indica, esta variable se refiere al nivel de aprendizaje y rendimiento en las dos áreas en las que se ha intervenido con una metodología humorística. Dentro de área de lengua se tiene en cuenta además la variable *ortografía* puesto que nuestra intervención con el programa “con H de humor” trabaja explícitamente este aspecto.

Variables dependientes en el profesorado:

- *Confianza percibida por el profesorado*. Se trata de la percepción personal del profesorado sobre el nivel de confianza que cree que sus alumnos/as le

tienen. Para medir esta variable utilizamos una pregunta autoinforme que describiremos más adelante en el apartado de instrumentos.

- *Respeto percibido por el profesorado.* En este caso, se trata igualmente, de la percepción personal que el profesorado tiene sobre el respeto que cree que sus alumnos/as le tienen. Para medir esta variable utilizamos también una pregunta autoinforme que describiremos más adelante.
- *Satisfacción general del profesorado con su grupo-aula.* Por último, con la variable satisfacción general nos referimos a cuanto de satisfecho/a se encuentra el profesorado con su grupo. Para medirla utilizamos, una vez más, una pregunta autoinforme que detallaremos más adelante.

⇨ **Variables extrañas controladas.**

- Características socioculturales del alumnado. Esta variable y sus posibles efectos en la aplicación del programa de intervención han sido controlados gracias a que los grupos (control y experimental) pertenecen al mismo centro escolar, por lo tanto poseen las mismas características socioculturales y económicas.
- Satisfacción con el grupo. Las diferencias previas encontradas en esta variable, y asumida su importancia en la aplicación y posibles resultados de la metodología, fueron subsanadas estadísticamente construyendo una nueva muestra que contiene como individuos de cada grupo un sub-conjunto de los grupos originales, pareados según esta variable. Para ello utilizamos el método basado en el índice de propensión, conocida como “Propensity Score Matching (PSM)” (Rubin, 1997).
- Sexo y edad. Los dos grupos tienen similar distribución por género y edad. El centro escolar en el que se desarrolló la intervención tiene en cuenta una serie de criterios de distribución del alumnado, como: la fecha de nacimiento (reparto equitativo del alumnado del primer y último trimestre de nacimiento) y el sexo (distribución equitativa de niños y niñas en ambos grupos).
- Sesgos del evaluador. Los evaluadores fueron externos y diferentes a la profesora que desarrolla el programa. Así mismo, desconocían tanto quien era el grupo experimental y el control, como los objetivos y las características del programa de intervención.

- Pruebas de rendimiento “externas”. Los protocolos de evaluación utilizados para la medida de la variable “rendimiento” estaban formados por contenidos desconocidos por el profesorado. Evitando así cualquier tipo de entrenamiento previo al respecto, por su parte, así como sesgos o diferencias de puntuación entre ambos profesores (la del grupo experimental y el del grupo control).
- Cansancio del alumnado en la administración de las pruebas de evaluación. Esta variable y sus posibles efectos en los resultados se controló con la distribución de las pruebas a lo largo de cinco sesiones de un máximo de 40 minutos de duración.

2.3 INSTRUMENTOS DE EVALUACIÓN.

Los instrumentos de medida seleccionados para la medición de las diferentes variables han sido los siguientes:

- ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar. (Garaigordobil, 2008). Esta prueba consta de un listado de 24 adjetivos, 12 positivos y 12 negativos con los que el niño/a evalúa su nivel de *satisfacción en el grupo escolar*, valorando cómo se siente en clase, con sus compañeros/as de grupo y su grado de bienestar socioemocional dentro del mismo. Se ha adaptado el lenguaje a la edad y nivel de comprensión de la muestra (niños/as de 7-8 años, escolarizados en 2º de primaria).
- AEP. Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria. (Ramos, 2006). Aunque no se trata de una prueba de diagnóstico en el sentido estadístico estricto, sirve para medir una única dimensión global de *autoestima general* en la educación primaria. Consta de 17 ítems que utilizan un vocabulario sencillo y apoyado con ilustraciones. La fiabilidad de esta escala con la prueba alfa de Cronbach es de 0,76.
- ESPERANZA, PARTICIPACIÓN Y BIENESTAR en el contexto escolar (López y Calderon, 2011). Se hizo una traducción adaptada a la edad y características del alumnado.
- ESCALAS CES. Clima Escolar Social. (Moos, Moos y Trickett. 1984). SUBESCALA RELACIONES. (Adaptación española de Seisdedos, Victoria de la Cruz y Cordero, 1989) Esta subescala evalúa el grado en que los alumnos/as están integrados en la clase, se apoyan y ayudan entre sí. A su

vez consta de tres subescalas: *Implicación*, *Afiliación* y *Ayuda*. La fiabilidad de esta escala con la prueba Kr 20: 0,60-0,81. La consistencia interna con la prueba Rx está entre 0,36 y 0,54. Ambas medidas significativas a nivel 0,05 y 0,01 respectivamente.

- Implicación (IM): Mide el grado en que los alumnos/as muestran interés por las actividades de la clase y participan en los coloquios y cómo disfrutan del ambiente creado incorporando tareas complementarias.

- Afiliación (AF): Nivel de amistad entre los alumnos/as y cómo se ayudan en sus tareas, se conocen y disfrutan trabajando juntos.

- Ayuda (AY): Grado de ayuda, preocupación y amistad del profesor/a por los alumnos/as (comunicación abierta con los escolares, confianza en ellos e interés por sus ideas).

En este caso, también se ha adaptado el lenguaje de las subescalas a la edad de la muestra.

- Adaptación de los PROTOCOLOS de evaluación inicial de Lengua Castellana y Matemáticas de Navarra de 2º y 3º de Primaria (Equipo de Primaria del CREENA). La intención de estos protocolos es evaluar las capacidades y conocimientos con que cuentan los alumnos/as que se incorporan a segundo de Primaria. Estas pruebas parten de los objetivos y contenidos mínimos que el alumno/a debió adquirir al finalizar el curso anterior. Hemos llevado a cabo una adaptación de estos protocolos para ajustarnos a las necesidades de nuestra investigación. De este modo, y por economía de tiempo (las pruebas originales son demasiado extensas) hemos seleccionado 10 preguntas de los protocolos de 2º y 3º de primaria tanto de lengua como de matemáticas. Dicha selección ha dado como resultado dos pruebas (una de matemáticas y otra de lengua) que, pudiéndose administrar en dos sesiones de 30-35 minutos cada una, pretenden medir el nivel de rendimiento del alumnado en ambas áreas. En el momento en que se hizo la recogida de datos, eran las pruebas oficiales que mejor se adaptaban a las peculiaridades del alumnado objeto de intervención, teniendo en cuenta el nivel de competencia curricular del nivel de escolarización en el que se realizó la intervención. La “Evaluación de diagnóstico”, que se realiza a nivel nacional al finalizar 4º de primaria, nos hubiera servido a tal fin si no

fuera porque el nivel educativo de nuestra intervención estaba por debajo (2º de primaria).

- Pruebas elaboradas AD HOC. Se han elaborado cuestionarios y pruebas específicas para evaluar las variables que mencionamos a continuación.
- *Explicaciones y deberes.* Para su medida se elaboró un sencillo cuestionario en el que el alumnado seleccionó la opción que mejor representaba su opinión. Las preguntas fueron las siguientes:
 - “Las explicaciones del profe en *Cono* son...”
 - “Las explicaciones del profe en *Mate* son...”
 - “Las explicaciones del profe en *Lengua* son...”
 - “Los deberes de *Cono* son...”
 - “Los deberes de *Mate* son...”
 - “Los deberes de *Lengua* son...”

Las opciones de respuesta, entre las que el alumno/a podía elegir eran: “muy divertido”, “divertido”, “normal”, “aburrido” o “muy aburrido”.

- *Actividades de clase.* Para su medida se construyó un cuestionario en el que el alumnado seleccionó la respuesta que mejor expresaba su opinión entre: “no, nada”, “un poco”, “algo”, “bastante” y “mucho”.

Las cuestiones planteadas fueron las siguientes:

- “¿Las actividades que haces en clase hacen que vayas más contento al colegio?”
- “¿Las actividades que haces en clase hacen que el tiempo se te pase volando?”
- “¿Las actividades que haces en clase hacen que estés más alegre y contento/a?”
- “¿Las actividades que haces en clase hacen que aprendas más y mejor?”
- “¿Las actividades que haces en clase hacen que te lleves mejor con tus compañeros/as?”
- “¿Las actividades que haces en clase hacen que te portes mejor en clase?”

- *Satisfacción con el profesor/a.* Para su medida se planteó al alumnado la siguiente pregunta: “¿Cuánto te gusta tu profe?”. El alumno/a podía otorgar una puntuación entre el 1 y el 10.
- *Creencia sobre la satisfacción del profesor/a.* Igual que en el caso anterior, se propuso a los alumnos/as una sola cuestión: “¿Cuánto crees que le gustas a tu profe?”. El alumno/a podía otorgar una puntuación entre el 1 y el 10.
- *Confianza percibida por el profesorado.* Para medir esta variable utilizamos la siguiente cuestión: “Sitúe en la siguiente línea la confianza que cree que sus alumnos/as tienen con usted”. En la mencionada línea el profesor se posiciona en el punto que considere según su propia percepción: “poco”, “medio” o “mucho”. (ver anexo 1)
- *Respeto percibido por el profesorado.* Para medir esta variable utilizamos la siguiente cuestión: “Sitúe en la siguiente línea el respeto que cree que le tienen sus alumnos/as. Una vez más, el profesor/a se posiciona en el punto que considere según su propia percepción: “poco”, “medio” o “mucho”. (ver anexo 1)
- *Satisfacción general del profesorado con su grupo-aula.* Para medirla utilizamos, una vez más, la siguiente cuestión: “Sitúe en la siguiente línea el nivel de satisfacción general que siente con su grupo-aulas. Al igual que en las dos ocasiones anteriores, el profesor/a se posiciona en el punto que mejor represente su propia percepción: “poco”, “medio” o “mucho”. (ver anexo 1)

2.4 DISEÑO DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN EDUCATIVA: “CON H DE HUMOR”.

2.4.1 OBJETIVOS DEL PROGRAMA.

El programa educativo “con H de humor” ha sido diseñado con estas dos finalidades fundamentales:

- 1º Mejorar el aprendizaje y rendimiento de los alumnos/as en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.
- 2º Influir positivamente en otros aspectos del desarrollo psicosocial del alumnado como la autoestima y las relaciones interpersonales, entre otros.

De manera más concreta este programa se propone alcanzar los siguientes objetivos específicos:

- Mejorar la satisfacción personal del alumnado con su propio grupo-aula y sus compañeros/as.
- Favorecer en los alumnos/as el desarrollo de una autoestima positiva.
- Mejorar los niveles de esperanza, participación y bienestar en el contexto escolar.
- Contribuir a que el alumnado disfrute y se divierta con las tareas escolares.
- Desarrollar una actitud positiva y una mayor satisfacción hacia el profesorado.
- Mejorar el clima social y las relaciones interpersonales en el aula.
- Favorecer el rendimiento y aprendizaje en las áreas de Lengua Castellana y Matemáticas.
- Contribuir a que el profesorado mejore sus niveles de confianza, respeto y satisfacción general con su aula.

2.4.2 CARACTERÍSTICAS Y ACTIVIDADES DEL PROGRAMA DE INTERVENCIÓN.

a) Características generales de las actividades.

Este programa de intervención está formado por más de 50 actividades (más sus variantes) que, integradas en la rutina del trabajo diario en el aula, pretenden alcanzar las finalidades y los objetivos descritos anteriormente.

Se trata de propuestas sencillas y de fácil integración en la dinámica del aula, cuyo denominador común es el carácter lúdico-humorístico que impregna toda la intervención. Todas las propuestas pretenden generar en el alumnado una predisposición activa hacia el aprendizaje, motivarle ante las tareas escolares y crear un clima de aula positivo y facilitador de aprendizajes y relaciones cordiales. En un contexto de estas características el alumno/a se sentirá, más fácilmente, cómodo y predispuesto ante las demandas propias de la realidad escolar. Su desarrollo en el aula implica, además, la participación activa del alumnado así como la aceptación y el desarrollo de las sugerencias y variantes propuestas por éste.

b) Organización de las actividades por bloques.

Las actividades del programa “con H de humor” están organizadas en tres grandes bloques:

- Bloque I: “Bienvenidos y Bienidos”: actividades para comenzar y terminar el día con una sonrisa.
- Bloque II: “Estamos a gusto, nos ayudamos, nos conocemos”: actividades para llevarnos bien, colaborar y conocernos mejor.
- Bloque III: “Que bien me lo paso aprendiendo”: actividades para trabajar, disfrutar y reír mientras aprendemos.

Estos tres bloques están muy relacionados entre sí, de ahí que algunas de las propuestas puedan formar parte de varios bloques al mismo tiempo. A continuación describimos las principales características de cada bloque.

Bloque I: “Bienvenidos y Bienidos”: *Actividades para comenzar y terminar el día con una sonrisa.*

En este bloque incluimos un conjunto de actividades y propuestas que tienen como propósito comenzar y/o finalizar la jornada escolar con una sonrisa. Son actividades caracterizadas por su brevedad y dinamismo que intentan poner una pizca de humor a la jornada escolar.

Con este tipo de propuestas pretendemos crear una disposición positiva hacia el aprendizaje y el trabajo en el aula, así como promover que los niños/as vean el contexto escolar como un lugar no sólo de aprendizaje sino de diversión, afecto y compañerismo.

Las propuestas de este bloque se integran en el quehacer diario del aula a modo de rutina. De este modo los alumnos/as asumirán fácilmente que al principio y/o al final de la jornada se realiza alguna de las propuestas. El hecho de que las actividades se establezcan como rutina resulta tremendamente enriquecedor por dos motivos. En primer lugar, resulta facilitador del desarrollo de las mismas ya que se agiliza su realización y en segundo lugar, se fomenta la autonomía del alumnado para llevarlas a cabo.

Algunas de estas actividades son las siguientes:

- ☞ *Siempre con una sonrisa.* Se trata de recibir y despedir a los alumnos/as con una sonrisa. Un gesto sencillo, cuya respuesta inmediata suele ser también una sonrisa.
- ☞ *¿Bailas?* Realización de un pequeño baile o coreografía sencilla para dar la bienvenida o despedir la jornada escolar.
- ☞ *Grito de guerra.* Buscar un “grito de guerra” representativo y con el que los alumnos/as se sientan identificados y gritarle al inicio o al final de la clase.
- ☞ *Cuéntame un chiste/trabalenguas.* Iniciar o finalizar la sesión/clase/ jornada con un chiste o trabalenguas. También se puede recurrir a una retahíla, poesía o rima.
- ☞ *Bésame mucho.* Disposición de los alumnos/as en círculo y manifestación en cadena de alguna muestra de cariño (beso, caricia, abrazo, etc.)
- ☞ *Saludos y despedidas diferentes.* Nos saludamos o despedimos con saludos originales y divertidos, por ejemplo el “saludo japonés” haciendo una reverencia o el “saludo nomo” rozando las narices.
- ☞ *¿Tienes cosquillas?* Por parejas o como se estime oportuno nos hacemos cosquillas unos a otros.
- ☞ *Ponemos caras.* Entramos o salimos de clase mirándonos a un espejo y poniendo caras raras, singulares, divertidas, etc.
- ☞ *Piropos.* Entramos o salimos del aula mirándonos a un espejo (colocado en la puerta, preferentemente) y diciéndonos un piropo a nosotros mismos.
- ☞ *Frases célebres de niños.* Lectura del famoso libro de “El Hormiguero”. Cada un alumno/a lee una o dos frases al inicio o al final de la jornada.
- ☞ *Lo mejor del día.* Cada día un o dos alumnos/as cuentan al resto lo mejor que les ha pasado en el colegio.

Bloque II: “Estamos a gusto, nos ayudamos, nos conocemos”: *Actividades para llevarnos bien, colaborar y conocernos mejor*

Este bloque está formado por un conjunto de actividades y propuestas que tienen como finalidad favorecer el conocimiento entre los compañeros/as de la clase y crear un clima que genere relaciones afectivas positivas y cooperación.

Con este tipo de propuestas buscamos, también, optimizar el aprendizaje y el rendimiento del alumno/a, el trabajo en el aula y fuera de ella, la atención, la motivación y el interés hacia las tareas escolares.

Algunos ejemplos de actividades de este bloque son las siguientes:

- ☞ *¿Qué hace un chico/a como tú en una clase como esta?* Ficha que cada alumno/a rellena de manera individual, que le hace reflexionar sobre algunos aspectos de su existencia.
- ☞ *Propuestas para desarrollar la autoestima.* Se trata de un conjunto de estrategias para favorecer la autoestima del alumnado.
- ☞ *Ya tenemos delegado.* Nombrar a un delegado/a de clase.
- ☞ *¡Qué relax!* Realización de algunas dinámicas de relajación grupal.
- ☞ *Coja el micrófono para hablar.* Fabricación casera de un micrófono que sirva para dar el turno de palabra.
- ☞ *¡Lo conseguimos!: retos del mes.* Planteamiento mensual de una serie de retos y propuestas de motivación para lograrlos.
- ☞ *Música relajante para las tareas en el aula.* Buscar melodías que nos acompañen durante la realización de determinadas tareas.
- ☞ *Pinreles al poder.* Elegir unos calcetines divertidos (pueden ser pintados por los propios alumnos) y pasar una jornada escolar con ellos puestos. Realizar alguna actividad (saludos) con ellos como protagonistas.
- ☞ *Esta es nuestra mascota.* Elegir una mascota para la clase, ponerle nombre y responsabilizarse de su cuidado.
- ☞ *¡Cómo mola mi clase!* Decoración de la clase con dibujos, posters, etc.
- ☞ *¡Tierra trágame!* Contar en el aula alguna situación ridícula o embarazosa.
- ☞ *Mensajes positivos en la pizarra.* Escribimos en la pizarra mensajes positivos para nuestros alumnos/as. Por ejemplo: “hoy habéis trabajado fenomenal”
- ☞ *El saco del humor.* Saco lleno de pelucas, caretas y otros disfraces que se van pasando los alumnos/as al ritmo de la música.
- ☞ *Pide un deseo.* Dejamos que los alumnos/as pidan libremente un deseo. Lo escriben y lo colocamos en algún rincón del aula.
- ☞ *Recomendaciones para el verano.* Listado de recomendaciones con un toque de humor.

Salvo excepción, la mayoría de las actividades de este bloque se realizan en momentos puntuales de la jornada o curso escolar como el final del curso en el caso de “*las recomendaciones para el verano*” o Carnavales en el caso del “*saco del humor*”, por citar dos ejemplos.

Bloque III: “*Qué bien me lo paso aprendiendo*”: *Actividades para trabajar, disfrutar y reír mientras aprendemos*

Este tercer bloque lo forman un conjunto de actividades cuya finalidad es disfrutar y pasárselo bien mientras se aprende. De este modo planteamos propuestas dinámicas, divertidas e incluso disparatadas que hagan a los niños/as disfrutar y reír mientras trabajan y aprenden.

Algunas actividades de este bloque son las siguientes:

- ☞ *Simpatimaticas: mi problema, enunciados locos, jugamos con las medidas y las capacidades, dramatización de problemas, etc.* Actividades y tareas de matemáticas con pinceladas de humor.
- ☞ *Simpatilengua: ortodiver, party-dictado, hay una carta para ti, los cuentos al revés, ¿te lo crees?, etc.* Actividades y tareas de lengua con pinceladas de humor.
- ☞ *Pasaporte del humor.* Se trata de una especie de “cartilla” que el alumnado debe cumplimentar durante un fin de semana o periodo vacacional. En él se plantean pequeños retos en clave de humor, como por ejemplo: “debes hacer reír a 5 personas”, “debes hacer cosquillas a 8 personas”, etc.
- ☞ *Anécdota, historia o ejemplo divertido diario.* Narración de curiosidades y anécdotas didácticas divertidas.
- ☞ *Corregimos con gracia y salero.* Corrección de los exámenes y trabajos de los alumnos/as con un lenguaje positivo, destacando los puntos fuertes, añadiendo comentarios y dibujos optimistas, etc.
- ☞ *Evaluación “diferente”.* En momentos puntuales, podemos optar por evaluar los contenidos con una estrategia diferente al “examen tradicional”. Por ejemplo: mediante un concurso de murales, una representación teatral, invención de una canción o poesía, etc.
- ☞ *El libro de los chistes.* Con los chistes, adivinanzas, trabalenguas, etc. que cada día cuentan los niños/as se irá elaborando el “libro de chistes de la

clase”.

- ☞ *El rincón del humor.* Destinar un rincón o espacio del aula para crear un espacio destinado al humor. En él se puede colocar dibujos divertidos, chistes, fotos graciosas de los alumnos/as, etc.
- ☞ *El paquete misterioso.* Se trata de un paquete que contiene tantos envoltorios como niños/as hay en clase. A cada alumno/a se le formula una pregunta (relativa a los contenidos de la materia que se esté trabajando). Si responde correctamente podrá quitar un envoltorio.
- ☞ *Los acertijos.* Acertijos sencillos de lógica-matemática y lenguaje que obliguen a alumnado a pensar y reflexionar.
- ☞ *Hoy el/la profe soy yo.* Durante unos minutos un alumno/a hará de profesor/a explicando los contenidos que correspondan al resto de compañeros/as.
- ☞ *Retrato personal.* Elaboración de una radiografía personal en la que cada alumno/a explica a los demás cómo es, sus puntos fuertes, lo que le gusta hacer, etc. (su realización es voluntaria)
- ☞ *El gran boli de los dieces.* Se trata de un bolígrafo gigante que se entrega al alumno/a que saca una calificación de 10 en un examen, trabajo o prueba. Él mismo se pone la nota y añade el comentario positivo que le apetezca.
- ☞ *Por tu esfuerzo, ¡¡¡premio!!!* . Entrega de un pequeño regalo (pegatina, sello, etc.) por la obtención de una buena nota o por el esfuerzo realizado por un alumno/a.

Algunas de las actividades de este bloque como “*el gran boli de los dieces*” o “*por tu esfuerzo, premio*” se establecen como rutina en determinados momentos de la jornada escolar o ante determinadas circunstancias. Otras, como “*el paquete misterioso*” o “*el retrato personal*” se realizan en momentos puntuales del curso escolar.

En el anexo 2 recogemos algunos ejemplos desarrollados de las actividades de los tres bloques descritos, incluyendo en cada propuesta: objetivos, desarrollo, duración y materiales necesarios.

c) Duración de las actividades.

Una vez presentadas las características de las actividades de cada bloque, hemos de matizar que la duración de cada propuesta varía en función de dos criterios: el tipo de actividad y el momento de la jornada escolar en que se desarrolle.

- 1) Según el tipo de actividad, encontramos algunas muy breves que no exceden los dos o tres minutos (por ejemplo, la mayoría de las del bloque I) y otras más duraderas que pueden suponer entre 30 y 60 minutos e incluso extenderse en varias sesiones (por ejemplo, algunas de las del bloque II y III)
- 2) Según el momento de la jornada, encontramos dos tipos de propuestas:
 - a) Las que se establecen como rutina en determinados momentos de la jornada (por ejemplo las actividades del bloque I se realizan siempre al inicio y/o final de la jornada escolar) o ante determinados contenidos o situaciones (por ejemplo la actividad del bloque III “*el gran boli de los dieces*”, se realiza siempre que un alumno/a saca un diez).
 - b) Las que tienen un carácter más puntual y específico. Por ejemplo, algunas actividades del bloque II como “*el saco del humor*” se realiza sólo en momentos puntuales como Carnavales o vísperas de festividades como Navidad.

2.4.3 PROCEDIMIENTO METODOLÓGICO PARA DESARROLLAR EL PROGRAMA EN EL AULA.

A) Formación del profesorado.

La formación del profesorado es una pieza fundamental ya que, en este caso, ha posibilitado la aplicación del programa “con H de humor” en las aulas y la consiguiente recogida y valoración de los datos.

En el caso que nos ocupa, la formación se ha llevado a cabo mediante un seminario de formación en el CFIE (centro de formación e innovación educativa) de Valladolid titulado “*El sentido del humor en el aula: convivir y aprender en un ambiente positivo*”. Este seminario ha tenido una duración de 35 horas distribuídas desde octubre de 2011 a marzo de 2012 en sesiones de entre 90 y 120 minutos.

En esta actividad formativa han participado 9 profesores/as de educación infantil y primaria que desempeñan su labor docente en diferentes centros de la provincia y fuera de ella.

En todo el proceso formativo podemos distinguir dos partes:

1º Parte: aproximación al campo de intervención y presentación del programa educativo “con H de humor”.

En primer lugar, se ha llevado a cabo una aproximación teórica a los conceptos guía de todo el trabajo. Ha sido necesario familiarizarse con conceptos clave de la psicología positiva como: sentido del humor, optimismo, resiliencia, convivencia, bienestar, felicidad, etc.

Tras este acercamiento conceptual se ha presentado el programa educativo y todas las actividades que lo forman.

Este tipo de reuniones de formación han tenido un carácter presencial, eminentemente práctico, muy dinámico y activo. En ellas se ha desarrollado una metodología acorde con el espíritu del programa, es decir con actividades y ejemplos prácticos cargados de dinamismo y buen humor. Todo esto ha impregnado la formación de un ambiente muy positivo y enriquecedor para la adquisición de los contenidos, la propuesta e intercambio de nuevas ideas, el dialogo, etc.

Estas sesiones se han llevado a cabo durante los meses de octubre, noviembre y diciembre de 2011, un día a la semana con sesiones de entre 90 y 120 minutos de duración.

2º Parte: Aplicación del programa y seguimiento.

En enero de 2012 se comenzó la aplicación en el aula del programa. Simultáneamente, se mantuvieron reuniones quincenales de ampliación y seguimiento. En ellas se continuó profundizando sobre aspectos relativos al programa educativo y se fue haciendo un seguimiento de su aplicación en el aula.

Las reuniones de seguimiento también han tenido un carácter presencial, igualmente práctico y dinámico. Se han llevado a cabo durante los meses de enero, febrero y marzo con una periodicidad quincenal y una duración de 90 minutos.

B) Integración del programa en el aula.

La integración de las actividades del programa en la rutina diaria del aula se lleva a cabo siguiendo este esquema:

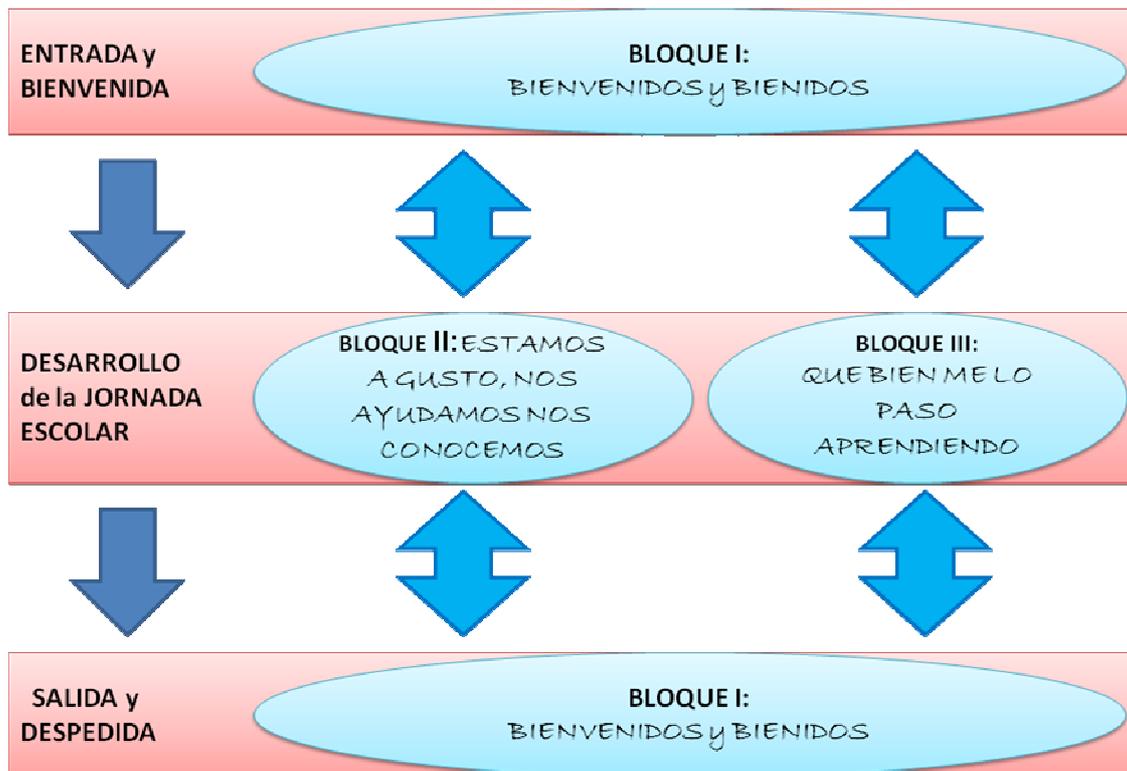


Figura 4.1 Planificación de la jornada escolar (elaboración propia)

Es fundamental tener en cuenta las características de cada grupo-aula, por eso el profesorado tiene plena libertad para elegir las actividades que mejor se adapten a las peculiaridades de su aula y su alumnado, realizando (en la medida de lo posible) una actividad de cada bloque al día.

De los 9 profesores/as que recibieron la formación, solamente uno pudo aplicar el programa en su aula. Dicho docente fue elegido por su disponibilidad y por ser uno de los que cumplía los requisitos necesarios para aplicarlo y que la recogida de datos fuera válida para esta tesis. Esos requisitos son: número de estudiantes, alumnado homogéneo en cuanto a edad y curso escolar, existencia de grupo control, ser profesor-tutor e impartir, al menos, las asignaturas de lengua y matemáticas.

2.5 PROCEDIMIENTO Y RECOGIDA DE DATOS.

El proceso seguido para la recogida de datos, antes y después de la implementación del programa, y posterior implementación del programa educativo, durante el segundo y tercer trimestre de 2012, está dividido en tres fases. A continuación describimos cada una de ellas.

2.5.1 FASE PRETEST.

En primer lugar, se solicitó permiso al equipo directivo del centro educativo, donde se ha implementado el programa, para la realización de la investigación (lo que incluye tanto la recogida de datos como el desarrollo del programa educativo)

Durante la última semana lectiva de diciembre de 2011 realizamos la evaluación pretest tanto en el grupo experimental como en el grupo control (pertenecientes ambos al mismo centro). Se administró en ambos grupos una batería de instrumentos de evaluación con la finalidad de medir las variables dependientes sobre las que se pretende incidir con el programa educativo diseñado. Los instrumentos aplicados han sido administrados por un grupo de evaluadoras, alumnas de psicopedagogía, previamente entrenadas y bajo la condición de “doble ciego” pues desconocían tanto el objetivo del estudio, como la condición de experimental y/o control de los grupos. En este sentido, se realizaron varias reuniones con el fin de familiarizarse con las pruebas, distribuir los tiempos de aplicación y resolver cuantas dudas pudieran surgir.

Para facilitar el manejo y la contestación a las preguntas de los diferentes instrumentos se elaboró un *cuadernillo individual* para cada niño/a (ver anexo 3). Así mismo, para garantizar el anonimato de los pequeños se les pidió, como modo de identificación, los nombres de sus abuelas maternas.

Por otra parte, para evitar el cansancio, y teniendo en cuenta la edad de los participantes, el cuadernillo se cumplimentó en diferentes sesiones. La distribución por sesiones se hizo de la siguiente manera:

En la primera sesión:

- Explicación e instrucciones. Se explicó en voz alta la manera de cumplimentar el cuadernillo. Se insistió mucho en la necesidad de que los alumnos/as fueran totalmente sinceros en sus respuestas, que prestaran mucha atención y contestaran a todas las preguntas. Se hizo especial hincapié en el hecho de que

no estaban ante ningún examen y en el anonimato. También se apuntó que cada cuadernillo era individual y como tal se habría de cumplimentar.

- A continuación se siguió con la Escala de satisfacción con el grupo escolar. Dada la brevedad y sencillez de la prueba, la explicación y cumplimentación de la misma no superó los 10 minutos.
- Para finalizar realizaron el AEP -Cuestionario para la evaluación de la autoestima-. Al igual que con el instrumento anterior, la simplicidad y brevedad de la prueba hizo que los niños/as la efectuaran en menos de 10 minutos.

Segunda sesión:

- Esta sesión se dedicó exclusivamente a la realización del cuestionario de Esperanza, Participación y Bienestar. Debido a su extensión se requirieron unos 40 minutos para su explicación y realización.

Tercera sesión:

- En primer lugar se administró una pequeña prueba AD HOC. La duración aproximada de aplicación de esta prueba fue de unos 10 minutos.
- A continuación se prosiguió con la escala CES (Sub-escala Relaciones: implicación, afiliación y ayuda) que supusieron más tiempo que la anterior, unos 20 minutos.

Cuarta sesión:

- Esta sesión se dedicó exclusivamente a la realización de la Prueba de rendimiento Lengua Castellana. Se requirieron unos 40 minutos para su desempeño.

Quinta sesión:

- En primer lugar se destinaron unos 35 minutos para la realización de la Prueba de rendimiento Matemáticas.
- Para finalizar se dedicaron unos minutos de despedida y agradecimiento a todo el alumnado por participar y colaborar con tan buen ánimo y disposición y se les entregó un detalle en agradecimiento.

En cada sesión de la fase de pretest las evaluadoras recordaron nuevamente las instrucciones. En caso de duda se permitió a los niños/as preguntar todo lo que no entendieran. A medida que terminaban se revisaban los cuadernillos para comprobar si

faltaba algún dato o se habían olvidado de alguna pregunta. Tras cada sesión las evaluadoras recogían los cuadernillos y los volvían a repartir en la siguiente.

Para medir las variables relacionadas con el profesorado se administró un breve cuestionario de tres preguntas que éste cumplimentó en la primera sesión de evaluación.

2.5.2 FASE DE INTERVENCIÓN.

La intervención mediante la implementación del programa “con H de humor”, descrito anteriormente, se llevó a cabo a lo largo del 2º y 3º trimestre del curso escolar, concretamente desde el 9 de enero hasta el 25 de mayo de 2012.

La integración del programa en el aula se ha llevado a cabo por la profesora – tutora del grupo siguiendo las directrices establecidas en el mismo durante la fase de formación. Los sujetos del grupo control realizaron las actividades propias del currículo escolar dentro de su rutina diaria, con lo que se evitó el *efecto Hawthorne*, ya que los del control recibieron otro tipo de instrucción y el mismo nivel de atención.

Simultáneamente, se realizaron reuniones de formación y seguimiento con el profesorado responsable de la aplicación del programa (profesora del grupo experimental)

2.5.3 FASE POSTEST.

Concluida la intervención, la evaluación posttest se realizó en la última semana de mayo y primera de junio de 2012. Estuvo compuesta por los mismos instrumentos de medida utilizados en la fase pretest y realizada por el mismo grupo de evaluadoras. Se utilizó el citado cuadernillo de evaluación (ver anexo 3) y se procedió del mismo modo y orden que en la fase pretest.

CAPÍTULO 5
ANÁLISIS DE DATOS Y RESULTADOS

1. DESCRIPTIVOS Y COMPARACIÓN DE GRUPOS.

Para el análisis y el tratamiento de los datos hemos utilizado en programa estadístico SPSS (Statistical Package for Social Sciences) en su versión para Windows.

La muestra original se ha reducido a 34 sujetos (17 en el control y 17 en el experimental) por los motivos que exponemos a continuación. Asumiendo que la variable “satisfacción con el grupo” tiene mucha importancia en la aplicación y posibles resultados de la metodología, y puesto que se detectaron diferencias entre los dos grupos en el momento pretest a la intervención, construimos una nueva muestra que contiene como individuos de cada grupo un sub-conjunto de los grupos originales, pareados según esta variable. Para ello utilizamos el método basado en el índice de propensión, conocida como “Propensity Score Matching (PSM)” (Rubin, 1997). El Propensity Score (PS) se calcula utilizando un modelo de regresión logística en el que el grupo (control o experimental) es la variable dependiente y la satisfacción con el grupo en el momento previo a la intervención la independiente. Este “score” representa la probabilidad para cada individuo de pertenecer a uno u otro grupo y se utiliza para agrupar observaciones próximas, reduciendo así el sesgo de selección al obtener grupos iguales en la variable dependiente. Para definir esta “proximidad” se fija una cantidad conocida como “caliper wigth”. En este caso se ha considerado un individuo del grupo experimental por cada individuo control, diseño 1-1 matching sin reemplazamiento. Siguiendo las recomendaciones de Austin (2009) se selecciona aleatoriamente cada individuo experimental y se para con el individuo control más cercano fijando el caliper width en 0.2 veces la desviación estándar de los PS.

Tradicionalmente se ha recomendado la utilización de este tipo de estrategias con muestras muy grandes. En Pirracchio, Resche-Rigon y Chevret (2012) se ha evaluado la validez de esta metodología en muestras pequeñas, llegando a la conclusión de que incluso en estos casos pueden proporcionar buenos resultados. La principal desventaja de este método es que no “compensa” las características que no han sido observadas y que es posible perder algún individuo por no tener otro lo suficientemente cercano en el otro grupo. Para llevar a cabo este procedimiento se ha utilizando el *package nonrandom* (Stampf, 2012) de R (R Core Team, 2012).

A partir de esta nueva muestra, se realizaron los contrastes para verificar si se cumplían los supuestos de distribución normal de las variables y de igualdad de

varianzas. En los casos en los que estos supuestos se cumplían se utilizó para el contraste de medias el test paramétrico t-Student y en los casos en los que no se cumplía alguno de los supuestos, utilizamos la versión no paramétrica U de Mann-Whitney.

A continuación presentamos los datos mencionados para cada una de las variables, tanto en los momentos pre como post, en ambos grupos (control y experimental).

SATISFACCIÓN CON EL GRUPO

Tabla 5.1

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable satisfacción con el grupo.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	58.35	5.3	55.63	61.08	58	50	66	0.91	0.099
	Experimental	17	62	7.27	58.26	65.74	62	50	72	0.935	0.2587
	Total	34	60.18	6.53	57.9	62.46	59	50	72	0.95	0.1235
Post	Control	17	49.82	9.04	45.17	54.47	50	37	65	0.944	0.3648
	Experimental	17	66.24	7	62.64	69.83	68	48	72	0.805	0.0024
	Total	34	58.03	11.52	54.01	62.05	62	37	72	0.912	0.0096

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.2

Contraste de igualdad de medias de la variable satisfacción con el grupo.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	1.64	0.2094	-1.671	32	0.1045	-3.65	-8.093	0.799
Post	1.81	0.1879	22.5	.	<0.0001	-16.41	-22.06	-10.763

 t-Student muestras independientes
 U de Mann-Whitney

La igualdad de medias no se rechaza en el momento pre: no hay diferencias significativas en la *satisfacción con el grupo* entre el grupo control y el experimental. Es decir, ambos grupos parten de una situación similar respecto a esta variable.

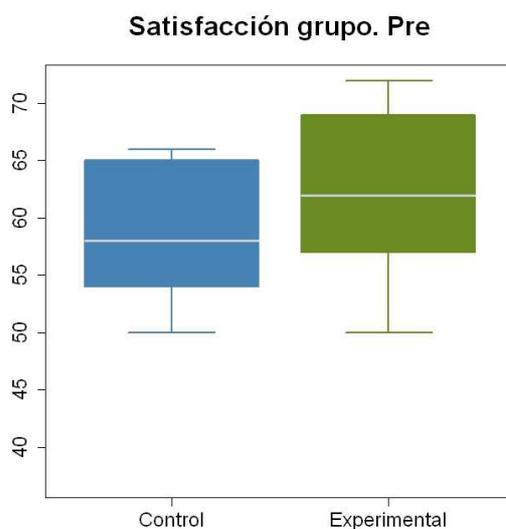


Figura 5.1 Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el grupo en el pretest

Sin embargo, la igualdad de medias sí se rechaza en el momento post: la *satisfacción del grupo* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p < 0.0001$). Este cambio, que parece estar relacionado con la aplicación del programa de intervención, es muy positivo ya que se trata de una variable determinante en la metodología aplicada. El grupo experimental manifiesta, tras la intervención, una mayor satisfacción y bienestar con los compañeros y el entorno del aula en general.

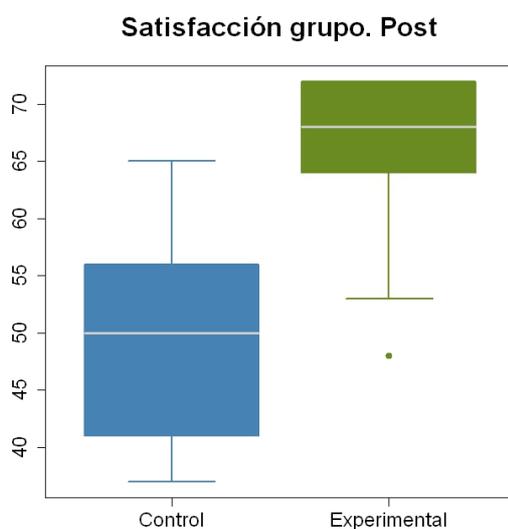


Figura 5.2. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el grupo en el postest.

AUTOESTIMA

Tabla 5.3

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable autoestima.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	29.24	2.7	27.84	30.63	30	23	33	0.935	0.2661
	Experimental	17	27.88	2.67	26.51	29.25	28	20	32	0.853	0.0121
	Total	34	28.56	2.73	27.61	29.51	29	20	33	0.922	0.0181
Post	Control	17	26.82	2.96	25.3	28.35	27	21	33	0.943	0.3585
	Experimental	17	31.53	2.65	30.17	32.89	33	25	34	0.814	0.0032
	Total	34	29.18	3.66	27.9	30.45	29	21	34	0.93	0.032

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.4

Contraste de igualdad de medias de la variable autoestima.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0.08	0.7819	188	.	0.1325	1.35	-0.523	3.229
Post	0.22	0.6411	37	.	0.0002	-4.71	-6.669	-2.743

■ U de Mann-Whitney

En esta variable no encontramos diferencias significativas (la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre) entre el grupo control y el experimental en el momento previo a la intervención. Esto indica que ambos grupos parten de una situación similar respecto a esta variable.

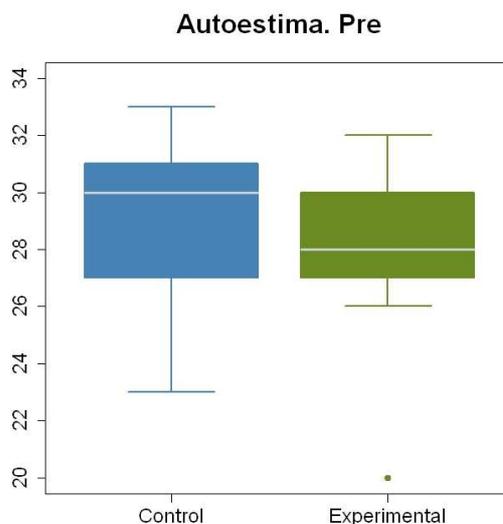


Figura 5.3. Comparación control vs. experimental en la variable autoestima en el pretest.

En el momento post, sin embargo, sí se rechaza la igualdad de medias, de manera que la *autoestima* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0002$). Esta circunstancia parece evidenciar el éxito del programa de intervención en lo que a esta variable se refiere.

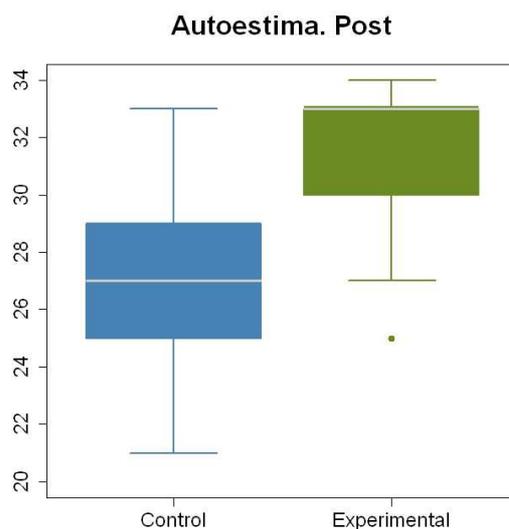


Figura 5.4. Comparación control vs. experimental en la variable autoestima en el postest.

ESPERANZA

Tabla 5.5

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable esperanza.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	47.94	5.39	45.17	50.71	48	38	56	0.961	0.6428
	Experimental	17	45.65	11.91	39.52	51.77	48	23	60	0.911	0.1027
	Total	34	46.79	9.18	43.59	50	48	23	60	0.94	0.0626
Post	Control	17	40.47	8.1	36.31	44.64	41	21	50	0.932	0.233
	Experimental	17	49.47	11.27	43.68	55.27	50	18	60	0.849	0.0104
	Total	34	44.97	10.69	41.24	48.7	45.5	18	60	0.946	0.0912

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.6
 Contraste de igualdad de medias de la variable esperanza.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	8.14	0.0075	0.723	22.29	0.4769	2.29	-4.277	8.865
Post	0.67	0.4177	63.5	.	0.0053	-9	-15.857	-2.143

■ Welch
■ U de Mann-Whitney

En este caso se rechaza la igualdad de medias en el momento pre: hay diferencias significativas en la *esperanza* entre el grupo control y el experimental, siendo mayor en el control. Esto implica que ambos grupos no parten de realidades similares, es decir su situación inicial respecto de esta variable es diferente, observándose mejores niveles en el grupo control.

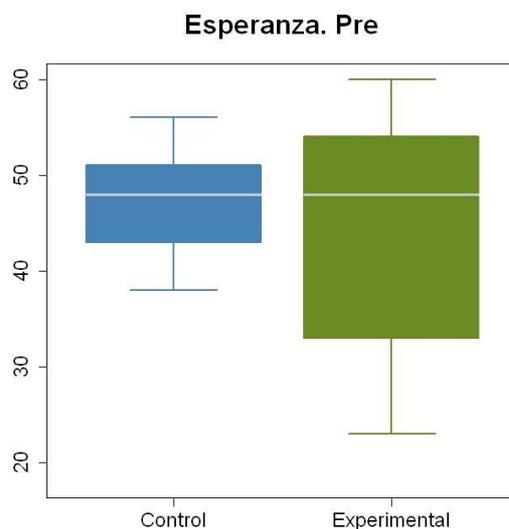


Figura 5.5. Comparación control vs. experimental en la variable esperanza en el pretest.

Sin embargo, tras la aplicación del programa, se rechaza la igualdad de medias, de modo que la *esperanza* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0053$). Esta situación podría estar relacionada con la metodología empleada en el grupo experimental, pues éste muestra ahora mayores niveles de esperanza que el grupo control pese a que sus los valores iniciales eran mejores.

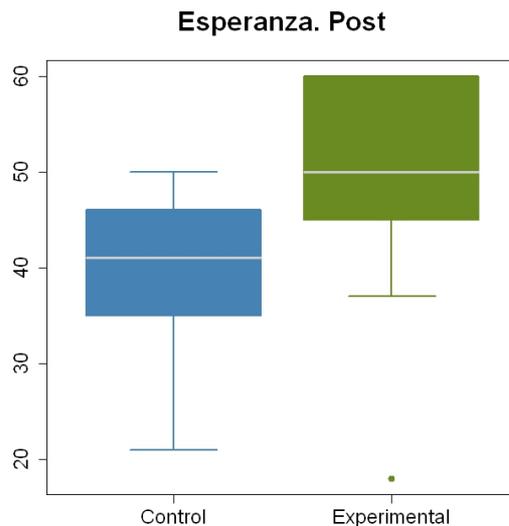


Figura 5.6. Comparación control vs. experimental en la variable esperanza en el posttest.

PARTICIPACIÓN

Tabla 5.7

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable participación.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	39.82	6.8	36.33	43.32	40	30	50	0.895	0.0563
	Experimental	17	40.76	6.68	37.33	44.2	40	28	50	0.938	0.2966
	Total	34	40.29	6.65	37.97	42.62	40	28	50	0.932	0.0358
Post	Control	17	33.35	10.44	27.99	38.72	33	17	47	0.906	0.0848
	Experimental	17	45.12	5.56	42.26	47.97	45	32	50	0.828	0.005
	Total	34	39.24	10.17	35.69	42.78	41.5	17	50	0.878	0.0013

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.8 Contraste de igualdad de medias de la variable participación.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control - Exp.	IC 95%	
Pre	0.05	0.8271	-0.407	32	0.6866	-0.94	-5.65	3.768
Post	6.93	0.0130	0.588	.	0.0056	-11.76	-17.679	-5.85

 t-Student muestras independientes

 Kolmogorov-Smirnov

Ambos grupos parten de una situación similar respecto a esta variable ya que no encontramos diferencias significativas en la *participación* entre el grupo control y el experimental.

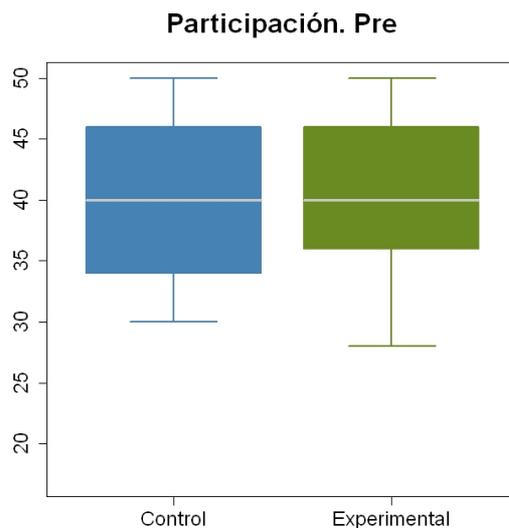


Figura 5.7. Comparación control vs. experimental en la variable participación en el pretest.

Tras la aplicación y desarrollo del programa, la *participación* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0056$). Esta mejoría en el momento post parece estar motivada por la intervención realizada y supone que el alumnado del experimental se implica y participa más en la dinámica del aula.

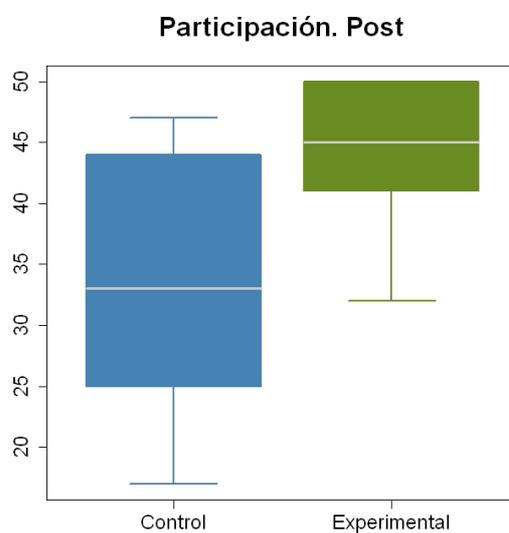


Figura 5.8. Comparación control vs. experimental en la variable participación en el postest.

BIENESTAR

Tabla 5.9

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable bienestar.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	29.35	8.88	24.79	33.92	29	5	40	0.896	0.0578
	Experimental	17	32.88	8.57	28.48	37.29	32	18	57	0.912	0.109
	Total	34	31.12	8.78	28.06	34.18	31	5	57	0.934	0.0408
Post	Control	17	30.06	8.77	25.55	34.57	33	4	40	0.798	0.0019
	Experimental	17	37.88	4.55	35.54	40.22	40	27	45	0.774	0.0009
	Total	34	33.97	7.94	31.2	36.74	36	4	45	0.817	0.0001

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.10

Contraste de igualdad de medias de la variable bienestar.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control - Exp.	IC 95%	
Pre	0.02	0.8867	-1.179	32	0.2469	-3.53	-9.625	2.566
Post	1.9	0.1777	48.5	.	0.0008	-7.82	-12.706	-2.941

 t-Student muestras independientes

 U de Mann-Whitney

En el caso de la variable *bienestar* nos ocurre lo mismo que en la mayoría de las variables analizadas hasta ahora y es que la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre, de modo que no hay diferencias significativas entre el grupo control y el experimental.

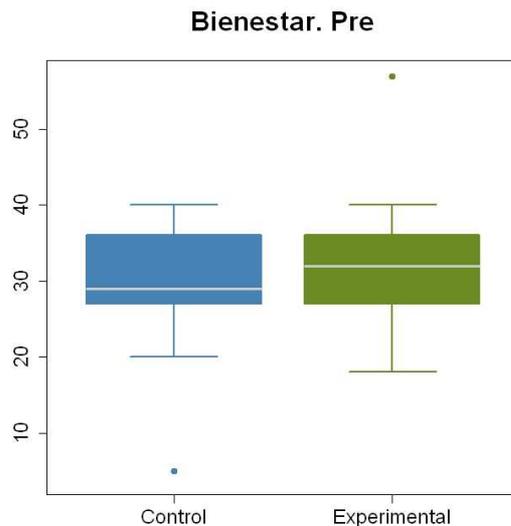


Figura 5.9. Comparación control vs. experimental en la variable bienestar en el pretest.

La igualdad de medias se rechaza en el momento post: *bienestar* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0008$). Circunstancia subyacente de la aplicación del programa de intervención.

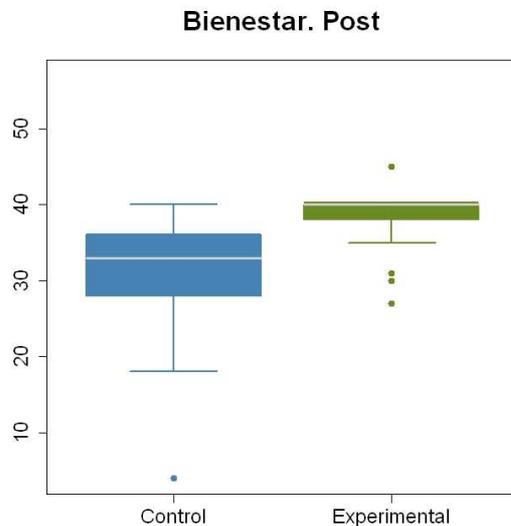


Figura 5.10. Comparación control vs. experimental en la variable bienestar en el posttest.

EXPLICACIONES Y DEBERES

Tabla 5.11

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable explicaciones y deberes.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	22.76	5.36	20.01	25.52	22	15	30	0.889	0.0447
	Experimental	17	25.47	3.2	23.82	27.12	25	20	30	0.933	0.2442
	Total	34	24.12	4.56	22.53	25.71	24	15	30	0.927	0.026
Post	Control	17	16.41	5.55	13.56	19.26	17	6	27	0.98	0.9586
	Experimental	17	28.76	2.56	27.45	30.08	30	21	30	0.571	<0.0001
	Total	34	22.59	7.58	19.94	25.23	24	6	30	0.861	0.0005

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.12

Contraste de igualdad de medias de la variable explicaciones y deberes.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control - Exp.	IC 95%	
Pre	9.11	0.0050	0.412	.	0.1120	-2.71	-5.817	0.405
Post	8.21	0.0073	0.824	.	<0.0001	-12.35	-15.422	-9.284

 Kolmogorov-Smirnov

Respecto a la variable *explicaciones y deberes*, la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre lo que indica que no hay diferencias significativas entre el grupo control y el experimental y, por lo tanto, podemos decir que la situación de partida es muy similar en ambos grupos.

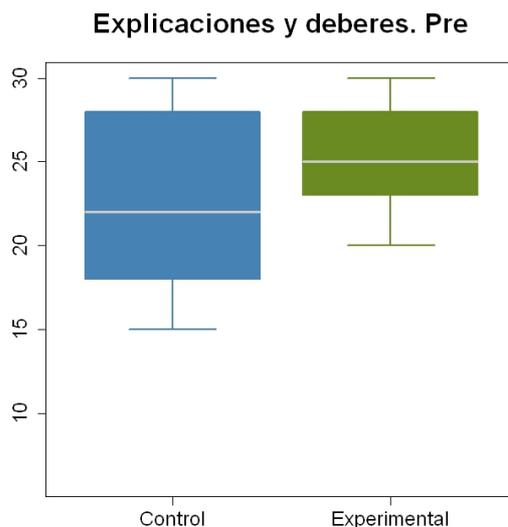


Figura 5.11. Comparación control vs. experimental en la variable explicaciones y deberes en el pretest.

No ocurre lo mismo en el momento post, puesto que se rechaza la igualdad de medias y la variable *explicaciones y deberes* es significativamente mayor en el experimental ($p < 0.0001$). Esto implica que este grupo comprende mejor las explicaciones hechas en clase por el profesorado, disfruta y se divierte más con los deberes y tareas para casa. Mejoría que parece estar relacionada con la aplicación del programa de intervención.

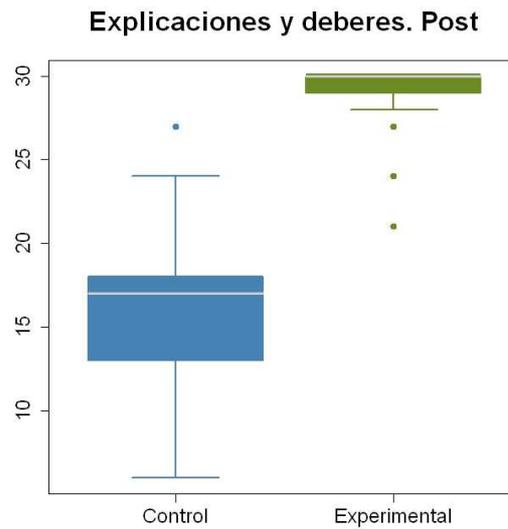


Figura 5.12. Comparación control vs. experimental en la variable explicaciones y deberes en el postest.

ACTIVIDADES DE CLASE

Tabla 5.13

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable actividades en clase.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	22.88	4.62	20.51	25.26	24	13	30	0.96	0.623
	Experimental	17	26.29	3.12	24.69	27.9	28	20	30	0.869	0.0211
	Total	34	24.59	4.25	23.11	26.07	26	13	30	0.929	0.0287
Post	Control	17	17.47	5.44	14.67	20.27	17	10	30	0.951	0.4743
	Experimental	17	28.94	2.05	27.89	29.99	30	23	30	0.603	<0.0001
	Total	34	23.21	7.09	20.73	25.68	25.5	10	30	0.843	0.0002

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.14
 Contraste de igualdad de medias de la variable actividades en clase.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	2.21	0.1467	75	.	0.0169	-3.41	-6.166	-0.658
Post	9.91	0.0035	0.882	.	<0.0001	-11.47	-14.409	-8.532

U de Mann-Whitney
 Kolmogorov-Smirnov

La igualdad de medias se rechaza en los dos casos: la variable *actividades en clase* es significativamente mayor en el grupo experimental tanto en el momento pre (p=0.0169) como en el post (p<0.0001). No podemos atribuir al programa de intervención los cambios producidos en el momento post, puesto que antes de su aplicación el grupo experimental ya presentaba mejores puntuaciones en esta variable.

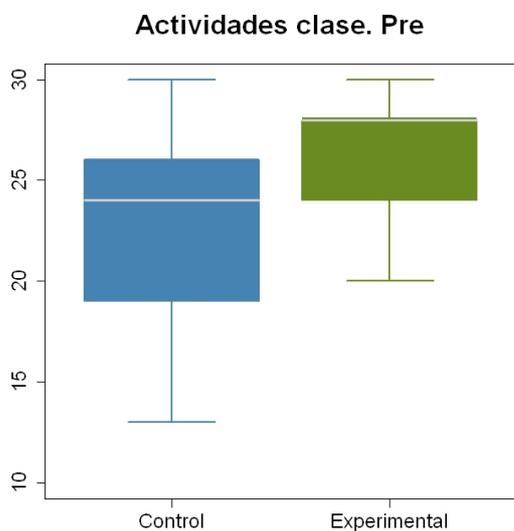


Figura 5.13. Comparación control vs. experimental en la variable actividades clase en el pretest.

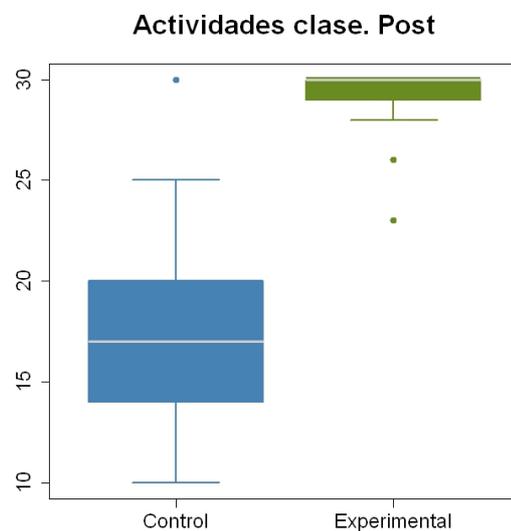


Figura 5.14. Comparación control vs. experimental en la variable actividades clase en el postest.

SATISFACCIÓN CON EL PROFESOR (¿Cuánto te gusta tu profe?)

Tabla 5.15

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable satisfacción con el profesor.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	8.65	2.06	7.59	9.71	10	4	10	0.698	0.0001
	Experimental	17	9.35	2.18	8.23	10.47	10	1	10	0.336	<0.0001
	Total	34	9	2.12	8.26	9.74	10	1	10	0.547	<0.0001
Post	Control	17	5	3.34	3.29	6.71	6	1	10	0.856	0.0135
	Experimental	17	9.94	0.24	9.82	10.07	10	9	10	0.262	<0.0001
	Total	34	7.47	3.42	6.28	8.66	10	1	10	0.723	<0.0001

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.16

Contraste de igualdad de medias de la variable satisfacción con el profesor.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0.94	0.3389	101	.	0.0740	-0.71	-2.187	0.775
Post	30.17	<0.0001	0.882	.	<0.0001	-4.94	-6.659	-3.223

 U de Mann-Whitney

 Kolmogorov-Smirnov

La igualdad de medias se rechaza en la medición post mientras que en la medición pre nos quedamos al borde de la significación. La variable *satisfacción con el profesor* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p < 0.0001$). No podemos atribuir totalmente al programa los cambios producidos en esta variable, puesto que antes de su aplicación las diferencias entre el grupo control y experimental estaban al borde de la significación.

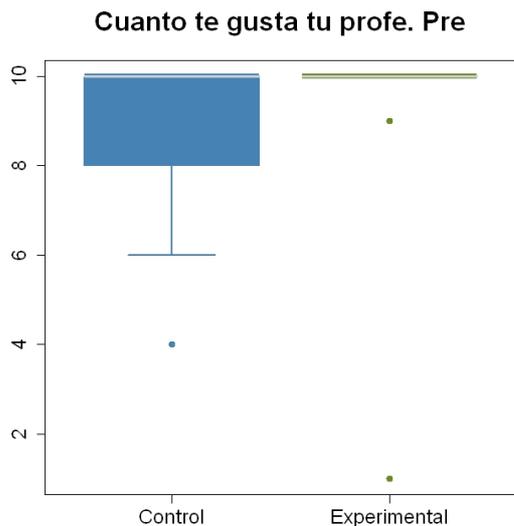


Figura 5.15. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el profesor en el pretest.

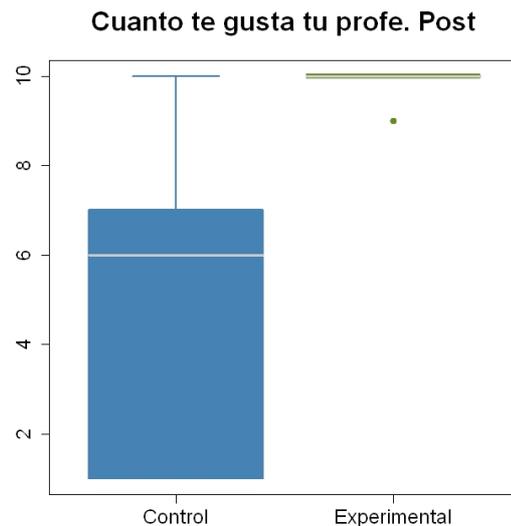


Figura 5.16. Comparación control vs. experimental en la variable satisfacción con el profesor en el posttest.

CREENCIA SOBRE LA SATISFACCIÓN DEL PROFESOR (¿Cuánto le gustas a tu profe?)

Tabla 5.17

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	9.06	1.25	8.42	9.7	10	6	10	0.776	0.0010
	Experimental	17	9.12	1.65	8.27	9.97	10	4	10	0.615	<0.0001
	Total	34	9.09	1.44	8.58	9.59	10	4	10	0.693	<0.0001
Post	Control	17	8.71	2.34	7.5	9.91	9	1	10	0.59	<0.0001
	Experimental	17	9.18	1.42	8.44	9.91	10	5	10	0.662	<0.0001
	Total	34	8.94	1.92	8.27	9.61	10	1	10	0.607	<0.0001

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.18

Contraste de igualdad de medias de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0.01	0.9076	129	.	0.5611	-0.06	-1.083	0.965
Post	0.48	0.4922	125.5	.	0.4795	-0.47	-1.824	0.882

■ U de Mann-Whitney

En ninguno de los dos momentos se rechaza la igualdad de varianzas ni la igualdad de medias ($p=0.5611$; $p=0.4795$). Es decir, no hay diferencias significativas entre el grupo control y el experimental ni en el momento pre ni en el post. En el caso de la medición pre, los datos evidencian que ambos grupos parten de realidades muy similares, pero la medición post pone de manifiesto el escaso impacto del programa en esta variable. El alumnado del grupo experimental no ha experimentado mejoría respecto a su *creencia* sobre cuanto creen que su profesor les aprecia.

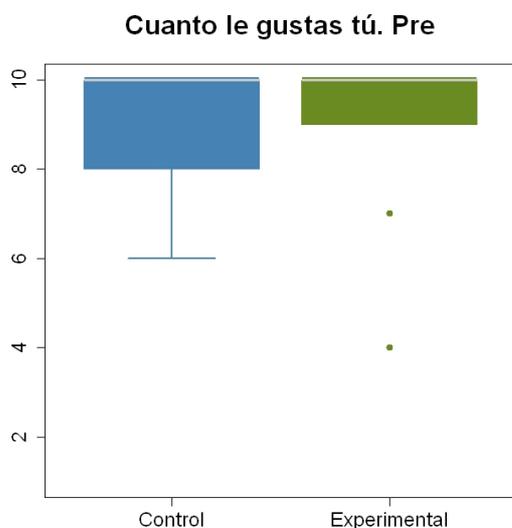


Figura 5.17. Comparación control vs. experimental en la variable creencia sobre la satisfacción del profesor en el pretest

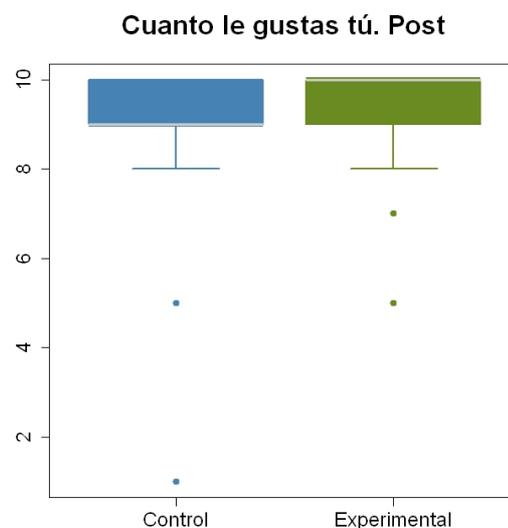


Figura 5.18. Comparación control vs. experimental en la variable creencia sobre satisfacción del profesor en el posttest

IMPLICACIÓN

Tabla 5.19

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable implicación.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	5.82	2.07	4.76	6.89	6	3	9	0.923	0.1649
	Experimental	17	6.53	1.94	5.53	7.53	7	3	9	0.909	0.0960
	Total	34	6.18	2.01	5.48	6.88	6	3	9	0.916	0.0125
Post	Control	17	4.71	1.76	3.8	5.61	5	2	7	0.898	0.0621
	Experimental	17	8.35	1.46	7.6	9.1	8	5	10	0.893	0.0517
	Total	34	6.53	2.44	5.68	7.38	7	2	10	0.939	0.0558

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.20

Contraste de igualdad de medias de la variable implicación.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control - Exp.	IC 95%	
Pre	0.03	0.8750	-1.026	32	0.3125	-0.71	-2.107	0.695
Post	0.88	0.3549	-6.586	32	<0.0001	-3.65	-4.775	-2.519

t-Student muestras independientes

Volvemos a encontrarnos situaciones de partida muy similares en ambos grupos en el momento pre en la variable *implicación*.

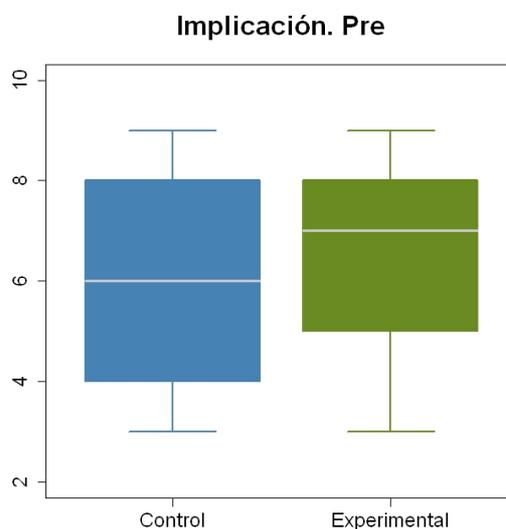


Figura 5.19. Comparación control vs. experimental en la variable implicación en el pretest.

En el momento post, la igualdad de medias se rechaza y la *implicación* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p < 0.0001$). Es decir, el alumnado del grupo experimental muestra mayor interés por las actividades de clase, participa más en ellas y disfruta más del ambiente del aula.

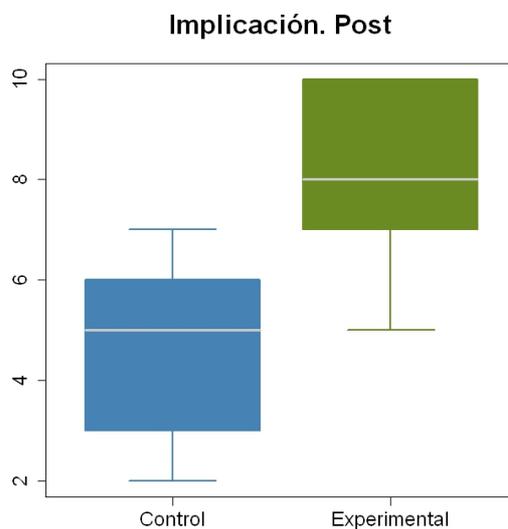


Figura 5.20. Comparación control vs. experimental en la variable implicación en el postest.

AFILIACIÓN

Tabla 5.21

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable afiliación.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	7.29	2.02	6.25	8.33	7	3	10	0.941	0.3356
	Experimental	17	7.65	1.62	6.82	8.48	8	4	10	0.943	0.3510
	Total	34	7.47	1.81	6.84	8.1	7.5	3	10	0.944	0.0811
Post	Control	17	6.24	1.44	5.5	6.97	6	4	9	0.914	0.1149
	Experimental	17	9.12	1.11	8.55	9.69	9	6	10	0.777	0.0010
	Total	34	7.68	1.93	7	8.35	8	4	10	0.893	0.0030

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.22

Contraste de igualdad de medias de la variable afiliación.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0.59	0.4467	-0.562	32	0.5783	-0.35	-1.633	0.927
Post	1.79	0.1905	18.5	.	<0.0001	-2.88	-3.78	-1.985

■ t-Student muestras independientes
■ U de Mann-Whitney

Grupo control y grupo experimental parten de una situación similar respecto a la variable *afiliación*. Es decir, la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre y por lo tanto no hay diferencias significativas entre ambos.

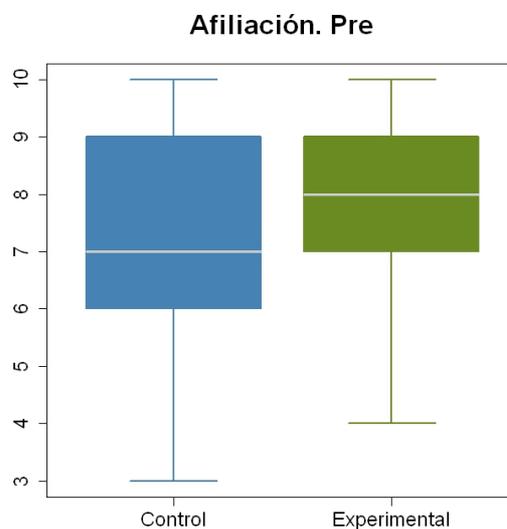


Figura 5.21. Comparación control vs. experimental en la variable afiliación en el pretest.

En el momento post la *afiliación* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p < 0.0001$). Este grupo mantiene una relación más estrecha y cercana con sus iguales, se ayudan, se conocen y disfrutan más juntos. Circunstancia que parece evidenciar el éxito del programa de intervención en lo que a esta variable se refiere.

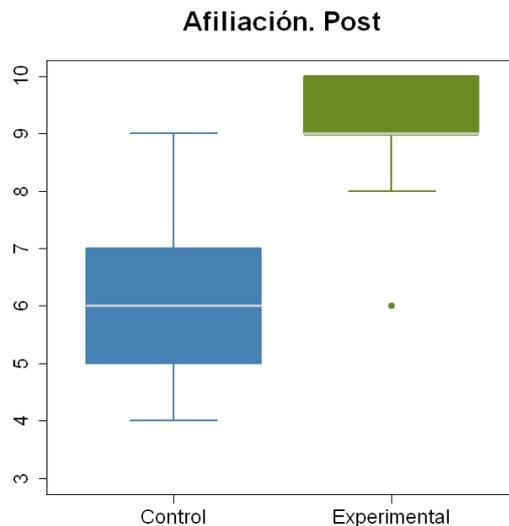


Figura 5.22. Comparación control vs. experimental en la variable afiliación en el posttest.

AYUDA

Tabla 5.23

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable ayuda.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	6.24	1.64	5.39	7.08	6	2	8	0.857	0.0137
	Experimental	17	6.88	1.11	6.31	7.45	7	5	8	0.83	0.0054
	Total	34	6.56	1.42	6.06	7.05	7	2	8	0.848	0.0003
Post	Control	17	5.76	1.39	5.05	6.48	6	3	8	0.953	0.5075
	Experimental	17	8.71	0.99	8.2	9.21	9	6	10	0.84	0.0075
	Total	34	7.24	1.91	6.57	7.9	8	3	10	0.933	0.0385

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.24

Contraste de igualdad de medias de la variable ayuda.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0.59	0.4471	115	.	0.2987	-0.65	-1.626	0.332
Post	2.02	0.1648	12.5	.	<0.0001	-2.94	-3.784	-2.098

■ U de Mann-Whitney

En este caso, volvemos a encontrarnos con situaciones de partida muy similares en ambos grupos. No se han encontrado diferencias significativas en la variable *ayuda* entre el grupo control y el experimental.

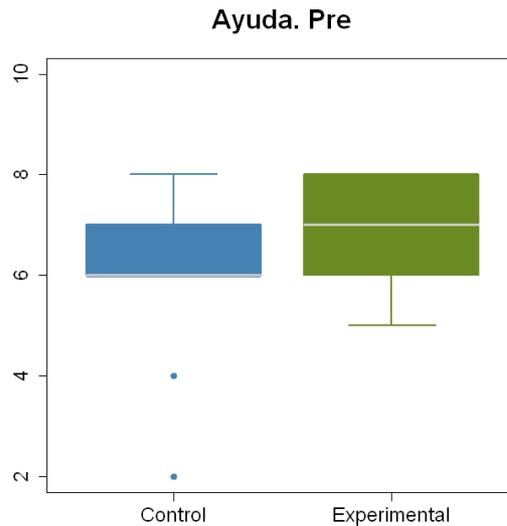


Figura 5.23. Comparación control vs. experimental en la variable ayuda en el pretest.

La evidente mejoría del grupo experimental en esta variable parece ser indicio de la eficacia de la intervención, puesto que la variable *ayuda* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p < 0.0001$). Los componentes de este grupo cooperan, se ofrecen más ayuda mutua, confían y se comunican mejor.

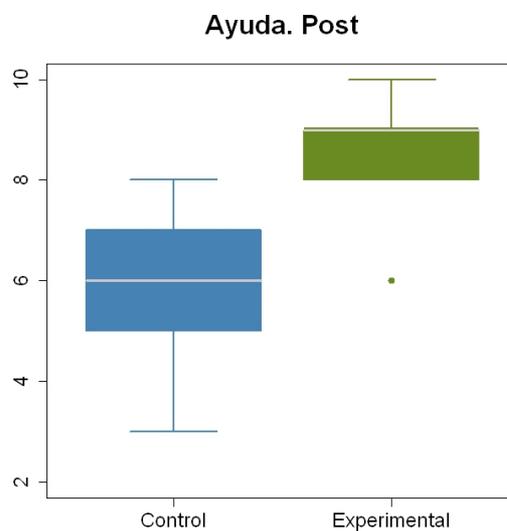


Figura 5.24. Comparación control vs. experimental en la variable ayuda en el posttest.

RENDIMIENTO EN LENGUA

Tabla 5.25

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable rendimiento en lengua.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	8.09	1.01	7.57	8.6	8.15	5.95	9.75	0.968	0.7812
	Experimental	17	7.33	1.73	6.44	8.21	7.5	3.9	9.5	0.909	0.0956
	Total	34	7.71	1.45	7.2	8.21	8	3.9	9.75	0.909	0.0080
Post	Control	17	8.67	1.01	8.15	9.19	8.5	7	10	0.93	0.2179
	Experimental	17	9.74	0.56	9.46	10.03	10	7.7	10	0.505	<0.0001
	Total	34	9.21	0.97	8.87	9.54	9.65	7	10	0.794	<0.0001

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.26

Contraste de igualdad de medias de la variable rendimiento en lengua.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control - Exp.	IC 95%	
Pre	3.13	0.0864	1.567	32	0.1269	0.76	-0.228	1.748
Post	8.76	0.0058	0.588	.	0.0056	-1.08	-1.652	-0.501

■ t-Student muestras independientes
■ Kolmogorov-Smirnov

No hay diferencias significativas en *lengua* entre el grupo control y el experimental. Ambos grupos parten de una situación similar respecto a esta variable.

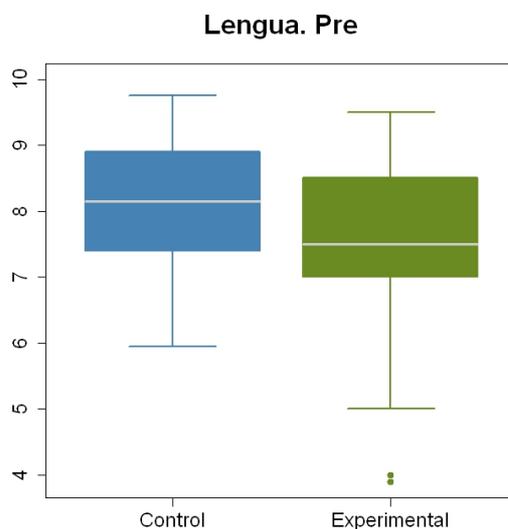


Figura 5.25. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en lengua en el pretest.

La variable *lengua* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0056$) en el momento post. Este grupo presenta mejores niveles de rendimiento en el área de lengua que el grupo control. Esta mejoría parece estar motivada por la intervención realizada.

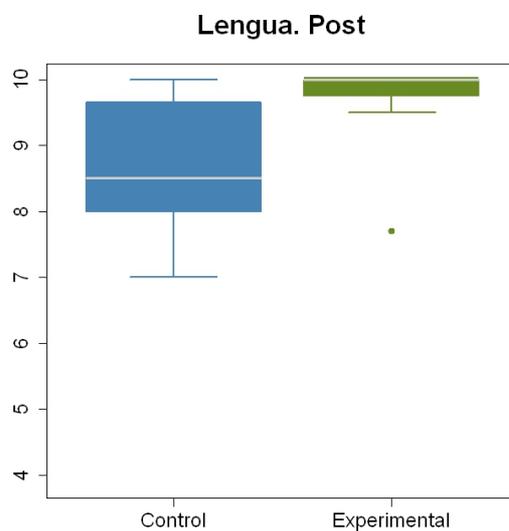


Figura 5.26. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en lengua en el postest.

ORTOGRAFÍA (nº FALTAS)

Tabla 5.27

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable ortografía.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	3.35	2.89	1.87	4.84	2	0	9	0.89	0.0464
	Experimental	17	4.59	3.61	2.73	6.44	4	0	15	0.878	0.0290
	Total	34	3.97	3.28	2.83	5.11	4	0	15	0.899	0.0042
Post	Control	17	3.24	3.07	1.66	4.82	2	0	11	0.896	0.0573
	Experimental	17	0.53	1.01	0.01	1.05	0	0	3	0.584	<0.0001
	Total	34	1.88	2.64	0.96	2.8	1	0	11	0.753	<0.0001

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.28
 Contraste de igualdad de medias de la variable ortografía.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	0	0.9451	115.5	.	0.3229	-1.24	-3.519	1.049
Post	10.21	0.0031	0.529	.	0.0171	2.71	1.067	4.345

■ U de Mann-Whitney

■ Kolmogorov-Smirnov

Nuevamente, nos encontramos con que la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre y por ende no hay diferencias significativas en *ortografía* entre el grupo control y el experimental.

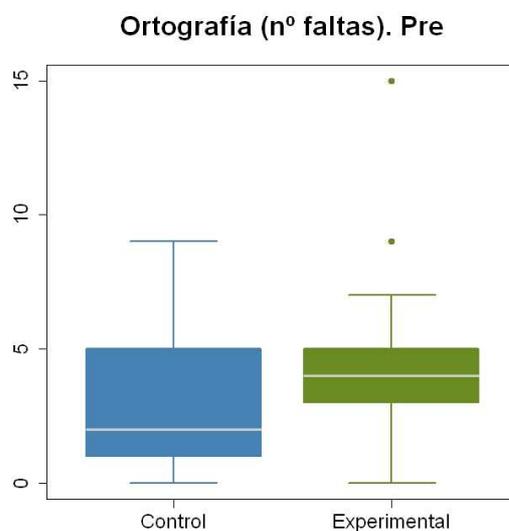


Figura 5.27. Comparación control vs. experimental en la variable ortografía en el pretest.

En la medición post, al rechazarse la igualdad de medias, concluimos que el número de faltas es significativamente mayor en el grupo control ($p=0.0171$). Este cambio tan significativo a favor del grupo experimental indica que cometen menos errores ortográficos y sugiere la efectividad de la metodología utilizada.

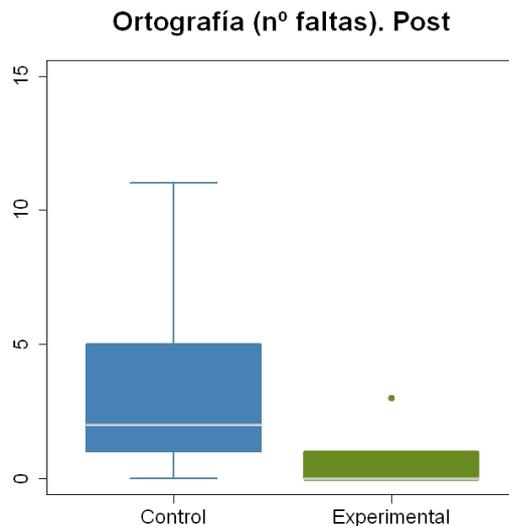


Figura 5.28. Comparación control vs. experimental en la variable ortografía en el posttest.

RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

Tabla 5.29

Descriptivos y prueba de normalidad de la variable matemáticas.

Momento	Grupo	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad	
					Inf.	Sup.				SW test	p-valor
Pre	Control	17	9.03	1.02	8.5	9.56	9.5	6.5	10	0.833	0.0060
	Experimental	17	7.5	2.49	6.22	8.78	8.5	2	10	0.86	0.0154
	Total	34	8.26	2.03	7.56	8.97	9	2	10	0.784	<0.0001
Post	Control	17	8.15	1.25	7.51	8.79	8	5	10	0.937	0.2894
	Experimental	17	8.91	1.68	8.05	9.78	10	5	10	0.698	0.0001
	Total	34	8.53	1.51	8	9.06	8.75	5	10	0.86	0.0005

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo, SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.30

Contraste de igualdad de medias de la variable matemáticas.

Medida	H ₀ : igualdad de varianzas		H ₀ : igualdad de medias			Distribución de la diferencia		
	Levene Test	p-valor	Test	Gl	p-valor	Media Control – Exp.	IC 95%	
Pre	4.72	0.0373	0.353	.	0.2402	1.53	0.171	2.888
Post	0.15	0.7005	83	.	0.0310	-0.76	-1.798	0.269

■ U de Mann-Whitney

■ Kolmogorov-Smirnov

Finalmente, y como viene siendo costumbre en la mayoría de las variables analizadas, la igualdad de medias no se rechaza en el momento pre: no hay diferencias

significativas en *matemáticas* entre el grupo control y el experimental. Es decir, ambos grupos parten de realidades muy similares.

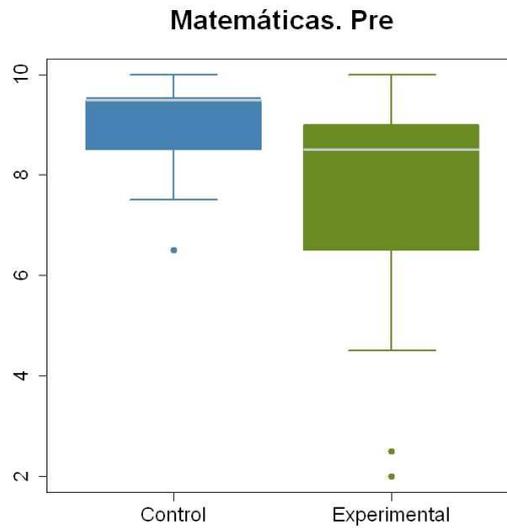


Figura 5.29. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en matemáticas en el pretest.

En el momento post la variable *matemáticas* es significativamente mayor en el grupo experimental ($p=0.0310$). Circunstancia que vuelve a poner en evidencia la eficacia de la metodología utilizada, pues el rendimiento en el área de matemáticas es significativamente mejor en el grupo que ha sido formado bajo la condición de humor.

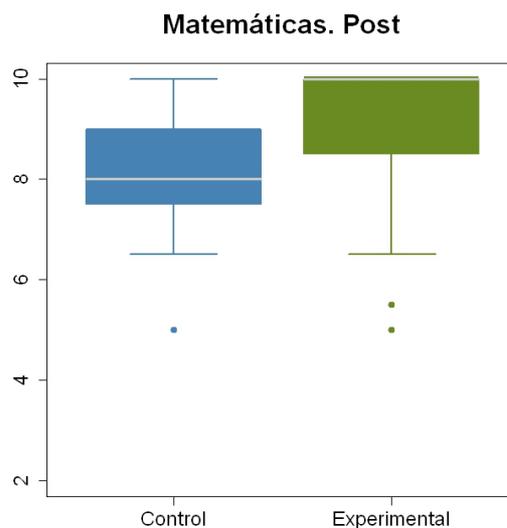


Figura 5.30. Comparación control vs. experimental en la variable rendimiento en matemáticas en el posttest.

2. ANÁLISIS INTRAGRUPPO.

A continuación presentamos los análisis intragrupo para cada una de las variables en los momentos pretest y postest.

SATISFACCIÓN CON EL GRUPO

Tabla 5.31

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable satisfacción con el grupo.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	58.35	5.3	55.63	61.08	58	50	66	0.971	0.8285
	Post	17	49.82	9.04	45.17	54.47	50	37	65		
Experimental	Pre	17	62	7.27	58.26	65.74	62	50	72	0.925	0.1800
	Post	17	66.24	7	62.64	69.83	68	48	72		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.32

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable satisfacción con el grupo.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-8.53	-13.118	-3.941	3.941	16	0.0012
Experimental	4.24	1.121	7.35	-2.883	16	0.0108

En los dos grupos se utiliza el contraste t-Student. Las diferencias son significativas en ambos grupos. En el experimental la *satisfacción con el grupo* es mayor en el momento post. Mejoría que parece estar relacionada con el programa de intervención puesto que tras su aplicación el grupo experimental mejora significativamente. Sin embargo, en el control ocurre todo lo contrario, pues esta variable es significativamente menor en el momento post.

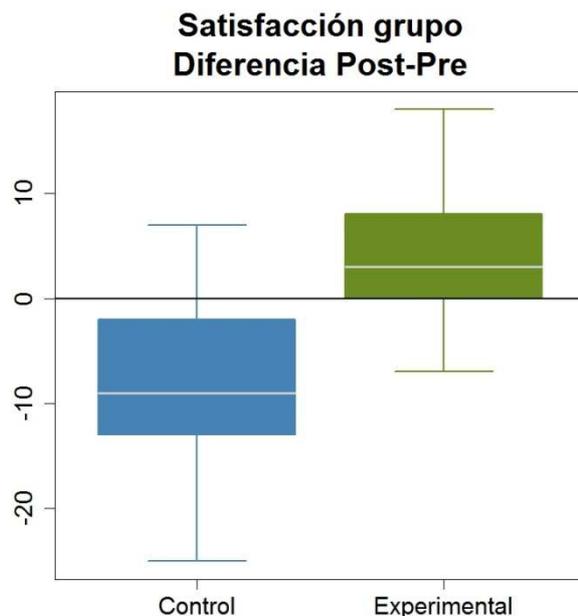


Figura 5.31. Diferencia posttest-pretest en la variable satisfacción con el grupo.

AUTOESTIMA

Tabla 5.33

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable autoestima.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	29.24	2.7	27.84	30.63	30	23	33	0.905	0.0831
	Post	17	26.82	2.96	25.3	28.35	27	21	33		
Experimental	Pre	17	27.88	2.67	26.51	29.25	28	20	32	0.923	0.1682
	Post	17	31.53	2.65	30.17	32.89	33	25	34		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.34

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable autoestima.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-2.41	-3.5770	-1.247	4.389	16	0.0005
Experimental	3.65	2.0220	5.272	-4.757	16	0.0002

En ambos grupos se utiliza el contraste t-Student. En el grupo experimental la *autoestima* es significativamente mayor en el momento post. Sin embargo, en el grupo control esta variable es significativamente menor en el momento post. Estos datos

ponen de manifiesto la incidencia de la intervención en la autoestima del alumnado. El grupo en el que se aplica el programa mejora significativamente respecto de su situación inicial, mientras que el grupo control no solo no mejora ni se queda igual, sino que empeora (su autoestima es significativamente menor en el post).

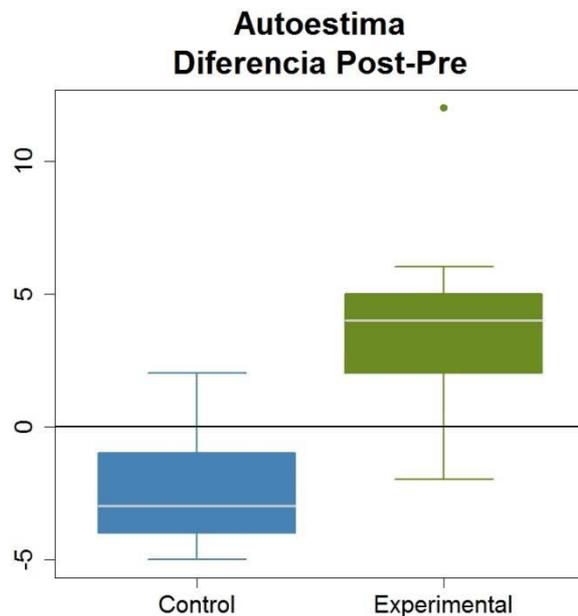


Figura 5.32. Diferencia postest-pretest en la variable autoestima.

ESPERANZA

Tabla 5.35

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable esperanza.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Máx.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	47.94	5.39	45.17	50.71	48	38	56	0.945	0.3781
	Post	17	40.47	8.1	36.31	44.64	41	21	50		
Experimental	Pre	17	45.65	11.91	39.52	51.77	48	23	60	0.834	0.0061
	Post	17	49.47	11.27	43.68	55.27	50	18	60		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.36

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable esperanza.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-7.47	-11.56	-3.381	3.873	16	0.0013
Experimental	3.82	-1.041	8.688	22	.	0.1073

En el grupo control se utiliza el contraste t-Student y en el Experimental el contraste de Wilcoxon.

En el grupo experimental no encontramos diferencias significativas pre-post en la variable *esperanza*, lo cual discrepa del resultado obtenido en el análisis intergrupo. Sin embargo, las diferencias sí son significativas en el grupo control, siendo significativamente menor en el momento post, lo que hace que los datos del intergrupos se tengan que interpretar no cómo resultado de una mejoría debido al programa de intervención, si no que dicha diferencia se debe al empeoramiento del grupo control en esta variable.

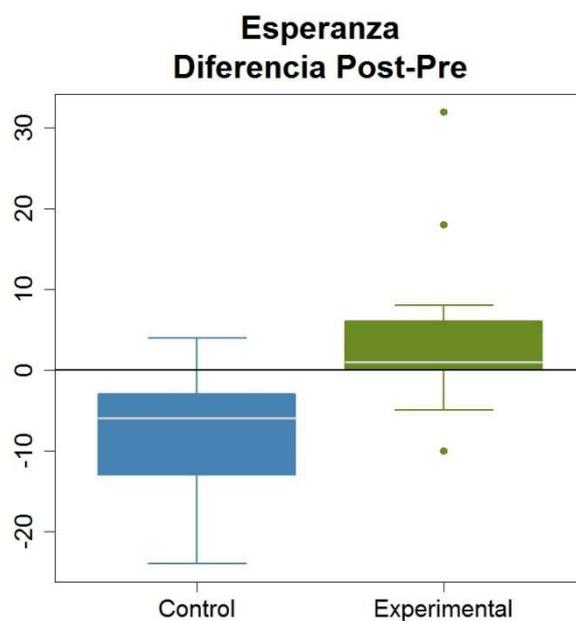


Figura 5.33. Diferencia posttest-pretest en la variable esperanza.

PARTICIPACIÓN

Tabla 5.37

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable participación.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	39.82	6.8	36.33	43.32	40	30	50	0.951	0.4663
	Post	17	33.35	10.44	27.99	38.72	33	17	47		
Experimental	Pre	17	40.76	6.68	37.33	44.2	40	28	50	0.965	0.7215
	Post	17	45.12	5.56	42.26	47.97	45	32	50		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.38

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable participación.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-6.47	-10.564	-2.377	3.351	16	0.0041
Experimental	4.35	-0.267	8.973	-1.997	16	0.0631

Se utiliza el contraste t-Student en los dos grupos. En el experimental la puntuación en la variable participación se queda al borde de la significación, siendo mayor en el momento post. En el control las diferencias son significativas: la *participación* es significativamente menor en el momento post.

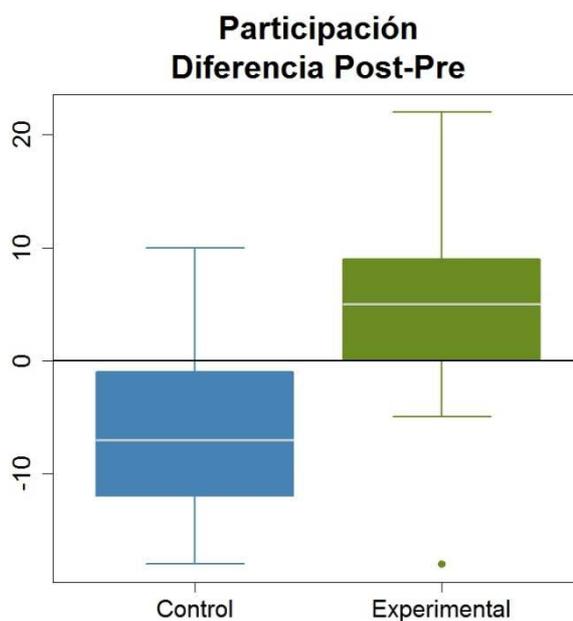


Figura 5.34. Diferencia posttest-pretest en la variable participación.

BIENESTAR

Tabla 5.39

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable bienestar.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	29.35	8.88	24.79	33.92	29	5	40	0.932	0.2377
	Post	17	30.06	8.77	25.55	34.57	33	4	40		
Experimental	Pre	17	32.88	8.57	28.48	37.29	32	18	57	0.94	0.3198
	Post	17	37.88	4.55	35.54	40.22	40	27	45		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.40

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable bienestar.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	0.71	-4.103	5.515	-0.311	16	0.7597
Experimental	5	0.441	9.559	-2.325	16	0.0336

Utilizamos el contraste t-Student en los dos grupos. En este caso, volvemos a encontrar indicios de la eficacia de la intervención puesto que las diferencias son significativas en el grupo experimental (*bienestar* es significativamente mayor en el momento post), mientras que en el control no se producen diferencias pre-post.

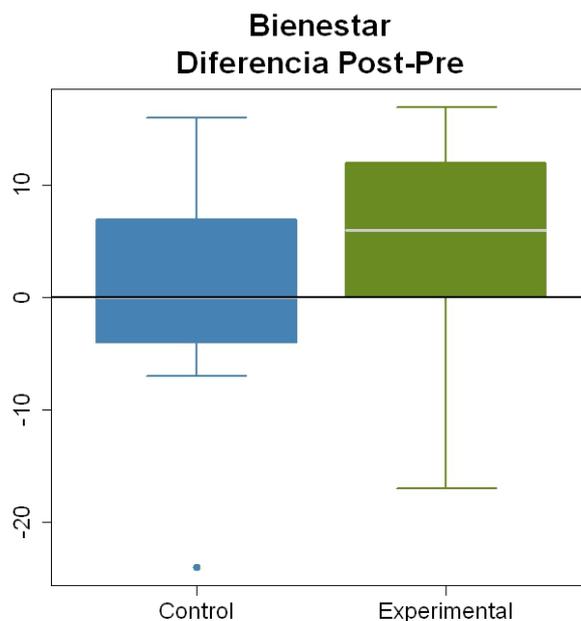


Figura 5.35. Diferencia posttest-pretest en la variable bienestar.

EXPLICACIONES Y DEBERES

Tabla 5.41

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable explicaciones y deberes.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	22.76	5.36	20.01	25.52	22	15	30	0.976	0.9128
	Post	17	16.41	5.55	13.56	19.26	17	6	27		
Experimental	Pre	17	25.47	3.2	23.82	27.12	25	20	30	0.918	0.1345
	Post	17	28.76	2.56	27.45	30.08	30	21	30		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.42

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable explicaciones y deberes.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	Gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-6.35	-10.344	-2.362	3.375	16	0.0039
Experimental	3.29	1.347	5.241	-3.586	16	0.0025

Volvemos a utilizar el contraste t-Student en ambos casos. Las diferencias son significativas en los dos grupos. En el grupo experimental la variable *explicaciones y deberes* es mayor en el momento post. En el grupo control esta puntuación es significativamente menor en el momento post. Con estos resultados volvemos a encontrarnos con una variable que mejora en el experimental y empeora en el control.

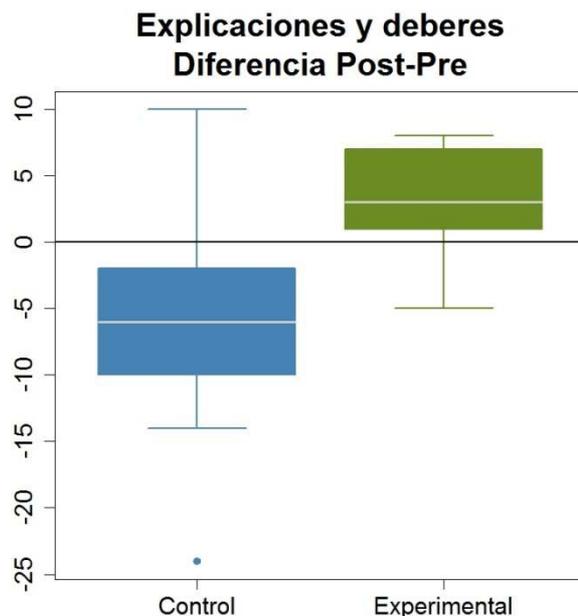


Figura 5.36. Diferencia posttest-pretest en la variable explicaciones y deberes.

ACTIVIDADES DE CLASE

Tabla 5.43

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable actividades en clase.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	22.88	4.62	20.51	25.26	24	13	30	0.922	0.1601
	Post	17	17.47	5.44	14.67	20.27	17	10	30		
Experimental	Pre	17	26.29	3.12	24.69	27.9	28	20	30	0.968	0.7866
	Post	17	28.94	2.05	27.89	29.99	30	23	30		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.44

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable actividades en clase.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-5.41	-7.639	-3.185	5.152	16	0.0001
Experimental	2.65	0.992	4.303	-3.39	16	0.0037

En los dos grupos se utiliza el contraste t-Student. Las diferencias son significativas en ambos. En el grupo experimental la variable *actividades en clase* es mayor en el momento post. Esta mejoría parece estar relacionada con el programa de intervención puesto que tras su aplicación el grupo experimental mejora significativamente. Sin embargo, en el control ocurre todo lo contrario siendo esta variable significativamente menor en el momento post.

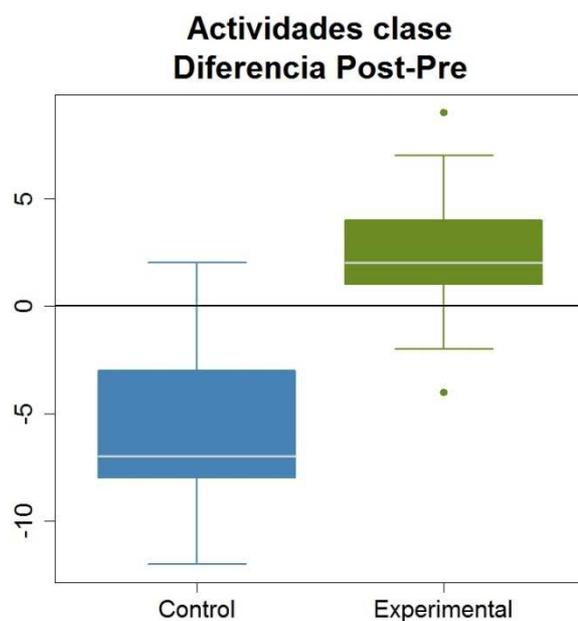


Figura 5.37. Diferencia posttest-pretest en la variable actividades de clase.

SATISFACCIÓN CON EL PROFESOR (¿Cuánto te gusta tu profe?)

Tabla 5.45

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variables satisfacción con el profesor.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	8.65	2.06	7.59	9.71	10	4	10	0.918	0.1342
	Post	17	5	3.34	3.29	6.71	6	1	10		
Experimental	Pre	17	9.35	2.18	8.23	10.47	10	1	10	0.394	<0.0001
	Post	17	9.94	0.24	9.82	10.07	10	9	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.46

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variables satisfacción con el profesor.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-3.65	-5.805	-1.489	3.583	16	0.0025
Experimental	0.59	-0.548	1.724	2	.	0.3447

En el grupo control se utiliza el contraste t-Student y en el experimental el contraste de Wilcoxon. No se encuentran diferencias significativas pre-post en el grupo experimental, por lo que parece que la intervención no ha causado efectos en este sentido. Por el contrario, las diferencias sí son significativas en el grupo control: la *satisfacción con el profesor* es significativamente menor en el momento post.

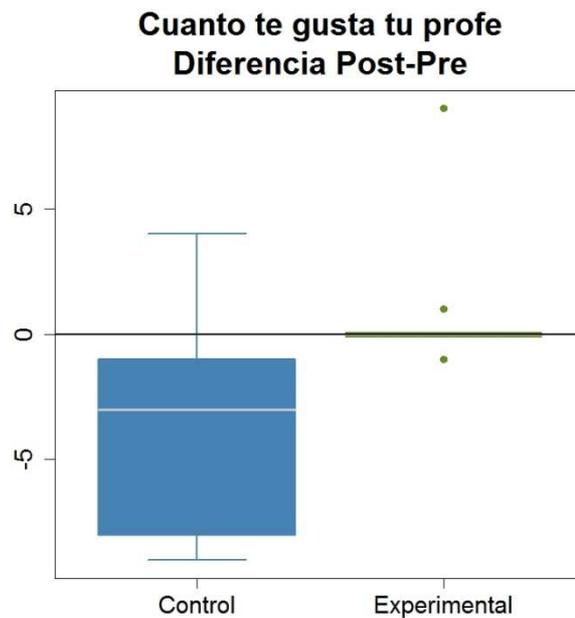


Figura 5.38. Diferencia posttest-pretest en la variable satisfacción con el profesor.

CREENCIA SOBRE LA SATISFACCIÓN DEL PROFESOR (¿Cuánto le gustas a tu profe?)

Tabla 5.47

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	9.06	1.25	8.42	9.7	10	6	10	0.786	0.0013
	Post	17	8.71	2.34	7.5	9.91	9	1	10		
Experimental	Pre	17	9.12	1.65	8.27	9.97	10	4	10	0.592	<0.0001
	Post	17	9.18	1.42	8.44	9.91	10	5	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.48

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-0.35	-1.427	0.722	32	.	0.6762
Experimental	0.06	-0.404	0.521	5	.	0.5716

En los dos grupos se utiliza el contraste de Wilcoxon. Las diferencias no son significativas en ninguno de ellos. En este caso la intervención no ha tenido ningún impacto destacable.

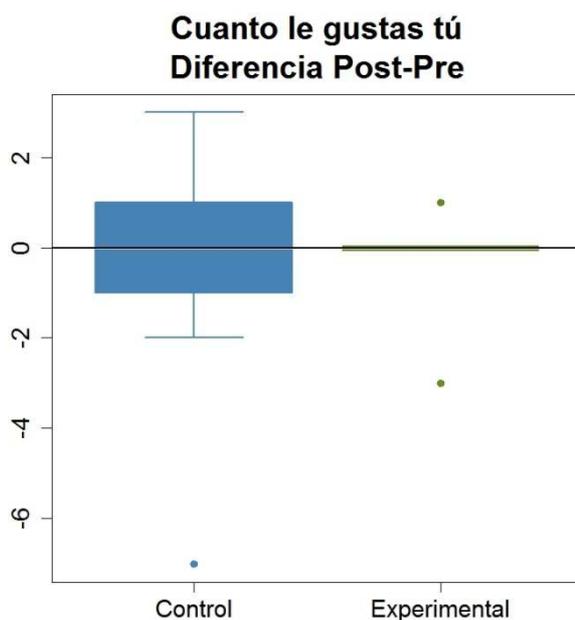


Figura 5.39. Diferencia posttest-pretest en la variable creencia sobre la satisfacción del profesor.

IMPLICACIÓN

Tabla 5.49

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable implicación.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	5.82	2.07	4.76	6.89	6	3	9	0.868	0.0208
	Post	17	4.71	1.76	3.8	5.61	5	2	7		
Experimental	Pre	17	6.53	1.94	5.53	7.53	7	3	9	0.949	0.4474
	Post	17	8.35	1.46	7.6	9.1	8	5	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.50

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable implicación.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-1.12	-2.191	-0.044	84.5	.	0.0414
Experimental	1.82	0.910	2.737	-4.233	16	0.0006

En el grupo control se utiliza el contraste de Wilcoxon y en el experimental el contraste t-Student. Las diferencias son significativas en los dos grupos. En el grupo

control, la *implicación* es significativamente menor en el momento post. En el grupo experimental esta puntuación es significativamente mayor en el momento post. Resultados ambos, que parecen respaldar la eficacia del programa en lo que a la variable implicación se refiere.

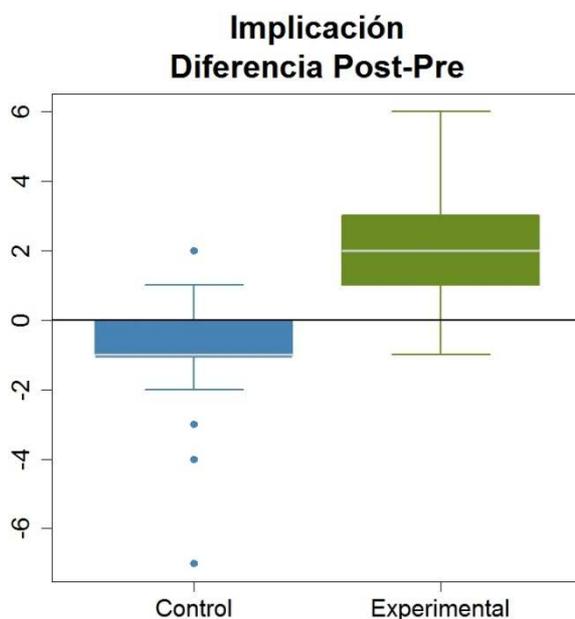


Figura 5.40. Diferencia postest-pretest en la variable implicación.

AFILIACIÓN

Tabla 5.51

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable afiliación.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	7.29	2.02	6.25	8.33	7	3	10	0.958	0.5863
	Post	17	6.24	1.44	5.5	6.97	6	4	9		
Experimental	Pre	17	7.65	1.62	6.82	8.48	8	4	10	0.946	0.3942
	Post	17	9.12	1.11	8.55	9.69	9	6	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.52

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable afiliación.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-1.06	-2.186	0.069	1.991	16	0.0639
Experimental	1.47	0.764	2.177	-4.411	16	0.0004

En los dos grupos se utiliza el contraste t-Student. Las diferencias son significativas en el grupo experimental, la *afiliación* es significativamente mayor en el momento post. En el grupo control nos quedamos al borde de la significación pero la diferencia es negativa, es decir que la afiliación es menor en el momento post.

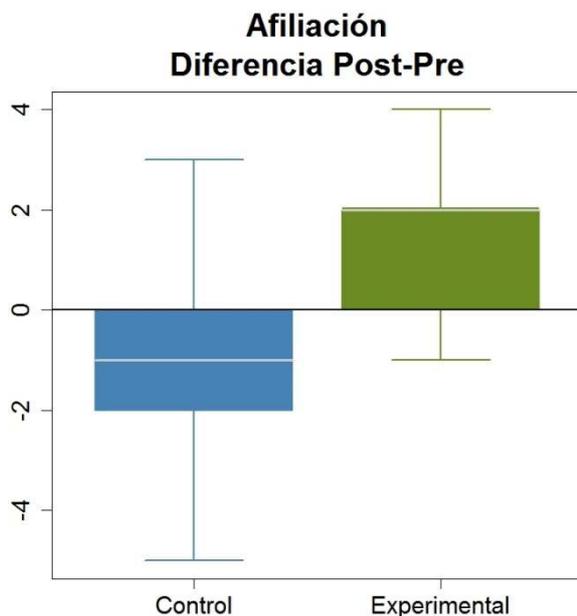


Figura 5.41. Diferencia posttest-pretest en la variable afiliación.

AYUDA

Tabla 5.53

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable ayuda.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	6.24	1.64	5.39	7.08	6	2	8	0.937	0.2823
	Post	17	5.76	1.39	5.05	6.48	6	3	8		
Experimental	Pre	17	6.88	1.11	6.31	7.45	7	5	8	0.865	0.0181
	Post	17	8.71	0.99	8.2	9.21	9	6	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.54

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable ayuda.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-0.47	-1.517	0.576	0.954	16	0.3545
Experimental	1.82	1.091	2.556	0	.	0.0006

En el grupo control se utiliza el contraste t-Student y en el experimental el contraste de Wilcoxon. Las diferencias son significativas en el grupo experimental, *ayuda* es significativamente mayor en el momento post. En el control, sin embargo, no se observan diferencias. Estos datos ponen de manifiesto la incidencia de la intervención. El grupo en el que se aplica el programa mejora significativamente respecto de su situación inicial, mientras que el grupo control no mejora.

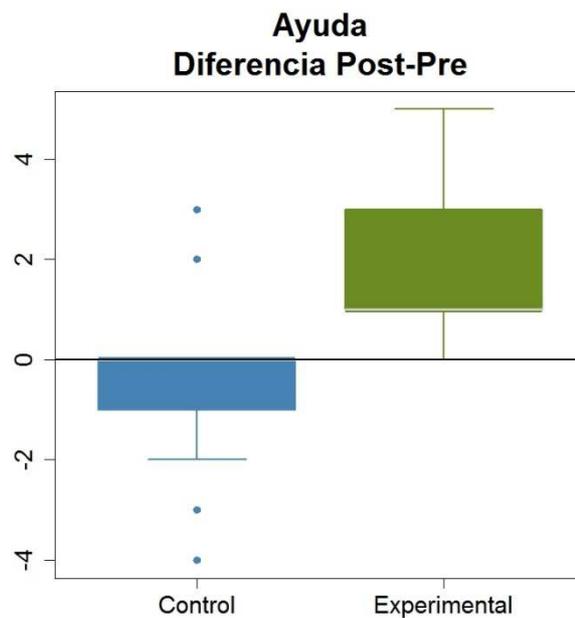


Figura 5.42. Diferencia posttest-pretest en la variable ayuda.

RENDIMIENTO EN LENGUA

Tabla 5.55

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en lengua.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	8.09	1.01	7.57	8.6	8.15	5.95	9.75	0.977	0.9241
	Post	17	8.67	1.01	8.15	9.19	8.5	7	10		
Experimental	Pre	17	7.33	1.73	6.44	8.21	7.5	3.9	9.5	0.904	0.0792
	Post	17	9.74	0.56	9.46	10.03	10	7.7	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.56

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en lengua.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	0.58	0.083	1.082	-2.472	16	0.0251
Experimental	2.42	1.603	3.236	-6.281	16	<0.0001

En todos los grupos se utiliza el contraste t-Student. Las diferencias son significativas en los dos grupos. En ambos casos, el ítem *lengua* es significativamente mayor en el momento post, algo totalmente esperable ya que lo habitual es que el rendimiento del alumnado sea mayor en junio (momento de la evaluación post) que en diciembre (momento de la evaluación pre). La clave, para determinar la eficacia de la intervención, la encontramos en el análisis intergrupos (realizado en el apartado anterior) donde comparamos los post de ambos grupos y observamos diferencias significativas a favor del experimental.

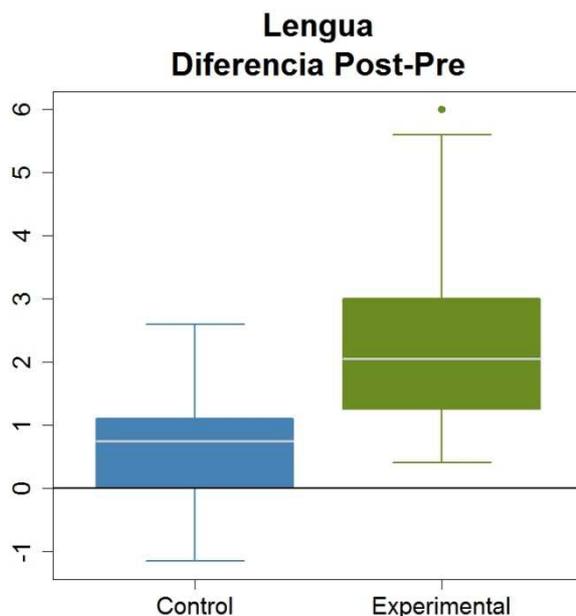


Figura 5.43. Diferencia posttest-pretest en la variable rendimiento en lengua.

ORTOGRAFÍA (nº FALTAS)

Tabla 5.57

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable ortografía.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	3.35	2.89	1.87	4.84	2	0	9	0.955	0.5365
	Post	17	3.24	3.07	1.66	4.82	2	0	11		
Experimental	Pre	17	4.59	3.61	2.73	6.44	4	0	15	0.855	0.0128
	Post	17	0.53	1.01	0.01	1.05	0	0	3		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.58

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable ortografía.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	Gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-0.12	-1.477	1.241	0.184	16	0.8567
Experimental	-4.06	-5.987	-2.131	105	.	0.0011

En el grupo control se utiliza el contraste t-Student y en el Experimental el contraste de Wilcoxon. Las diferencias son significativas en el grupo experimental, el número de faltas es significativamente menor en el momento post. En el grupo control

también se produce una reducción (algo esperable tras el entrenamiento en este sentido), pero no llega a ser significativa. Estos resultados parecen estar vinculados al tipo de intervención, puesto que, aunque en ambos casos se reduce el número de errores ortográficos, en el caso de la intervención “con humor” la reducción es significativa.

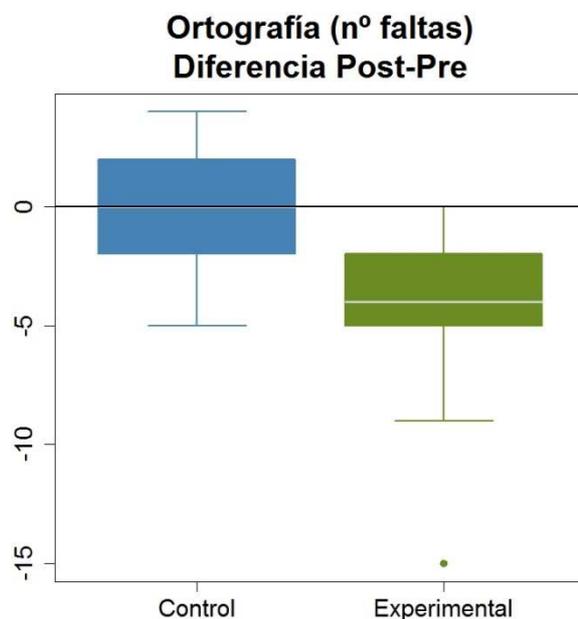


Figura 5.44. Diferencia posttest-pretest en la variable ortografía.

RENDIMIENTO EN MATEMÁTICAS

Tabla 5.59

Descriptivos y prueba de normalidad para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en matemáticas.

Grupo	Momento	N	Media	DT	IC 95% para la media		Med.	Mín.	Max.	H ₀ : normalidad diferencias	
					Inf.	Sup.				SW	p-valor
Control	Pre	17	9.03	1.02	8.5	9.56	9.5	6.5	10	0.937	0.2790
	Post	17	8.15	1.25	7.51	8.79	8	5	10		
Experimental	Pre	17	7.5	2.49	6.22	8.78	8.5	2	10	0.886	0.0399
	Post	17	8.91	1.68	8.05	9.78	10	5	10		

DT=Desviación Típica; Med. = Mediana; Mín.=Mínimo; Máx. = Máximo; SW = Shapiro-Wilk

Tabla 5.60

Contraste de igualdad de medias para la diferencia post-pre de la variable rendimiento en matemáticas.

Grupo	Diferencia (Post-Pre)			H ₀ : igualdad de medias		
	Media	IC 95% para la media		Estad.	Gl	p-valor
		Inf.	Sup.			
Control	-0.88	-1.385	-0.38	3.725	16	0.0018
Experimental	1.41	0.736	2.087	0	.	0.0024

En el grupo control se utiliza el contraste t-Student y en el Experimental el contraste de Wilcoxon. Las diferencias son significativas en los dos grupos. En el grupo experimental la puntuación en *matemáticas* es significativamente mayor en el momento post. Algo totalmente esperable tal y como argumentamos en la variable lengua. Lo que resulta muy llamativo es que en el grupo control esta puntuación sea significativamente menor en el momento post, es decir que el rendimiento de este grupo sea peor en junio que en diciembre.

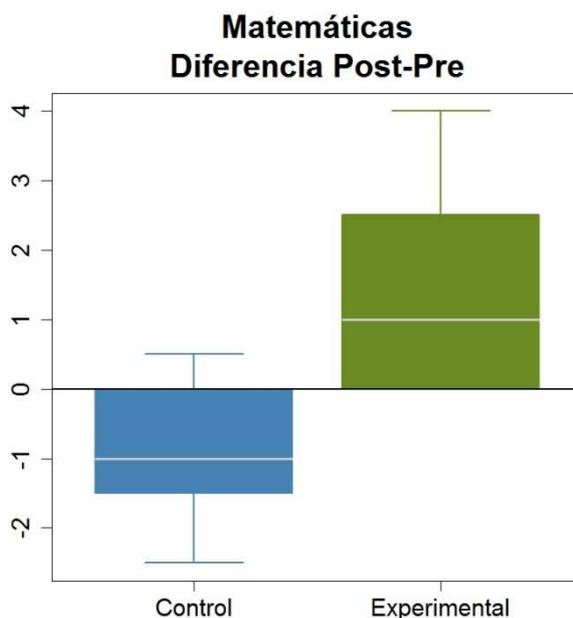


Figura 5.45. Diferencia postest-pretest en la variable rendimiento en matemáticas.

Respecto a las variables relacionadas con el profesorado, evaluadas mediante tres preguntas autoinforme, (Confianza percibida, Respeto percibido y Satisfacción general del profesorado con su grupo-aula) queremos hacer la siguiente apreciación. En

el profesor/a-tuto/a del grupo control no se producen cambios en la evaluación post de las variables mencionadas. Sin embargo, en el profesor/a-tuto/a del grupo experimental, se produce una leve mejoría tras la aplicación del programa “con H de humor”. En las tres variables evaluadas, la profesora-tutora de este grupo manifiesta tener más confianza hacia su alumnado, percibe más respeto en el aula y tiene una mayor satisfacción general con el grupo. Aunque estas mejorías no son estadísticamente significativas y la muestra tan pequeña (un sólo profesor/a en cada grupo) no hacen que sean generalizables a otros contextos, nos ha parecido interesante mencionarlas debido a la importancia que consideramos tiene que el profesorado se sienta reconfortado y satisfecho con su trabajo (Killian, 2005) y lo que ello supone para la calidad de la enseñanza.

CAPÍTULO 6
DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

1. DISCUSIÓN.

En la actualidad, la integración en el ámbito educativo de aspectos relacionados con la psicología positiva es un tema de creciente interés, constituyendo un movimiento abanderado por importantísimos investigadores internacionales (Vazquéz y Hervás, 2008). Se ha demostrado que las emociones positivas promueven estrategias cognitivas específicas y aumentan los recursos intelectuales, proporcionando altos niveles de rendimiento académico, bajo abandono escolar, etc. (Frederickson, 1998).

El sentido del humor como fortaleza generadora de emociones positivas y facilitadora de la felicidad (Proyer, Ruch y Buschor, 2012) ha sido el eje central de numerosas investigaciones que avalan los beneficios de su utilización en este ámbito puesto que mejora la memorización de contenidos (Schmidt, 1994), mejora el pensamiento creativo (Belanger, Kirkpatrick y Derks, 1998), desarrolla las habilidades sociales (McGhee, 1989; Ziv y Diem, 1989), puede atenuar las consecuencias aversivas del estrés (Martín, 2008), desarrolla el autoconcepto, la autoestima y el comportamiento (Garanto, 1983), etc. Además, hace divertido el aprendizaje, estimula la atención y el interés hacia los contenidos y mejora el rendimiento (Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985).

Este trabajo se suma a los esfuerzos realizados en esta dirección intentando ofrecer nuevas aportaciones que ayuden a integrar la psicología positiva, en general, y el sentido del humor, en particular, en el ámbito educativo y aprovecharse de sus beneficios. La investigación realizada y el diseño del programa “con H de humor” vienen a dar respuesta a cuestiones relacionadas con: cómo integrar el sentido del humor en aula, qué estrategias y qué tipo de actividades realizar para ello, tratando de descubrir los efectos de su aplicación en el aula en variables relacionadas con el aprendizaje y rendimiento académico y otras de tipo psicosocial como la autoestima y la satisfacción con el grupo, entre otras. Para ello se han formulado una serie de hipótesis que pasamos a discutir a continuación conforme a los resultados obtenidos.

Nuestros resultados apoyan la **hipótesis 1**, *el grupo experimental respecto al grupo control mejorará su satisfacción con el grupo*. Los datos muestran que el alumnado que recibe el programa “con H de humor” manifiesta, tras la intervención, un mayor bienestar y agrado con su grupo, sus compañeros/as y el entorno del aula en general. Estos resultados son congruentes con la literatura anterior. Así, Wanzer y

Frymier (1999) ya planteaban que la utilización del humor por parte del profesorado aumenta el bienestar del alumnado respecto a sus compañeros/as y profesores/as, así como el disfrute del aprendizaje y las percepciones de cuanto aprende. También, Payo (2007) y Skinner (2010) aluden a los beneficios del humor sobre el ambiente de aula, puesto que se establecen relaciones más positivas y cercanas y clases más activas.

En el caso que nos ocupa, los datos obtenidos parecen indicar el éxito de la intervención realizada. Como vimos en el apartado de resultados, ambos grupos partían de una situación similar en el momento previo a la intervención, sin embargo, en el momento posttest el grupo control ha empeorado significativamente ($p=0.0012$) su “satisfacción con el grupo” y el experimental ha mejorado de manera significativa, mejoría con respecto a si mismo ($p=0.0108$) (si se compara su pre y su post) y con respecto al control ($p < 0.0001$), (si se comparan los post de ambos).

La **hipótesis 2**, referida a que *el grupo experimental respecto al grupo control adquirirá mejores niveles de autoestima, se cumple*. Estos resultados se corresponden con la literatura conocida sobre el tema (Garanto, 1983). Recientemente, Liébana (2009) y Liébana, Flores y García-Larrauri (2009) encontraron evidencia empírica que avala esta hipótesis puesto que sus investigaciones pusieron de manifiesto que una metodología que utiliza el sentido del humor como vehículo de aprendizaje fortalece las relaciones afectivas y la autoestima del alumnado, entre otros aspectos socio-emocionales.

Es importante señalar que nos referimos al buen humor, al humor que crea vínculos y que no es agresivo ni irónico, pues encontramos investigaciones que manifiestan que el tipo de humor que utiliza el profesorado no siempre es el adecuado. Gorham y Christophel (1990) encontraron que la mitad de todos los comentarios humorísticos que utilizaba el profesorado en el aula eran tendenciosos o agresivos, porque implicaban reírse de una persona o un grupo de gente, lo cual puede influir negativamente en la autoestima del alumnado. De ahí la importancia de saber qué tipo de humor utilizar, cómo utilizarlo y bajo qué circunstancias es adecuado hacerlo. Aspectos a los que hemos pretendido dar respuesta con la presente investigación.

La intervención realizada incluye un apartado de actividades destinadas específicamente a trabajar la autoestima. Esto pone de manifiesto la importancia que se le da a esta variable y el éxito, a la luz de los resultados obtenidos, del programa en este

sentido. Una vez más, ambos grupos partieron de situaciones similares en el momento pre, pero en el post las diferencias entre control y experimental son estadísticamente significativas.

La **hipótesis 3**, *el grupo experimental obtendrá mejores puntuaciones en esperanza, participación y bienestar que los alumnos/as que no reciben este tipo de intervención*, **se confirma parcialmente** a la luz de los resultados obtenidos. Veamos lo que ocurre en cada una de las variables recogidas en esta hipótesis.

Respecto a la variable “esperanza”, en el grupo experimental no encontramos diferencias significativas pre-post, lo cual discrepa del resultado obtenido en el análisis intergrupo. Sin embargo, las diferencias sí son significativas en el grupo control, siendo significativamente menor en el momento post, lo que hace que los datos del intergrupos se tengan que interpretar no cómo resultado de una mejoría debido al programa de intervención, si no que dicha diferencia se debe al empeoramiento del grupo control en esta variable. De este modo, a pesar de que el alumnado en el que se aplica el programa “con H de humor” posee tras su aplicación más “esperanza”, es decir mayor capacidad para definir sus metas, elegir el camino para lograrlas y está más motivado para conseguirlas, no podemos atribuir dicha mejoría al programa de intervención.

En la variable “participación”, el grupo experimental manifiesta una mayor participación e implicación en las actividades escolares, aspecto que queda respaldado por las investigaciones halladas (Payo, 2007 y Skinner, 2010 plantean que la utilización del humor en el aula conduce a clases más activas y participativas)

Finalmente, respecto a la variable “bienestar” se observa que el grupo experimental se encuentra más feliz en su grupo-aula, lo cual también tiene su aval bibliográfico (Shiota, Campos, Keltner y Hertenstein, 2004). En sus investigaciones, estos autores plantean que el humor es un potente generador de emociones positivas y, por lo tanto, desempeña una función vital en situaciones de organización colectiva como las que se generan en el aula. El sentimiento subjetivo agradable (“bienestar”) que acompaña al estado emocional que genera el humor es una fuente de motivación para las funciones cognitivas, sociales y emocionales vinculadas con el aprendizaje.

Por lo tanto, podríamos decir que la hipótesis numero 3, se cumple en lo que respecta a las variables “participación” y “bienestar” y no se cumple en lo referente a la variable “esperanza”.

La **hipótesis 4**, *el grupo experimental respecto al grupo control manifestará mayor disfrute y diversión en las explicaciones y deberes y en las actividades de clase, se cumple parcialmente*. En este caso, vamos a ver lo que ocurre en cada una de las dos variables incluidas en la hipótesis.

La variable “disfrute y diversión con las explicaciones y deberes” mejora significativamente tras la intervención. Esto implica que el grupo experimental comprende mejor las explicaciones hechas en clase por el profesorado, disfruta y se divierte más con los deberes y tareas para casa. Por lo tanto, la primera parte de la hipótesis se cumple. Estos resultados se corresponden con la literatura encontrada al respecto. Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985 demostraron que el humor hace más divertido del aprendizaje y las tareas de clase. En esta misma línea, se dirigen los hallazgos de Macey, Schneider, Barbera y Young (2009), Liébana (2009) y Liébana, Flores, y García-Larrauri (2009), cuyas investigaciones confirman la eficacia del sentido del humor al hacer más atractivos y divertidos los contenidos y las tareas escolares.

En el caso de la variable “disfrute y diversión en las actividades de clase” observamos que es significativamente mayor en el grupo experimental tanto en el momento pre como en el post. Bajo esta circunstancia, no podemos atribuir al programa de intervención los cambios producidos en el momento post, puesto que antes de su aplicación en el grupo experimental éste ya presentaba mejores puntuaciones. Sin embargo, es preciso puntualizar que, el análisis intragrupo pone de manifiesto la mejora significativa en el experimental y el empeoramiento significativo en el control tras la intervención. Es decir, tras la aplicación del programa “con H de humor”, el grupo experimental mejora respecto de su situación inicial (hecho que podría estar relacionado con la aplicación del mismo) mientras que el control, no solo no mejora, sino que empeora respecto de su situación de partida.

La **hipótesis 5**, *el grupo experimental respecto al grupo control desarrollará una mayor satisfacción con el profesorado y mejorará su creencia sobre la satisfacción del profesor/a, no se cumple*. Veamos lo que ocurre en cada una de las variables contenidas en esta hipótesis.

En el caso de la “satisfacción con el profesorado”, el análisis intergrupos pone de manifiesto que en el momento pre las diferencias control vs. experimental estaban al

borde de la significación (siendo mayor en el experimental). Además, no se encuentran diferencias significativas pre-post en el grupo experimental, por lo que parece que la intervención no ha causado efectos en este sentido. Es decir, el programa “con H de humor” no mejora la satisfacción de los alumnos/as para con el profesor/a. Estos resultados no son congruentes con las investigaciones previas. Bryant y cols., 1980; Feito, 2004; McCabe, 2005; Colker, 2008 coinciden al afirmar que el sentido del humor es una de las características que, según los alumnos/as, ha de tener un “buen docente” y, por ende, se sienten más satisfechos con un profesor/a que posee esta cualidad. Sin embargo, nuestra investigación parece indicar que el alumnado no valora positivamente, ni se siente más satisfecho con el profesorado que utiliza el sentido del humor en su aula. Esta circunstancia podría estar motivada por la edad del alumnado. En las investigaciones previas mencionadas al respecto, los alumnos/as pertenecían a niveles de escolarización muy superiores (secundaria y universidad) al de nuestro contexto de intervención (2º de educación primaria). En edades tan tempranas (7, 8 años) el desarrollo madurativo del niño/a quizá no le permita valorar estos aspectos o ser consciente de su propia satisfacción con el profesorado.

En el caso de la “creencia sobre la satisfacción del profesor/a” tanto el análisis intergrupos como el intragrupo tampoco revelan diferencias significativas. Es decir, tras la aplicación del programa, los alumnos/as no creen que su profesor/a esté más satisfecho con ellos/as. Por lo tanto el impacto de la intervención en esta variable es inapreciable. Esta circunstancia podría estar motivada, una vez más, por la inmadurez emocional del alumnado (7, 8 años) para hacer este tipo de apreciaciones que implican tener capacidad de empatía, además de por la brevedad de la intervención.

La **hipótesis 6**, *el grupo experimental mejorará respecto del control, su clima social en el aula, concretamente en lo que respecta a los niveles de implicación, afiliación y ayuda* y los resultados obtenidos muestran una diferencia significativa entre el alumnado que recibe el programa “con H de humor” y el que no. El grupo experimental muestra mayor interés por las actividades de clase, participa en ellas y disfruta con el ambiente del aula; manifiesta un mayor nivel de amistad entre los compañeros/as, se conocen y disfrutan juntos; y se ayuda, preocupa, confía, comunica e interesa más por los compañeros/as. Por lo tanto, la hipótesis **se cumple** y es consecuente con las investigaciones previas hechas al respecto (Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985; Macey, Schneider, Barbera y

Young, 2009; Liébana, 2009; Liébana, Flores, y García-Larrauri, 2009; Oppliger, 2003 y Skinner, 2010) en las que se concluye que la utilización del humor en el contexto educativo tiene efectos positivos en aspectos relacionados con la implicación y la participación en las tareas escolares, la motivación hacia el aprendizaje, las relaciones interpersonales con los compañeros y el clima social del aula, etc.

La **hipótesis 7**, *el grupo experimental respecto al grupo control mejorará sus niveles de aprendizaje y rendimiento en las áreas de Lengua Castellana (incluida la ortografía) y Matemáticas, queda confirmada* con los resultados obtenidos. La literatura sobre el tema corrobora esta observación, ya que parece ser un continuo el hecho de que la aplicación en el aula de una metodología que utiliza el humor de manera adecuada mejora la atención y la motivación, favorece la retención de la información, facilita el rendimiento y el aprendizaje de las materias en las que se aplica, etc. (Kaplan y Pascoe, 1977; Berk y Nanda, 1998; Davies y Apter, 1980; Zieger, Boardman y Thomas, 1985; Ziv, 1988; Buskist, 2002; Oppliger, 2003; Davis, 2005; Garner, 2006; Tamblyn, 2007; Martin, 2008; Shatz y Coil, 2008; Machado, 2008; Macey, Schneider, Barbera, & Young, 2009; Skinner, 2010; Rafiee, Kassaian y Vahid, 2010; Liebana, 2009 y Liébana, Flores y García-Larrauri, 2009 y 2011).

Sin embargo, no tenemos datos previos respecto a la ortografía. Es cierto, que en la actualidad existen programas de intervención (como el programa de “Ortografía Ideovisual” de Manuel Sanjuán Najera y Marta Sanjuán Álvarez) que trabajan la ortografía desde una perspectiva lúdica, creativa y visual, pero no encontramos datos al respecto sobre su eficacia frente a métodos más “tradicionales” de enseñanza.

También encontramos investigaciones que mencionan la falta de evidencia empírica de que la inclusión del sentido del humor en los contenidos contribuya al aprendizaje de éstos. McMorris, Boothroyd y Pietrangelo (1997) demostraron que su inclusión en los exámenes no conduce a una mejor realización de los mismos; aunque también es cierto que nuestra intervención utiliza el humor no sólo en los exámenes, sino en las diversas actividades de enseñanza-aprendizaje. En esta misma línea, Martín (2008) alude al “peligro” que puede suponer vincular la información con el humor, aludiendo a la disminución del recuerdo de la información no acompañada de éste. Por último, Fernández-Poncela (2012) encontró que el uso del humor puede generar distracción en la asimilación de los contenidos. Todos estos hallazgos cuestionan los resultados obtenidos en nuestra investigación pues ponen de manifiesto las

consecuencias nada favorables del uso del sentido del humor en el aprendizaje y asimilación de contenidos. En este sentido, el programa de intervención diseñado ofrece las directrices para evitar que ocurra lo que mencionan dichas investigaciones. De modo que el profesorado ha de tener cautela a la hora de incluir humor en los exámenes y no excederse en sus “guiños” humorísticos para conseguir que estos faciliten su realización en contra de lo que afirmaban McMorris, Boothroyd y Pietrangelo (1997). También es preciso acompañar de humor sólo la información más relevante del contenido objeto de aprendizaje, así la información que se recordará peor será la menos relevante tal y como mencionaba Martín (2008). Además para evitar la distracción en la asimilación de la información, que citaba Fernández y-Poncela (2012), el programa diseñado ofrece actividades fuertemente motivadoras y atractivas para el alumnado.

La **hipótesis 8**, *el profesor/a tutor/a del grupo experimental obtendrá mejores resultados que el profesor/a del grupo control respecto a sus niveles de confianza percibida, respeto percibido y satisfacción general con su grupo-aula*, no se corresponde con los resultados obtenidos, de modo que **no se corrobora** la hipótesis. Aún así debemos puntualizar que sí se obtienen puntuaciones que indican cierta mejoría (aunque no estadísticamente significativa) del profesorado del grupo experimental con respecto a estas variables. Estos resultados no se corresponden con la información de la que partíamos en un principio avalada por investigaciones anteriores, en las que sí parece existir cierta relación entre la utilización de la metodología aplicada y la satisfacción general del profesorado con su grupo-aula (Killian, 2005). En el caso que nos ocupa la brevedad de la intervención realizada y la escasez de profesorado implicado (sólo un profesor/a) han podido ser factores determinantes en esta circunstancia.

2. CONCLUSIONES.

Como conclusión general destacamos que **la utilización de metodologías educativas que utilizan el sentido del humor y recursos lúdicos en el aula favorecen todo lo relacionado con el aprendizaje del alumnado e influyen en variables de tipo psicosocial.**

De manera más concreta, podemos concluir que:

- El alumnado con el que se trabaja desde una perspectiva humorística se siente más satisfecho con su grupo y entorno de aula, está más a gusto y, por ende, trabaja y se desenvuelve mejor en las actividades escolares.

- La autoestima del alumnado que trabaja con este tipo de metodología se ve fortalecida. Recordemos que en el programa “con H de humor” el peso de las actividades destinadas a trabajar esta variable es bastante importante.

- La integración del sentido del humor en la metodología del aula favorece la participación e implicación en las actividades escolares contribuyendo a que las aulas sean más activas y dinámicas. Además facilita la comprensión de las explicaciones hechas en clase por el profesorado y contribuye a que el alumnado disfrute y se divierta con los deberes y tareas académicas haciendo que el proceso enseñanza-aprendizaje sea mucho más motivador y efectivo.

- La inclusión en el aula de una metodología que utiliza el humor de manera adecuada influye positivamente en el aprendizaje y rendimiento de las materias, favoreciendo la atención y la motivación del alumnado hacia los contenidos objeto de aprendizaje.

- El sentido del humor es un potente generador de emociones positivas y desempeña una función vital en las situaciones de organización colectiva que se producen en el aula. De este modo, las aulas que utilizan este tipo de metodología se encuentran más felices y trabajan en un contexto motivador de las funciones cognitivas, sociales y emocionales vinculadas con el aprendizaje.

- Los contextos educativos que trabajan bajo esta metodología favorecen el establecimiento de relaciones interpersonales positivas. De este modo, los compañeros/as fortalecen sus lazos afectivos, se conocen mejor y disfrutan trabajando juntos. Así mismo se ayudan, se preocupan, confían, se comunican e interesan más los unos de los otros.

- Por último, la formación e implicación del profesorado constituye un requisito imprescindible para la aplicación eficaz de este tipo de metodología.

3. LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN.

Una de las principales limitaciones de esta investigación es la **muestra** tan reducida con la que hemos trabajado. Sería muy interesante contar con muestras más amplias, más diversas en cuanto a edad y pertenecientes a contextos socioculturales diferentes. De este modo tendríamos la posibilidad de extraer conclusiones más generalizables. Para superar esta limitación, necesitaríamos contar con un volumen mayor de profesorado interesado en recibir la formación requerida para aplicar el programa “con H de humor” en sus aulas, algo que no siempre es posible debido a la sobrecarga laboral del docente y a las “limitaciones metodológicas” que a veces este tiene vinculadas con proyectos, planes y programas específicos de los centros en los que ejercen su labor docente.

En relación a la muestra, una segunda limitación, tiene que ver con el **género**. En este caso, no se han tenido en cuenta las diferencias en este sentido, por lo que no tenemos datos respecto a la posible incidencia del género en las variables estudiadas.

Otra limitación, relacionada con la muestra, se refiere a la **edad**. Ya hemos mencionado que sería interesante contar con grupos de edad más variados. Además, en el caso que nos ocupa, no hemos tenido en cuenta las diferencias de edad dentro del aula. A edades tan tempranas las diferencias madurativas entre alumnado nacido a primeros y finales de año pueden influir en los resultados. De ahí que, de cara a futuras investigaciones, sea tenido en cuenta este dato.

Una cuarta limitación con la que nos encontramos es lo que denominamos la “**variable profesor/a**”. Hemos de tener en cuenta que el programa ha sido aplicado por un sólo profesor/a. Por lo que no sabemos hasta qué punto ha podido influir, además, su personalidad y estilo educativo en el éxito de la intervención. De ahí la necesidad, ya mencionada anteriormente, de contar con más profesorado dispuesto a formarse y aplicarlo en sus aulas.

Otra limitación importante tiene que ver con la **duración de la intervención**. En futuras investigaciones sería interesante aplicar el programa durante un periodo de tiempo más largo. En esta ocasión se ha aplicado únicamente durante 5 meses, por lo que consideramos que sería recomendable aplicarlo durante, al menos un curso escolar. Esto nos permitiría observar si se aprecian cambios más significativos en las variables y

llegar a conclusiones más fidedignas al respecto. Para poder efectuar esta ampliación en la duración del programa es necesario contar con la voluntariedad del profesorado y con la colaboración de los centros educativos, algo que no siempre es posible por los motivos que hemos mencionado anteriormente.

Por último, el hecho de **no tener un seguimiento** de los resultados obtenidos unos meses más tarde constituye una limitación a considerar. Así, no sabemos cuánto tiempo duran los efectos de la aplicación del programa “con H de humor”. A tal fin sería recomendable realizar una nueva evaluación post al inicio del curso siguiente. La principal dificultad que encontramos en este caso es la posibilidad de que el alumnado de ambos grupo (control y experimental) no sea el mismo o haya sido mezclado al terminar ciclo (segundo ciclo de primaria) bajo un criterio organizativo del centro.

4. LINEAS FUTURAS DE INVESTIGACIÓN.

Consideramos que uno de los ámbitos de investigación futuros está relacionado con la **implicación de las familias**. Junto con la escuela, constituyen el pilar básico en la educación y desarrollo de la infancia, por ello la necesidad de caminar en paralelo. Sería interesante desarrollar algún tipo de formación a modo de “escuela de padres y madres” para aplicar los beneficios del sentido del humor en la educación familiar. De modo que el/la niño/a se nutra de los beneficios de éste en ambos contextos, el familiar y el escolar.

Dada la importancia que, desde esta intervención, hemos dado a la **autoestima**, en futuras investigaciones sería interesante ahondar en las relaciones entre sentido del humor y ésta.

También sería especialmente relevante dirigir las investigaciones hacia la **ortografía**. Debido a la influencia del programa de intervención en esta variable, sería conveniente dirigir las investigaciones hacia la búsqueda de relaciones entre ambas variables. Aunque es cierto que existen programas de intervención (por ejemplo: el programa de “Ortografía Ideovisual” de Manuel Sanjuán Najera y Marta Sanjuán Álvarez) que trabajan la ortografía desde una perspectiva lúdica, no encontramos datos (a excepción de la presente investigación) que avalen la influencia del sentido del humor en el uso de las normas ortográficas.

Por último, un ámbito en el que consideramos importantísimo ahondar es todo lo relacionado con los **beneficios para el profesorado** que utiliza este tipo de metodología. Nos referimos a aspectos como la reducción del estrés, el aumento de la satisfacción con el trabajo, etc. Algunas investigaciones ya apuntan los beneficios del sentido del humor a este respecto, pero quizá sean necesarias investigaciones más precisas y actuales.

*Conseguir que nuestros alumnos disfruten
y se diviertan mientras aprenden,
hace lo que ocurre en el aula, inolvidable.
Entonces, ¿a qué esperamos...?*

Gonzalo Silió Sáiz

REFERENCIAS

-
- Andersen, J. F. (1979). Teacher immediacy as a predictor of teaching effectiveness. In D. Nimmo (Ed.), *Communication Yearbooks* (pp. 543-559). New Brunswick, NJ: Transaction Books.
- Argyle, M. (1999). Causes and correlates of happiness. En D. Kahneman, E. Diener y N. Schwarz (dirs.), *Well-being: the foundations of hedonic psychology* (pp. 353-373). Nueva York: Russell Sage Foundation.
- Arguís, R., Bolsas, A. P., Hernández, S. y Salvador M^o.M. (2010). *Programa AULAS FELICES. Psicología Positiva aplicada a la educación*. Equipo SATI. Zaragoza.
- Avia, M. D y Vázquez C. (1998). *Optimismo inteligente*. Madrid: Alianza editorial.
- Austin, P.C. (2009). Some methods of propensity-score matching had superior performance to others: results of an empirical investigation and Monte Carlo simulations. *Biometrical Journal*, 51, 171-184.
- Belanger, H. G., Kirkpatrick, L. A. y Derks, P. (1998). The effects of humor on verbal and imaginal problem solving. *Humor: International Journal of Humor Research*, 11(1), 21-31.
- Berk, L. S., Tan, S. A., Fry, W. E., Napier, B. J., Lee, J. W. et al. (1989). Neuroendocrine and stress hormone changes during mirthful laughter. *American Journal of the medical Sciences*, 298, 390-396.
- Berk, R. A., and Nanda, J. P. (1998). Effects of Jocular Instructional Methods on Attitudes, Anxiety, and Achievement in Statistics Courses. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 11(4), 383-409.
- Berlyne, D. E. (1972). Humor and its kin. In J. H. Goldstein and P. E. McGhee (Eds.), *The psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp.43-60)New York: Academic Press
- Bernet, W. (2004). *La importancia del humor en la psicoterapia con niños y adolescentes*. En W. Fry y W.A. Salameh, El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas. Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Bernstein, D. (1986), *Company Image & Reality. A Critique of Corporate Communications*, Holt, Rinehart and Winston, Eastbourne, UK.

-
- Berrios-Martos M.P., Pulido-Martos, M., Augusto-Landa, J. M. y Lopez-Zafra, E. (2011). *La inteligencia emocional y el sentido del humor como variables predictoras del bienestar subjetivo*. Fundación VECA, Asociación Psicología Iberoamericana de Clínica y Salud.
- Besemer, S. P. y Treffingher, D. J. (1981). Analysis of creative products: Review and synthesis. *Journal of Creative Behavior*, 15, 158-178.
- Bryant, J., Crane, J.S., Comisky, P.W. & Zillmann, D. (1980). Relationship between college-teachers use of humor in the classroom and students evaluations of their teachers. *Journal of Educational Psychology*, 72(4), 511–519.
- Bryant, J. Brown, D., Silberberg, A. y Elliott, S. (1981). Effects of Humorous Illustrations in College Textbooks, *Human Communication Research*, 8, (1), 43-57.
- Bryant, J., & Zillmann, D. (1989). Using humor to promote learning in the classroom. In P. E McGhee (Ed.), *Humor and children's development: A guide to practical applications* (pp. 49-78). New York: Haworth Press.
- Buskist, W., Sikorski, J., Buckley, T., & Saville, B. K. (2002). Elements of master teaching. In S. F. Davis & W. Buskist (Eds.). *The teaching of psychology, Essays in honor of Wilbert J. McKeachie and Charles L. Brewer* (pp. 27-39). Mahwah, NJ. Lawrence Erlbaum Associates, Inc.
- Cann, A. y Calhoun, L. G. (2001). Perceived personality associations and differences in sense of humor: Stereotypes of hypothetical others with high or low senses of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 14(2), 117-130.
- Carbelo, B. y Jauregui, E. (2006). Emociones positivas: humor positivo. *Papeles del Psicólogo*, 27(1), 18-30.
- Carretero, H. (2005). *Sentido del humor: Construcción de la escala de apreciación del humor (EAHU)*. Tesis Doctoral. Granada: Editorial de la Universidad de Granada.
- Cavanaugh, R. E. (2003). *An analysis of the relationships between humor styles and perceived quality of life among university faculty*. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, 64 (3-A), 814.
-

-
- Celso, B. G., Ebener, D. J. y Burkhead, E. J. (2003). Humor coping, health status, and life satisfaction among older adults residing in assisted living facilities. *Aging & Mental Health*, 7, 338-445.
- Champman, A. J. (1983). Humor and laughter in social interaction and some implications for humor research. In P. E. McGhee and J. H. Goldstein (Eds.), *Handbook of humor research, Vol. I: Basic issues* (pp. 135-157). New York: Springer –Verlag.
- Cohen, M. (2009). Efecto del humor como factor de resiliencia en la calidad de vida de familias con un miembro con discapacidad intelectual: sus implicaciones educativas en el marco de la educación informal. *Liber Addictus*, 105, 1-8.
- Colker, L. (2008) Twelve Characteristics of Effective Early Childhood Teachers. YC: Young Children; Mar2008, Vol. 63 Issue 2, 68.
- Colman, A. M. (2001). *A Dictionary of Psychology*. Oxford: University Press.
- Cousin, N. (1982). *Anatomía de una enfermedad o la voluntad de vivir*. Barcelona: Editorial Kairós.
- Csikszentmihalyi, M. (1996). *Creativity: Flow and the Psychology of Discovery and Invention*. New York: Harper Perennial.
- Davis, A. P. (2005). The biggest contract. *The economics London*, 375, 87.
- Davies, A. P., & Apter, M. J. (1980). Humor and its effect on learning in children. In P. E. McGhee & A. J. Chapman (Eds.), *Children's humor* (pp. 237-254). New York: Wiley.
- Davis, G. A. y Subkoviak, M. J. (1975). Multidimensional analysis of a personality-based test of creative potencial. *Journal of Educational Measurement*, 12(1), 37-43.
- De Bono, E. (1990), *I am Right. You are Wrong*. New York: McQuaig Geoup Inc.
- Decker, W. H. (1987). Managerial humor and subordinate satisfaction. *Social Behavior Personality*, 15(2), 225-232.

- Decker, W.H. y Rotondo, D.M. (1999). Use of humor at work: predictors and implications. *Psychological Reports*, 84, 961- 968.
- Decker, W. H. y Rotondo, D. M. (2001) Relationship among gender, type of humor and perceived leader effectiveness. *Journal of Managerial Issues*, 13(4), 450-464.
- Deffenbacher, J. L. (1982). *Stress management*. Preconvention Institute, Association for the Advancement of Behavior Therapy, Los Angeles, California.
- Diccionario de la RAE- Real Academia de la Lengua Española-* (2001). Madrid: Espasa Calpe.
- Equipo de primaria del CREENA (Centro de Recursos de Educación Especial de Navarra). *Protocolos de evaluación inicial de lengua castellana y matemáticas*. Gobierno de Navarra. Departamento de educación y cultura.
- Eysenck, H. J. (1972). Foreword. In J. H. Golstein and P. E. McGhee (Eds.),. *The Psychology of humor: Theoretical perspectives and empirical issues* (pp.22-26). New York: academic Press.
- Feito, R. (2004).¿En qué puede consistir ser un buen profesor?. *Cuadernos de Pedagogía*, 332, pp. 85-89.
- Fernández-Poncela, A. M. (2012). Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje. *Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES)*. México. UNAM-IISUE/Universia, vol. III, núm. 8.
- Flores, V.; Marujo, H.A.; Neto, L.M.; Tuti, A.; Valdivieso, L. y Sinovas, R. (2013): Hope, Optimism and Humour Sense in University Grade students: A crosscultural study between Spanish, Portuguese and Romanian students. *Communication presented at Third World Congress on Positive Psychology (IPPA)*, Los Angeles (CA), 27-29 June, 2013.
- Francia, A. y Fernández, J. D. (2009). *Educar con humor*. Málaga: Aljibe.
- Frederickson, B. L. (1998). What good are positive emotions?. *Review of general Psychology*, 2(3), 300-319.
- Fredrickson, B. L. (2000). Cultivating Positive Emotions to Optimize Health and Well-Being. *Prevention & Treatment*, vol.3

-
- Fox, J. (2008). *Affinities Program*. US: A Penguin Book.
- Fry, W. (1994). The Biology of humor. *International Journal of Humor Research*, vol. 7-3, pp. 111-126.
- Gallup Student Poll (2009). *Measuring the hope, engagement and wellbeing of american's students*. Gallup's Education Practice. Unpublished data. Omaha, NE.
- Garaigordobil, M. (2008). *ESGRUPO. Escala de Satisfacción en el Grupo Escolar*. Victoria-Gasteiz: Servicio de publicaciones del Gobierno Vasco.
- Garanto, J. (1983). *Psicología del Humor*. Madrid: Herder Ed.
- García-Larrauri, B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor. ¡Porque la vida con buen humor merece la pena!* Madrid: Pirámide.
- García-Larrauri, B. (2009). Humor y educación. *Quevedos*. Revista de información de humor Gráfico de la Fundación General de la Universidad de Alcalá (FGUA). En prensa.
- García-Larrauri, B. (2010), Una propuesta para favorecer el pensamiento optimista, ponencia en *I Congreso Europeo de Resiliencia*, 20 al 22 de octubre, Barcelona, Universidad Autónoma de Barcelona.
- García-Larrauri, B., Manzano, M. E., Muñoz, M. I., Hernández, M. y Cuetos, A. (2010). *Claves para aprender en un ambiente positivo y divertido. Todo rueda mejor si se engrasa con humor*. Madrid: Pirámide.
- García-Larrauri, B. Monjas, I. Román, J.M. y Flores, V. (2002). Sentido del humor, rasgos de personalidad y variables situacionales. En M. I. Fajardo, M.I. Ruiz, A. Ventura, F. Vicente y J. A. Julve (Ed), *Psicología de la infancia y la adolescencia. Nuevos retos, nuevas respuestas* (pp.463-478) Teruel. PSICOEX.
- García-Larrauri, B. Monjas, I. Román, J.M., Flores, V. y Cuetos, A. (2004b). Sentido del humor: delimitación conceptual, evaluación y propuestas de intervención. En m. I. Ruíz y otros (eds.), *Aportaciones psicológicas al desarrollo difícil*. (pp.387-430). Badajoz: Edita Psicoex.
- García-Larrauri, B. Monjas, I. Román, J.M., Cuetos, A., Polo, A. y Muñoz, M. I. (2005). *CASH. Cuestionario de autoevaluación del Sentido del Humor- Revisado*. Dpto de Psicología: Universidad de Valladolid.

-
- García-Larrauri, B. Monjas, I. Román, J.M., Flores, V. y Cuetos, A. (2005). Symposium. Sense of humor development program in adult people. *9º European Congress International Psychology*. Universidad de Granada.
- Garner, R. L. (2006). Humor in pedagogy: How ha-ha can lead to aha! *College Teaching*, 54(1), 177-180.
- Gil, J. (2004). *Psicología de la salud*. Madrid: Pirámide.
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53.
- Gorham, J. y Christophel, D. M (1990). The relationship of teacher use of humor in the classroom to immediacy and student learning. *Communication education*, 39 (1) 46-62.
- Gruner, C. R. (1976). Wit and humor in mass communication. In A. J. Chapman and H.C. Foot (Eds), *Humor and laughter: Theory, research and applications* (pp. 287- 311). London: John Wiley and Sons.
- Hampes, W. P. (1994). Relation between intimacy and the Multidimensional Sense of Humor Scale. *Psychological Reports*, 74(3, Pt 2), 1360-1362.
- Holden, R. (1999). *La risa: la mejor medicina*. Barcelona: Oniro.
- Houston, D., McKee, K., Carrol, L. & Marsh, H (1998). Using humour to promote psychological wellbeing in residential homes for older people. *Aging & Mental Health*, Vol 2(4), Nov 1998, 328-332.
- Hurren, B. L. (2006). The effects of principals' humor on teachers' job satisfaction. *Educational Studies*, 32, 373-385.
- Hurren, B. L. (2006). Principal's humor increases staff job satisfaction. *Educational Research Newsletter*, 19(9), 6.
- Hurren, B. L. (2006). Humor in school is serious business. *International Journal of Learning*, 12, 79-83.
- Isen, A. M., Daubman, K. A. y Nowicki, G.P. (1987). Positive affect facilitates creative problem solving. *Journal of Personality and Social Psychology*, 52, 1122-1131.
- Janes, L. y Olson, J. M. (2000) Jeer pressures: The behavioral effects of observing ridicule of others. *Personality Social Psychology Bulletin*, 26 (4), 474-485.
-

-
- Jáuregui, E. y Fernández Solís, J. (2009), Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente, en *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, núm. 66, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Kaplan, R. M., and Pascoe, G. C. (1977), "Humorous lectures and humorous examples: Some effects upon comprehension and retention," *Journal of Educational Psychology*, 69, 61-65.
- Kelley, D. H. & Gorham, J. (1988). Effects of immediacy on recall of information. *Communication Education*, 37, 198-207.
- Killian, J.G. (2005). Career and technical education teacher burnout: Impact of humor-coping style and job-related stress. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, 65 (9-A), 32-66.
- Klein, A. (2000). *Reír es sano*. Barcelona: Grijalbo.
- Klein, D.M., Bryant, J. & Zillmann, D. (1982). Relationship between humor in introductory textbooks and students evaluations of the texts appeal and effectiveness. *Psychological Reports*, 50(1), 235–241.
- Koestler, A. (1964). *The act of creation*. London: Hutchinson.
- Lewis, P. (2006). *Cracking up: American humor in a time of conflict*. Chicago, IL: University of Chicago Press.
- Liébana, C. (2009). *El sentido del humor en el aula. Reír y aprender en un ambiente positivo*. Trabajo de Investigación Tutelado (TRIT). Dirigido por las profesoras Begoña García-Larrauri y Valle Flores Lucas. Departamento de Psicología. Universidad de Valladolid.
- Liébana, C., Flores, V. y García-Larrauri, B. y (2009). Comunicación. El sentido del humor en el aula: reír y aprender en un ambiente positivo. *II Congreso Internacional de Inteligencia Emocional*. Santander. 16- 18 septiembre 2009.
- Liébana, C., Flores, V. Y García-Larrauri, B. (2011). Lectoescritura: estrategias para trabajarla de manera divertida y creativa. Comunicación. *VI Congreso Internacional de Psicología y Educación y III Congreso Nacional de Psicología de la Educación*. Valladolid, Marzo y Abril de 2011.

-
- Lomax, R. G., and Moosavi, S. A. (2002). Using humor to teach statistics: Must they be orthogonal?. *Understanding Statistics*, 1, 113-130
- Long, D.L y Graesser, A. C. (1988). Wit and humor in discourse processing . *Discourse processes*, 11(1), 35-60.
- Lopez, S. J., y Calderon, V. (2011). The Gallup Student Poll: Measuring and promoting what is right with students. In S. I. Donaldson, M. Csikszentmihalyi, & J. Nakamura (Eds.), *Applied positive psychology: Improving everyday life, schools, work, health, and society* (pp. 117–134). New York, NY: Routledge.
- Lyubomirsky, S. (2008). *La ciencia de la felicidad*. Barcelona: Urano.
- Macey, W. H., Schneider, B., Barbera, K., & Young, S. A. (2009). *Employee engagement*. London, UK: Wiley/Blackwell.
- Machado, L.B. (2008). The pursuit of normal: Impression management and experiences of public high school students with disabilities in special education programs. *Dissertation Abstract International Section A: Humanities and Social Sciences*, 69 (6-A), 2221.
- Manke, B. (1998). *Genetic and environmental contributions to children's interpersonal humor*. New York: Mouton de Gruyter.
- Marrero, R. y Carballeira, M. (2010). The role of Optimism and social support on subjective well-being, *Salud Mental*, 33, 39-46.
- Martin, R. A. (2008). *La Psicología del humor*. Madrid: Orion ediciones.
- Martin, R.A y Kuiper, N. A. (1999). Daily occurrence of laughter: Relationship with age, gender, and Type A personality. *Humor: International Journal of Humor Research*, 12 , 355-384.
- Martin, R.A. y Lefcourt, H.M. (1983). Sense of humor as a moderator of the relation between stressors and Moods. *Journal of Personality and Social Psychology*, 45, 1313-1324.

-
- Masselos K, Pelkonen A, Cupak M, et al. (2003), Realization of wireless multimedia communication systems on reconfigurable platforms, *Journal of Systems Architecture*, Vol:49, ISSN:1383-7621, Pages:155-175.
- Mayer, J.D y Salovey, P. (1997). *What is emotional intelligence?* New York: Basic Books.
- McCabe, N. (1995). Twelve high school 11th grade students examine their bets teachers. *Peabody Journal of Education*, 70, 117-126.
- McGhee, P. E. (1979). *Humor: Its origin and development*. San Francisco, CA: W.H. Freeman.
- McGhee, P. E. (1989). The contribution of humor to children's Social Development. En P.E. McGhee (Ed). *Humor and children's development a guide to practical applications* (pp27-36) New York: The Haworth Press.
- McGhee, P. E. (1999). *Health, healing and the amuse system: Humor as survival training* (3rd ed.). Dubuque, Iowa: Kendall/Hunt.
- McGhee, P. E., Bell, N. J. & Duffey, N.C.(1986). Interpersonal competence, social assertiveness and the develop-ment of humour. *British Journal of Developmental Psychology*, 4(1). 51-55.
- McMorris, R. F., Boothroyd, R. A., & Pietrangelo, D. J. (1997). Humor in educational testing: A review and discussion. *Applied Measurement in Education*, 10, 269-297.
- Mio, J. S. y Graesser, A. C. (1991). Humor, language and metaphor. *Metaphor and Symbolic Activity*, 6(2), 87-102.
- Moos, R. (1974) *The Social Climate Scales: An Overview*. Consulting Psychological Press. California: Palo Alto. (Traducción de Seisdedos, N., Victoria de la Cruz, M. y Cordero, A., 1989)
- Mora R. (2010) *Medicina y terapia de la risa*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Mulkay, M. (1988). *On humor: Its nature and its place in modern society*. New York: Basil Blackwell.

-
- Murdock, M. C. y Ganim, R. M. (1993). Creativity and humor: Integration and incongruity. *Journal of Creative Behavior*, 27 (1), 57-70.
- Neuliep, J. W. (1991). An examination of the content of high school teacher's humor in the classroom and the development of an inductively derived taxonomy of classroom humor. *Communication education*, 40 343-355.
- Nezu, A. M., Nezu, C. M., & Blissett, S. E. (1988). Sense of humor as a moderator of the relation between stressful events and psychological distress: A prospective analysis. *Journal of Personality and Social Psychology*, 54, 520-525.
- Nilsen, A., & Nilsen, D. (2000). *Encyclopedia of 20th century American humor*. Westport, MA: Greenwood Publishing Group.
- Oppliger, P. A. (2003). Humor and learning. In J. Bryant, D. Roskos-Ewoldsen y J.R. Cantor (Eds.), *Communication and emotion: essays in honor of Dolf Zillmann*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates.
- O'Quin, K. y Derks, P. (1997). Humor and creativity: A review of the empirical literatura. In M. A. Runco (Ed.), *The creativity handbook* (Vol. 1, pp.227-256). Cresskill, NJ: Hampton Press.
- Oxford English Dictionary* (2004). Oxford: Oxford University Press.
- Palomar, J.; Victorio, A.; Matus, G.L. (2011). Sentido del humor y optimismo: Un estudio de validación. *Interamerican Journal of Psychology*, Mayo-Agosto, 123-132.
- Payo, G. (2007). El potencial del humor la risa en el aula. *Cuadernos de Pedagogía*, 364, 64-68.
- Peterson, Christopher & Seligman, M.E.P. (2004). *Character strengths and virtues: A handbook and classification*. Washington, D.C.: APA Press and Oxford University Press.
- Peterson, C., Park, N. & Seligman, M.E.P. (2006). Greater strengths of character and recovery from illness. *The Journal of Positive Psychology*, 1(1), 17-26.

-
- Pirracchio, R., Resche-Rigon, M. and Chevret, S. (2012). Evaluation of the Propensity score methods for estimationg marginal odds ratios in case of small sample size. *BMC Medical Research Methodology*, 12: 70.
- Priest, R. F. y Swain, J. E. (2002). Humor and its implications for leadership effectiveness. *Humor: International Journal of Humor Reseach*, 15(2), 169-189.
- Provine, R. R. y Fischer, K. R. (1989). Laughing, smiling and talking: relation to sleeping and social context in humans. *Ethology*, 83(4), 295-305.
- Proyer, Ruch y Buschor (2012) Testing Strengths-Based Interventions: A Preliminary Study on the Effectiveness of a Program Targeting Curiosity, Gratitude, Hope, Humor, and Zest for Enhancing Life Satisfaction.
- Rafiee, M., Kassaian, Z. & Vahid Dastjerdi, H. (2010). The application of humorous song in EFL classrooms and Its effects on listening comprehension. *English Language Teaching*, 3(4).
- Ramos, R. (2006). *AEP: Cuestionario para la evaluación de la autoestima en educación primaria*. Madrid: TEA Ediciones.
- R Core Team (2012). R: A language and environment for statistical computing. R *Foundation for Statistical Computing*, Vienna, Austria. ISBN 3-900051-07-0, URL <http://www.R-project.org/>.
- Rubin, D.B. (1997). Estimating causal effects from large data sets using Propensity Score. *Annals of Internal Medicine* 127, 757-763.
- Ruch, W. (1998). Sense of humor: a new look at an old concept. In W. Rich (ed); *The sense of humor: explorations of a personality characteristic* (pp 3-14). Berlin, Germany: Mouton de Gruyter.
- Safranek, R. & Schill, T. (1982). Coping with stress: Does humor help? *Psychological Reports*, 51(1), 222.
- Saz, A. I. (2000). *Diccionario de Psicología*. Madrid: Libro-Hobbie-Club.
- Scheier, M. F, Carver, C.S, y Bridges, M. W. (2001). *Optimism, pessimism and psychological well-being*. Washington DC: American Psychological Association.

-
- Schmidt, S. R. (1994). Effects of humor on sentence memory. *Journal of Experimental Psychology: Learning, Memory and Cognition*, 20 (4), 953-967.
- Schmidt, S. R. y Willians, A. R. (2001). Memory for humorous cartoons. *Memory and Cognition*, 29(2), 305-311.
- Seligman, M.E.P. (2002). *Authentic Happiness: Using the New Positive Psychology to Realize our Potential for Lasting Fulfillment*. New York: Free Press.
- Seligman, M. E. P. (2003). Foreword: The Past and Future of Positive Psychology. In C. L. M. Keyes and J. Haidt (Eds.), *Flourishing: Positive Psychology and the Life Well-Lived* (pp. xi-xx). Washington, DC: American Psychological Association.
- Seligman, M. E. P. (2011). *Flourish: A visionary new understanding of happiness and wellbeing*. New York: Free Press.
- Seligman, M.E.P. y Csikszentmihalyi, M.(2000). *Positive Psychology: An Introduction*. *American Psychologist*, 55 (1), 5-14.
- Seligman, M. E. P., Steen, T., Park, N., & Peterson, C. (2005). Positive psychology progress: Empirical validation of interventions. *American Psychologist*, 60, 410-421.
- Shatz, M. A., & Coil, S. R. (2008). Regional campus teaching ain't a joke but humor can make it more effective. *Association for University Regional Campuses of Ohio*, 14, 105-117.
- Shiota, M. N., Campos, B., Keltner, D. y Hertenstein, M. J. (2004). Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships. En P. Philippot y R. S. Feldman (dirs.), *The regulation of emotion* (pp. 127-155). Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum.
- Skinner, D. (2010). *Effective Teaching and Learning in Practice*. UK: Bloomsbury Academic.
- Smith, R. E. (1973). The use of humor in the counterconditioning of anger responses: A case study *Behavior Therapy*, 4 (4), 576-580.
- Stuart, W. D. y Rosenfeld, L. B. (1994). Student perceptions of teacher humor and classroom climate. *Communication Reserach Report*, 11, 87-97.
- Tamblyn, D. (2003). *Laugh and learn: 95 ways to use humor for more effective teaching and training*. New York: Amcom.

-
- Tamblyn, D. (2007). *Reír y aprender. 95 técnicas para emplear el humor en la formación*, Bilbao, Desclée de Brouwer.
- Tarragona, M. (2013). Psicología Positiva y Terapias Constructivas: Una Propuesta Integradora. *Terapia psicológica*, 31(1), 115-125. Recuperado en 31 de julio de 2013, de http://www.scielo.cl/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0718-48082013000100011&lng=es&tlng=es. 10.4067/S0718-48082013000100011.
- Thorson, J. A. (1993a). Development and validation of a multidimensional sense of humor scale. *Journal of Clinical Psychology*, 49 (1), 13-23.
- Thorson, J. A. (1993b). Relationships of death anxiety and sense of humor. *Psychological Reports*, 72 (3, Pt 2), 1364-1366.
- Thorson, J. A., y Powell, F. C. (1994). Depression and sense of humor. *Psychological reports*, 75 (3, pt.2), 1473-1474.
- Thorson, J. A., y Powell, F. C. (1996). Women, aging, and sense of humor. *Humor: International Journal of Humor Research*, 9(2), 169-186.
- Townsend, M. & Mahoney, P. (1981) Humor and anxiety: effects on class test performance. *Psychology in the schools* 18, 228-234.
- Vaillant, G. E. (2000). Adaptative mental mechanisms: Their role in positive psychology. *American Psychologist*, 55 (1), 89-98.
- Van Giffen, K (1990). Influence of professor gender and perceived used of humor on course evaluations. *HUMOR: International Journal of Humor Research*, 3, 65-73.
- Vazquez, C. y Hervás, G (Eds) (2008). *La ciencia del bienestar*. Madrid: Alianza.
- Vázquez, C. y Hervás, G. (Eds.). (2008). *Bienestar: Fundamentos científicos de una Psicología Positiva*. Madrid: Alianza Editorial.
- Vazquez, C. y Hervás, G. (Eds) (2009). *Psicología positiva aplicada*. Bilbao: Desclée de Brouwer.

- Vilaythong, A. P., Arnau, R. C., Rosen, D. H. y Marcaro, N (2003). Humor and hope: can humor increase hope? *Humor: International Journal of Humor Research*, 16, 79-89.
- Wanzer, M. B. y Frymier, A.B. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and student's reports of learning. *Communication Education*, 48 (1), 48-62.
- Wanzer, M. B., Frymier, A. B., Wojtaszczyk, A. M., & Smith, T. (2006). Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers. *Communication Education*, 55, 178-196.
- Weaver, J., Zillmann, D. y Bryant, J. (1988). Effects of humorous distortions on children's learning from educational television: Further evidence. *Communication Education* 37 (3), 781-787.
- White, S. y Winzelberg, A (1992). Laughter and stress. *Humor: international Journal of Humor Reseach*, 5 (4), 343-355.
- Wickberg, D. (1998). *The senses of humor: Self ang laughter in modern America*. Ithaca, NY: Cornell University Press.
- Wyer, R. S. and Collins, J. E. (1992).A theory of humor elicitation. *Psichological Review*, 99(4), 663-688.
- Yulk, G. y Lepsinger, R. (1990). Preliminary report on validation of the management practices survey. In K. E. Clark y M. B. Clark (Eds), *Measures of leadership* (pp223-237). West Orange, NJ.: Leadership Library of America.
- Ziegler, V., Boardman, G. & Thomas, M. (1985) Humor, leadership, and school climate. *Clearing House*. 58, 346-348.
- Ziv, A. (1980). Humor and creativity. *Creative Child and Adult Quarterly*, 5 (3), 159-170.
- Ziv, A. (1988), "Teaching and learning with humor: Experiment and replication", *Journal of Experimental Education*, 57, 5-15.
- Ziv, A. y Diem, J.M. (1989). *El sentido del humor*. Bilbao: ediciones Deusto.

Ziv, A. y Gadish (1990). Humor and Giftedness. *Journal for the Education of the Gifted*,
13 (4). 332-345.

ANEXOS

Anexo 2. Ejemplos de actividades del programa de intervención.

“Con H de humor”

Bloque I: “Bienvenidos y Bienidos”

Actividades para comenzar y terminar el día con una sonrisa.

Objetivos (comunes a todas las actividades de este bloque):

- Comenzar y terminar le día con una sonrisa.
- Disfrutar, divertirse y reír.
- Desarrollar una actitud positiva hacia el contexto escolar y el aprendizaje.

Desarrollo de las actividades. Todas las actividades del bloque I se llevan a cabo en los minutos iniciales y/o finales de la jornada escolar. Se trata de propuestas muy dinámicas y breves que ayudan a relacionarse, activarse y empezar de buen humor el día o ponen el punto y final a la jornada escolar. Por su carácter lúdico resultan fuertemente motivadoras para el alumnado, favoreciendo su disposición hacia el aprendizaje y la atención.

Duración: entre 2 y 4 minutos.

Materiales: no son necesarios.

Descripción de algunas actividades de este bloque.

Cuéntame un chiste/trabalenguas.

Al comienzo/final de la jornada escolar un alumno/a (elegido al azar, por orden de lista o según el criterio que estime oportuno el profesorado) se pondrá de pié, delante de la clase y contará un chiste a los compañeros/as. De este modo se trabaja la expresión oral, además de ayudar al alumnado a perder el miedo a hablar en público. Se reforzará especialmente a aquellos alumnos/as que tienen dificultades al respecto. Es importante, también, aceptar las propuestas del alumnado en cuanto al tipo de narración, pudiéndose contar también trabalenguas, retahílas, poesías, rimas, etc. Además cada alumno/a transcribirá su narración (fomentando así el lenguaje escrito) y

se irán recopilando todas las intervenciones hasta formar un “libro de chistes o narraciones” de la clase.

Bésame mucho.

Toda la clase, incluido el profesor/a, forma un círculo. Se realiza una manifestación en cadena de alguna muestra de cariño (beso, caricia, abrazo, etc.). Se puede acompañar la actividad de música y añadir algún tipo de ritmo o baile. De este modo tratamos de fortalecer los lazos afectivos entre los componentes del aula y normalizar, del algún modo, las expresiones de afecto entre los mismos. A la hora de plantear esta actividad es importante saber si los alumnos/as se conocen de cursos anteriores, para ajustar el tipo de manifestación afectiva al grado de confianza que exista entre ellos. Así mismo también es importante animar, pero no obligar, al alumnado más tímido a participar.

Piropos.

En la puerta de clase o en un lugar próximo a la salida colocamos un espejo. Al entrar o al salir cada alumno/a se detiene un instante, se mira y se dice un piropo a sí mismo. El profesor/a siempre ha de estar cerca para animar a los más tímidos a formular el piropo. También los compañeros/as pueden participar en dicha formulación. Así mismo se debe insistir en que los piropos han de ir más allá de lo físico y centrarse en sus cualidades como estudiante, compañero o amigo. De este modo, se pretende fortalecer la autoestima del alumnado.

Lo mejor del día.

Con esta propuesta pretendemos invitar a la reflexión al alumnado. Muchas veces pasan desapercibidas las cosas buenas, positivas y agradables que nos pasan en el día a día por considerarlas “normales”. Lo que se pretende con esta actividad es hacer un ejercicio de observación, invitando al alumnado a ser más consciente, prestar mayor atención por el entorno y escoger lo mejor de la jornada escolar. Así, cada día uno o dos alumnos/as cuentan al resto lo mejor que les ha pasado en el colegio.

Bloque II: “Estamos a gusto, nos ayudamos, nos conocemos”***Actividades para llevarnos bien, colaborar y conocernos mejor******📄 Coja el micrófono para hablar.*****Objetivos:**

- Propiciar el orden en las intervenciones.
- Respetar el turno de palabra.

Desarrollo de la actividad. Fabricamos varios micrófonos con materiales reciclados (rollos de papel higiénico o de cocina hojas de periódico...). Dejamos que cada niño/a lo elabore libremente. Cada vez que un alumno/a quiera tomar la palabra, es imprescindible utilizar el micrófono, de lo contrario no será posible su intervención.

Duración: para la elaboración del micrófono, entre 30 y 45 min.

Materiales: rollos de cartón de cualquier formato, papel de periódico, folios de colores, gomets, tijeras y pegamento.

***📄 ¡Lo conseguimos!: retos del mes.*****Objetivos:**

- Favorecer la cooperación grupal.
- Crear sentimiento de grupo: cohesión.
- Motivar al alumnado hacia el desarrollo conductas prosociales, cooperativas y cívicas.

Desarrollo de la actividad. Entre todos elegiremos aquellas conductas en las que debemos mejorar como grupo. Se iniciará un debate guiado, en el que se seleccionarán las conductas a trabajar. En una cartulina elaboraremos un panel de control de las conductas seleccionadas. Cuando el profesorado lo estime oportuno colocará un punto verde si se ha logrado conseguir el reto propuesto a lo largo de la semana, mes o el criterio temporal escogido. Se trata entonces de una labor grupal en la que todos y todas deben participar y colaborar en beneficio del aula. Una vez a la semana se evaluarán la actuaciones de los niños/as y entre todos se decide si se merecen un punto rojo o verde, aunque en ocasiones esta decisión correrá a cargo única y exclusivamente del profesorado (bien para motivar o para penalizar)

Duración: 30 minutos para el debate; 5 o 10 minutos para la evaluación semanal.



Materiales: cartulina, rotuladores y pegatinas.

 **Esta es nuestra mascota.**

Objetivos:

- Responsabilizarse del cuidado de un animal, apreciarlo y respetarlo.
- Integrar a la mascota como un “miembro” más de la clase.

Desarrollo de la actividad. Vamos a tener una mascota en la clase. Podemos optar por unos peces, tortugas, etc. Es importante que sea un animal pequeño y “fácil” de cuidar. En la intervención realizada se eligió una tortuga debido a la esperanza de vida y a la sencillez de sus cuidados.

La primera tarea es ponerle nombre. En nuestro caso, entre todos acordaron, tras votación democrática, que su tortuga se llamase Anastasia.

Toda la clase participa de sus cuidados. Cada día un niño/a será el responsable de darle de comer y cambiarle el agua. Durante el fin de semana se la llevará a casa el alumno/a que le corresponda por orden de lista.

En nuestra experiencia relativa al humor, Anastasia dio bastante juego, puesto que se le trató como un miembro más de la clase, se le preguntaron sus dudas, sus opiniones, fue protagonista en dictados y problemas de matemáticas, se le saludó al entrar y al salir. Además se la utilizó como reclamo para llamar la atención de los niños/as cuando están distraídos y en definitiva constituyó una fuente muy importante de motivación.

Duración: día de presentación 15 min.

Materiales: tortuga, tortuguera, comida y agua.



 **Mensajes positivos en la pizarra.****Objetivos:**

- Fortalecer los lazos afectivos entre profesor-alumno.
- Crear expectativa y curiosidad ante las actividades.
- Favorecer el desarrollo de una autoestima positiva en los alumnos/as.

Desarrollo de la actividad. En determinados momentos de la jornada, como por ejemplo cuando los niños/as vuelven del recreo, cuando llegan a clase por la mañana, etc. el profesorado escribirá un mensaje positivo en la pizarra. Algunos ejemplos: “que paséis una tarde estupenda”, “después del recreo...sorpresa”, “sois los mejores”, “mirad que bien ha quedado el mural que hicimos ayer, sois unos artistas”, “feliz fin de semana, mil besos”. De esta manera se pretende transmitir al alumnado la satisfacción con su trabajo y/o manera de comportarse, y se le motiva para que siga así, creando a su vez un modelo de comportamiento a seguir.

Duración: inapreciable.

Materiales: tiza y pizarra.

 **El saco del Humor.****Objetivos:**

- Divertirse y reírse con los compañeros/as.
- Perder el miedo al ridículo.
- Fortalecer los lazos afectivos entre los compañeros/as y conocerse en contextos que no son habituales.
- Desarrollar nuevas habilidades quizás poco conocidas.

Desarrollo de la actividad. Con una tela llamativa y resistente elaboraremos un gran saco o bolsa. Dentro podemos meter todo tipo de telas, pelucas, caretas, collares, sombreros... Este será nuestro “Saco del Humor”. En corro y al ritmo de la música cada niño/a pasa el saco al compañero que nombre. Este lo recibirá y sacará algo de su

interior que tendrá que ponerse sin titubear y sin escogerlo. Después dirá el nombre de otro niño/a y así sucesivamente hasta que todos tengan algo puesto. Esta actividad se puede desarrollar con motivo de la celebración de la fiesta de Carnaval, Navidades, fin de curso... o cualquier otro evento al que quiera darse un carácter festivo o lúdico.

Tiempo: 30 minutos

Materiales: Saco, mascarar, caretas, telas, pelucas...



📄 Propuestas para fomentar la autoestima

Objetivos:

- Favorecer el desarrollo de una autoestima positiva.
- Fortalecer los lazos afectivos entre profesorado y alumnado y entre el alumnado.

Desarrollo de la actividad. Las propuestas que presentamos a continuación pueden llevarse a cabo en cualquier momento de la jornada escolar, siempre y cuando el docente lo considere oportuno. Algunas sugerencias son las siguientes:

- 👤 Hacer cumplidos y elogios a los alumnos/as en público.
- 👤 Decir las cosas positivas de los alumnos/as.
- 👤 Verbalizar las conductas positivas y alabarlas.
- 👤 Felicitar personalmente al alumno/a por su trabajo.
- 👤 Evitar ridiculizar a un alumno/a ante una respuesta disparatada.
- 👤 Dar un aplauso ante la intervención o el trabajo bien hecho. Por ejemplo: una nota estupenda en un examen, una exposición brillante de un ejercicio, una idea ingeniosa y original...

-  Dar mensajes de ánimo y hablar siempre en positivo cuando surjan dificultades: puedes hacerlo, ya verás que bien lo haces, no te preocupes que te va a salir bien, etc.
-  Dar muestras de confianza en las capacidades del alumno/a a la vez que se les advierte de la importancia del contenido.
-  Ponerse a uno mismo como ejemplo de equivocaciones para que comprendan que todos cometemos errores. Transmitiendo la idea de que lo importante no es el error en sí, sino rectificar y aprender de él.
-  Regalos no materiales como por ejemplo: un beso, un juego, un masaje.

Tiempo: varía en función de la propuesta.

Materiales: no son necesarios.

Bloque III: “Qué bien me lo paso aprendiendo”

Actividades para trabajar, disfrutar y reír mientras aprendemos

Simpatimáticas y Simpatilengua.

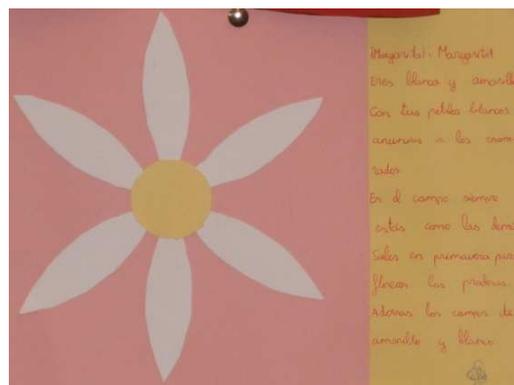
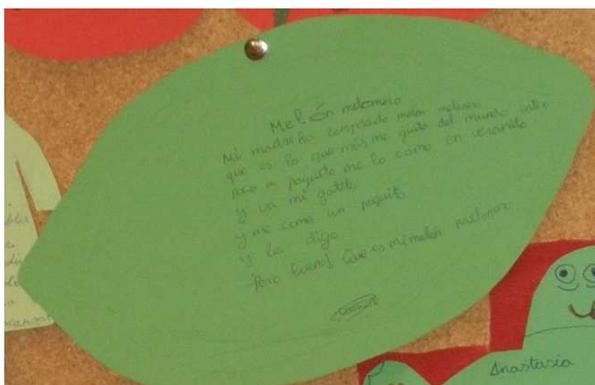
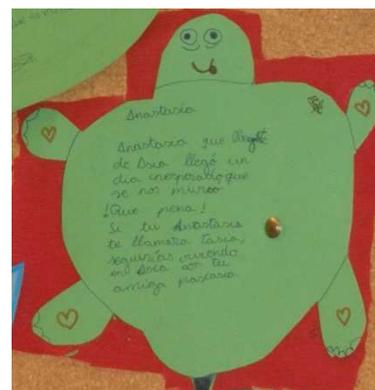
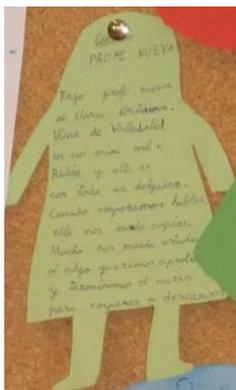
Objetivos:

- Favorecer el aprendizaje mediante actividades lúdicas y divertidas.
- Despertar el interés y la motivación hacia las tareas escolares.

Desarrollo de la actividad. Se trata de actividades de matemáticas y lengua castellana con pinceladas de humor que faciliten la interiorización de los contenidos y motiven hacia el aprendizaje. Proponemos deberes, actividades y tareas con un marcado carácter lúdico y humorístico. De este modo pretendemos que los alumnos/as se diviertan y disfruten a la vez que aprenden. Algunas propuestas son las siguientes:

* Ejemplos de actividades de ***Simpatilengua:***

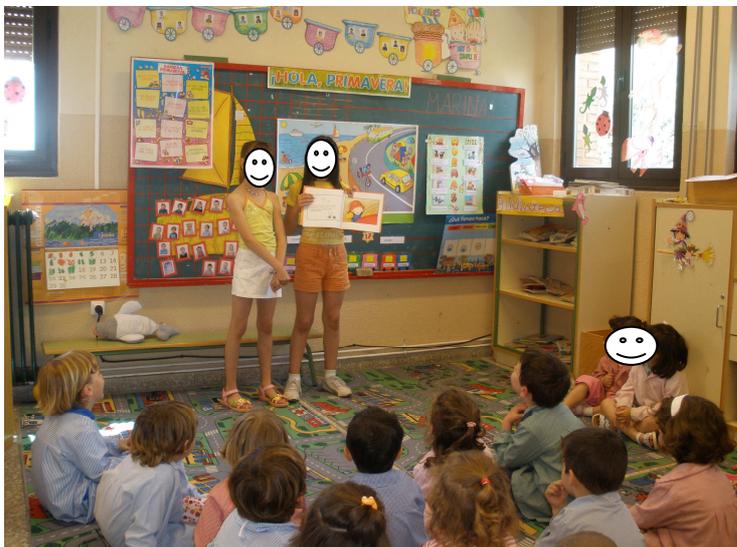
- **Redacciones insólitas.** Se trata de escribir redacciones sobre acontecimientos graciosos, divertidos o importantes en la vida de cada uno. Algunos títulos podrían ser: “La travesura más grande que he hecho”, “No me podía aguantar la risa el día que...”, “El día más feliz de mi vida”...
- **Pasatiempos:** Crucigramas, sopas de letras, juegos de palabras, ruleta de la suerte...
- **Los cuentos al revés, ¿te lo crees?.** Cada niño/a elige un cuento popular, Blancanieves, Los tres cerditos, Caperucita Roja, Cenicienta... La idea es transformarlo cambiando los papeles de los personajes, incluyendo otros nuevos, añadiendo notas en clave de humor, cambiando el final....Una vez escrita la nueva historia, cada niño/a saldrá a leerlo ante el resto de la clase.
- **Party-dictados.** A la hora de hacer un dictado buscamos algo más original y motivador como puede ser la letra de canciones. Buscamos canciones conocidas por los niños/as y que estén relacionadas con el contenido ortográfico a trabajar. Comenzamos a dictar la canción sin revelarles de lo que se trata. Durante el transcurso a algunos niños/as les va resultando familiar lo que están escribiendo. Finalmente cuando la mayoría descubre que se trata de una canción, la cantamos juntos. Otro tipo de dictados son los “alocados”. En esta ocasión comenzamos a dictar pronunciando las palabras con una misma vocal. Los niños/as tienen que hacer la traducción y escribir las palabras con sus vocales correspondientes. Por ejemplo: (con la “a”) “sa vaanas de ascarsaan ta vas a davartar” = Si vienes de excursión te vas a divertir.
- **Frases locas.** Esta actividad consiste en construir frases graciosas con palabras sin aparente relación en cuanto a su significado. Por ejemplo: león y fregona.
- **Inventamos poesías.** Cada alumno/a elige libremente el tema de su poesía. Tras redactarla la incluirá en un dibujo con forma del tema sobre el que ha escrito. Por ejemplo: si la poesía trata del verano puede incluirla en un dibujo con forma de sol.



- **¿Qué dice la canción?**. Con esta actividad pretendemos reflexionar sobre el contenido de algunas canciones y sobre el uso del lenguaje en este tipo de composiciones. Primero escuchamos la canción entera y lanzamos preguntas como estas: ¿de qué trata esta canción?, ¿qué creéis que ocurre?, ¿es algo alegre o triste?, etc. Con las respuestas de los niños/as vamos entablando un debate muy enriquecedor que nos permite analizar el nivel de comprensión del contenido de la canción. En una segunda audición nos centramos en un fragmento de la canción (el que más nos interese a nivel semántico, sintáctico o pragmático) y buscamos de manera más concreta tanto el significado de lo que dice el fragmento escogido como otros aspectos como: el significado de determinadas palabras, la búsqueda de adjetivos, verbos, las relaciones sintácticas, etc.

-**¿Para qué sirve?**. Con esta actividad vamos a trabajar la expresión oral y el desarrollo de la creatividad. La tarea consiste en dar usos creativos y diferentes a objetos de la vida cotidiana. Por ejemplo un bolígrafo, una silla, la papelera, etc. No cesará la actividad hasta haber encontrado al menos 20 usos diferentes, por ejemplo o hasta encontrar el uso más novedoso o disparatado.

- **¿Te cuento un cuento?** Esta actividad consiste en la lectura de un cuento a los niños/as más pequeños del colegio. La motivación por parte de los mayores está garantizada puesto que es una actividad que les llama mucho la atención y les ayuda a



vencer el miedo al ridículo. La lectura se puede hacer por parejas o tríos. Es aconsejable un ensayo previo, asignando a cada lector la parte que le corresponda y leyéndolo en voz alta varias veces. También se trabaja la inclusión de alguna nota de humor como:

imitar las voces de los personajes o incluir onomatopeyas.

- **Ortodiver.** En esta actividad buscamos favorecer la interiorización de la ortografía de las palabras, mediante dibujos fáciles de recordar. Algunos ejemplos:



- **Hay una carta para ti.** Vamos a escribir una carta. Cada niño/a anota en un papel su dirección completa. Metemos todas las direcciones en una caja y cada uno va sacando un papelito que será el compañero/a al que tiene que escribir sin que éste lo sepa. Al cabo de unos días irán recibiendo cartas y descubrirán quien se la ha escrito. Quien lo desee puede leerla en voz alta.

- **¡¡¡Cuántas cualidades esconde tu nombre!!!**. Con el nombre propio de cada alumno/a vamos a escribir un adjetivo positivo con cada letra. Cada niño/a escribe su nombre colocando las letras en vertical y al lado de cada una escribe una cualidad positiva de sí mismo. Después se puede repetir la actividad con el nombre de su compañero/a de su madre, su abuelo, etc.

* Ejemplos de actividades de ***Simpatimáticas***:

- Problemas locos. Se trata de inventar enunciados de problemas donde se planteen relaciones insólitas o incoherentes de sus elementos. Con esta tarea pretendemos que los niños/as reflexionen sobre el uso del lenguaje en los problemas y sobre la necesidad de que exista coherencia en su planteamiento y la importancia de una buena lectura para su comprensión y resolución. Por ejemplo: *Juan va a la frutería y compra 3kg de naranjas a 1,20 euros el kilo, 7Kg de patatas a 0,70 euros el kilo y 2Kg de peras a 1,35 euros el kilo. ¿Cuántos metros recorrió desde la frutería hasta su casa?* En este caso, la pregunta es incoherente, pues no tiene nada que ver con los datos del problema. Podemos invitar a los niños/as a que formulen la pregunta correctamente.

- **Mi problema**. En los enunciados sustituimos el nombre original por el de un alumno/a de la clase. De este modo, él/ella es el protagonista del problema y el encargado de salir a la pizarra a resolverlo y explicarlo al resto de la clase.

- **Pasatiempos**: ¿Qué número es?, cifras y letras, etc.

- **Dramatizar las situaciones que se producen en los problemas**. Esto ayuda a los niños/as a comprenderlo mejor y lo que en él ocurre, sobre todo en los que se producen relaciones de compraventa y manejo de dinero. Además resulta muy motivador y divertido para los alumnos/as.

- **¿Cuánto mide?**. En esta actividad nos dedicamos a medir objetos de clase, partes del cuerpo, la estatura propia y la de los compañeros/as, etc. La finalidad es que el alumnado se vaya familiarizando con las unidades de medida y aprendan a establecer comparaciones.

- **Jugamos con las capacidades.** Utilizamos botellas de diferentes capacidades: de medio litro, de un litro, de 1 litro y medio y de 2 litros. Vamos jugando con ellas plateando preguntas como: ¿Cabe el contenido de estas 4 botellas (de medio litro) en esta grande (de dos litros)? Tras las respuestas de los niños/as hacemos el traspaso de agua para que lo vean. De este modo los niños/as vivencian la experiencia y la interiorización de los contenidos es mucho más motivadora y eficaz.

- **¿Qué ángulo hago?.** En esta actividad vamos a utilizar nuestro propio cuerpo como vehículo de aprendizaje. Hacemos los diferentes tipos de ángulos con los brazos.



- **Calculo mental con los dados.** Para trabajar el cálculo mental se pueden utilizar estos dados de modo que hacemos operaciones con los números que van saliendo. Para aumentar la dificultad añadimos uno o dos ceros a la cifra que salga.



- **Ilusiones ópticas.** Se puede trabajar de manera individual, en pequeño grupo o en gran grupo en función de los recursos materiales de que se dispongan o del criterio del profesorado. Por ejemplo:

Mire el gráfico y diga el **COLOR** no la palabra

AMARILLO AZUL NARANJA
NEGRO ROJO VERDE
MORADO AMARILLO ROJO
NARANJA VERDE NEGRO
AZUL ROJO MORADO
VERDE AZUL NARANJA

Conflicto Derecha - Izquierda

La parte derecha de su cerebro intenta decir el color pero la parte izquierda insiste en leer la palabra.

- **El rosetón.** Con el compás hacemos rosetones que nos sirven para decorar la clase.



 **El gran boli de los dieces.**

Objetivos:

- Valorar el esfuerzo y el éxito del alumnado.
- Motivar hacia el aprendizaje y el esfuerzo.

Desarrollo de la actividad. Se trata de un bolígrafo gigante que se entrega al alumno/a que saca una calificación de 10 en un examen, trabajo o prueba. Él mismo se pone la nota y añade el comentario positivo que le apetezca.

Duración: inapreciable.

Materiales: bolígrafo gigante.

 **Por tu esfuerzo, ¡¡¡premio!!! .****Objetivos:**

- Valorar el esfuerzo y el éxito del alumnado.
- Motivar hacia el aprendizaje y el esfuerzo.

Desarrollo de la actividad. En este caso, se trata de valorar el éxito y esfuerzo del alumnado con la entrega de un “premio”. Este puede ser material (pegatina, cromó, sello, etc) o de otro tipo (elegir sitio en la fila, tiempo extra de recreo, etc).

Duración: variable en función del tipo de premio.

Materiales: pegatinas, cromos, etc.

 **El Rincón del Humor.****Objetivos:**

- Considerar el aula como un lugar de aprendizaje y diversión.
- Reírse y pasárselo bien.
- Desarrollar la imaginación y la creatividad.

Desarrollo de la actividad. Buscamos un lugar en el aula para crear el denominado “Rincón del Humor”. La puerta de clase fue el escogido durante la intervención. Colocamos una tira de papel continuo y en la parte superior ponemos “rincón del humor”. En este espacio los niños/as colocarán, unas veces de manera espontánea y otras mediante actividades planificadas, dibujos, chistes, frases graciosas, fotos...

Duración: variable en función de la propuesta.

Materiales: rotuladores y pinturas, fotos, pegatinas, etc.



Anexo 3. Cuadernillo de evaluación individual - alumnado.

2° de Primaria

Valladolid, diciembre de 2011

☺ Escribe el nombre de tus DOS ABUELAS):

☺ SOY: CHICO CHICA

Vamos a hacerte algunas preguntas sobre ti y tu clase. Queremos saber qué cosas has aprendido en el cole, lo que te gusta hacer, como te lo pasas en clase, como te llevas con tus compañeros y profes...pero no te preocupes, ¡¡¡esto NO es ningún examen!!!

En este cuadernillo encontrarás varias páginas con frases y preguntas. Cada día tendrás que contestar las que te digan. Por eso tienes que leer muy bien todo y responder siguiendo las indicaciones.

Presta mucha atención a todo lo que te dicen para no cometer errores. Si tienes alguna duda, puedes preguntar sin miedo.

Es muy importante que seas sincero y respondas lo que tú realmente piensas. Recuerda que esto no es ningún examen ni cuenta para nota.

Tu cuadernillo es solo tuyo y tienes que cumplimentarlo tu solo, sin mirar ni preguntar a otros compañeros.

Además nadie, ni tu profe ni tus compañeros van a saber lo que has contestado, así que responde con tranquilidad y sinceridad.

PRIMERA SESIÓN

¿Cómo te sientes en clase?

La siguiente lista de palabras describe cómo te sientes en clase, con tus compañeros, compañeras y profes. Rodea la opción que mejor exprese como te sientes casi todos los días en clase.

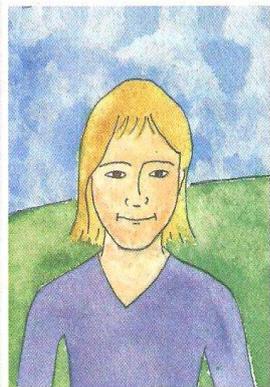
Feliz, contento, alegre...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Valorado: los profes y compañeros/as tienen en cuenta y valoran tu esfuerzo.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Apoyado: los profes y compañeros/as te ayudan y te comprenden.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
A gusto, cómodo...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Satisfecho: estas contento con tu trabajo en clase.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Cómodo, a gusto...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Respetado: tus compañeros te quieren y no se meten contigo.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Animado: con ganas de hacer cosas	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Tranquilo, relajado...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Comprendido, entendido....	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Estimulado: con ganas de hacer cosas	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Bien	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

¿Cómo te sientes en clase?

Rodea la palabra que mejor exprese como te sientes en clase, con tus compañeros, compañeras y profes casi todos los días.

Aislado, solo...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
De mal humor.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Criticado: hablan mal de ti.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Descontento, infeliz.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Inseguro: no te sientes seguro al hacer las cosas.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Humillado: te hacen burla.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Marginado: te dejan solo.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Atacado: se meten contigo.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Agobiado: sientes que no te da tiempo a hacer las cosas.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Distante: no te apetece estar con los otros niños y niñas de clase.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Cohibido: no te atreves a hacer o decir algo.	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO
Desconsolado: triste...	NADA	ALGO	BASTANTE	MUCHO

RECUERDA QUE DEBES MARCAR
LA RESPUESTA ELEGIDA
CON UN ASPA (X)



1

Me gusto
como soy

- Sí
- A veces
- No



2

Saco
buenas notas

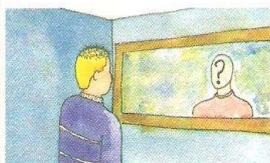
- Sí
- A veces
- No



3

Soy una persona
importante

- Sí
- A veces
- No



4

Me gustaría ser
otra persona

- Sí
- A veces
- No

A • EP



Copyright © 2006 by TEA Ediciones, S.A. - Edita: TEA Ediciones, S.A.;
Fray Bernardino de Sahagún, 24; 28036 MADRID - Prohibida la repro-
ducción total o parcial. Todos los derechos reservados - Printed in Spain.
Impreso en España.



5

Sé leer bien

- Sí
- A veces
- No



6

Pienso que soy
guapa o guapo

- Sí
- A veces
- No



7

Tardo mucho
en hacer
mis deberes

- Sí
- A veces
- No



8

Creo que estoy
gordo o gorda

- Sí
- A veces
- No

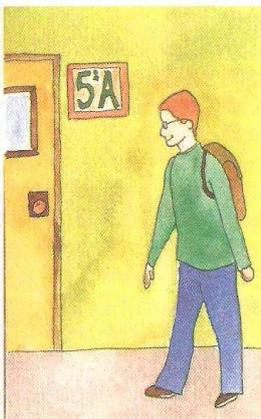
NO TE DETENGAS,
CONTINÚA EN LA
PÁGINA SIGUIENTE.



9

Me gusta ir al colegio

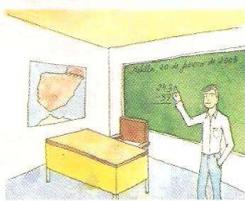
Sí
 A veces
 No



13

Entiendo al profesor

Sí
 A veces
 No



10

Tengo unos dientes bonitos

Sí
 A veces
 No



14

Me gusta estudiar

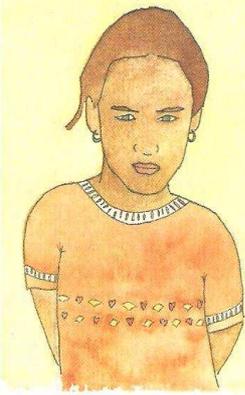
Sí
 A veces
 No



15

Me gusta mi ropa

Sí
 A veces
 No



11

Soy feliz

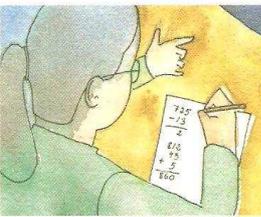
Sí
 A veces
 No



16

Sé sumar y restar bien

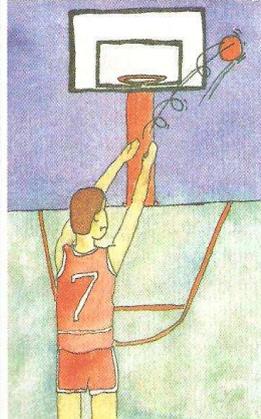
Sí
 A veces
 No



12

Soy torpe jugando

Sí
 A veces
 No



17

Soy una persona limpia

Sí
 A veces
 No



SEGUNDA SESIÓN

Lee muy bien cada pregunta. En la línea de cada pregunta **pon una rayita** en el lugar que mejor describa lo que tú piensas o sientes.

1. Sé que voy a conseguir acabar bien este curso.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

2. Sé que existe por lo menos una persona en mi vida a la que le importa y preocupa todo lo que me pase.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

3. Soy capaz de pensar en maneras de conseguir buenas notas.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

4. Soy capaz de conseguir lo que quiero con energía, con ilusión y con ganas.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

5. Soy capaz de encontrar soluciones para cualquier problema con las tareas del cole.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

6. Sé que todo me va a salir bien cuando termine este curso.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

7. Sé que tengo por lo menos un gran amigo/a en la clase.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

8. En el cole estoy seguro, protegido y a gusto.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

9. Mi profe hace que sienta que estudiar y esforzarse en las tareas es importante.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

10. En mi cole todos los días puedo hacer las cosas que se me dan bien.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

11. La semana pasada alguien me dijo que había hecho un buen trabajo en clase.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

14. Ayer me trataron bien en el cole durante todo el día.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

15. Ayer sonreí o reí en clase.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

16. Ayer hice algo en clase que me gusto.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

17. Ayer conseguí tener energía y fuerza para hacer lo que quería.

POCO

A MEDIAS

MUCHO

TERCERA SESIÓN

A)  Lee muy bien cada frase y rodea la palabra que mejor exprese tu opinión.

1. Las explicaciones del profe en <i>Cono</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido
2. Las explicaciones del profe en <i>Mate</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido
3. Las explicaciones del profe en <i>Lengua</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido
4. Los deberes de <i>Cono</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido
5. Los deberes de <i>Mate</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido
6. Los deberes de <i>Lengua</i> son...	Muy divertido	Divertido	Normal	Aburrido	Muy aburrido

B)  Ahora tienes que rodear la casilla que mejor represente tu opinión.

1. ¿Las actividades que haces en clase hacen que vayas <u>más contento al colegio</u> ?	NO NADA	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
2. ¿Las actividades que haces en clase hacen que <u>el tiempo se te pase volando</u> ?	NO NADA	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
3. ¿Las actividades que haces en clase hacen que <u>estés más alegre y contento</u> ?	NO NADA	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
4. ¿Las actividades que haces en clase hacen que	NO	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

<u>aprendas más y mejor?</u>	NADA				
5. <u>¿Las actividades que haces en clase hacen que te lleves mejor con tus compañeros y compañeras?</u>	NO NADA	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO
6. <u>¿Las actividades que haces en clase hacen que te portes mejor en clase?</u>	NO NADA	UN POCO	ALGO	BASTANTE	MUCHO

C) CONTESTA:

- ¿Cuánto te gusta tu profe (tutor o tutora)? Rodea la nota que le pondrías:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

- ¿Cuánto le gustas a tú profe (tutor o tutora)? ¿Qué nota crees que te pondría él o ella a ti? Rodea la nota que te pondría:

1 2 3 4 5 6 7 8 9 10

VERDADERO O FALSO

Ahora encontrarás frases relacionadas con el cole, los compañeros, los profes, las tareas de clase... Lee muy bien cada frase y decide si en tu caso es **verdadera (V)** o **falsa (F)**

1. Tus compañeros, compañeras y tu ponéis mucho interés en lo que se hace en clase. V F
2. En tu clase, todos nos conocéis muy bien. V F
3. Tu profe habla muy poco con los compañeros, las compañeras y contigo.
V F
4. Los niños y niñas de tu clase "están en las nubes", o sea están distraídos.
V F

-
5. A los niños y niñas de tu clase no les interesa conocer bien a sus compañeros y compañeras. V F
 6. Tu profe se interesa por lo que te pase ti y tus compañeros y compañeras. V F
 7. Muchas veces, tus compañeros, tus compañeras y tú estáis deseando que acabe la clase. V F
 8. En esta clase tienes muchos amigos y amigas. V F
 9. Tu profe parece más tu amigo que tu profe. V F
 10. En tu clase la mayoría de niños y niñas está atentos a lo que dice tu profe. V F
 11. En tu clase, en seguida se forman grupos para hacer trabajos o tareas.
V F
 12. Tu profe ayuda mucho a todos los niños y niñas cuando lo necesitan. V F
 13. Muy pocos niños y niñas de tu clase hacen las tareas y deberes de clase. V F
 14. En tu clase todos colaboráis y os ayudáis en las tareas. V F
 15. A veces, tu profe pone en ridículo a un niño o niña por no saber hacer un ejercicio o contestar mal una pregunta. V F
 16. Muchos niños y niñas de tu clase se distraen. V F
 17. En tu clase a todos os gusta ayudaros unos a otros. V F
 18. Tu profe os habla y os trata como si fuerais bebés. V F
 19. En esta clase a veces hacéis trabajos en grupo y luego se los enseñáis al resto de compañeros y compañeras. V F
 20. En esta clase los niños y niñas no pueden conocerse bien unos a otros.
V F

-
21. Si los niños y niñas queréis hablar de algo que os preocupa (por ejemplo: una pelea durante el recreo) tu profe os deja decirlo. V F
22. En esta clase hay muchos niños o niñas que parece que están medio dormidos. V F
23. En tu clase se tarda mucho tiempo en conocer los nombre de todos los compañeros y compañeras. V F
24. A tu profe le interesa mucho saber qué es lo que os gustaría aprender a ti y a tus compañeros y compañeras. V F
25. A veces los niños y niñas de esta clase hacen tareas extra (dibujos, ejercicios del libro, lecturas....) que no ha mandado tu profe. V F
26. Algunos niños y niñas no se sienten bien en esta clase. V F
27. Tu profe no confía en ti ni en tus compañeros y compañeras. V F
28. A tus compañeros y a ti os gusta vuestra clase. V F
29. Algunos compañeros y compañeras de clase no se llevan bien entre ellos.
V F
30. En tu clase, los niños y niñas deben tener cuidado con lo que dicen.
V F

CUARTA SESIÓN

1. ESCRIBE LAS PALABRAS QUE TE VAN A DICTAR.

.....

.....

.....

2. LEE ATENTAMENTE ESTE TEXTO. DESPUÉS CONTESTARÁS UNAS PREGUNTAS.

El árbol triste

Había una vez un árbol triste que tenía muchas hojas. Pero llegó el otoño y las hojas empezaron a caérsele.

El árbol se puso triste.

- ¡Qué feo estoy!

Y pidió ayuda al Sol. Pero el Sol le dijo:

- No puedo ayudarte.

Luego el árbol pidió ayuda al Viento. Pero el Viento tampoco pudo ayudarle. Ni la Lluvia.

Era invierno y el árbol sin hojas tenía frío. Cada vez estaba más apenado.

De pronto vio a unos niños que venían por el camino. Los niños se quedaron junto al árbol y le colgaron hojitas de papel.

Un niño dijo:

- ¡Qué bonito!

El árbol se puso contento porque con aquellas hojas no tenía frío.

Pasó el tiempo y las lluvias estropearon las hojas de papel. Pero justo en ese momento llegó la primavera y al árbol le volvieron a salir sus hojas. Y eran de un color verde claro precioso. Entonces el árbol se sintió completamente feliz.

CONTESTA A ESTAS PREGUNTAS, RODEANDO LA RESPUESTA CORRECTA.

1.- El protagonista de la historia es:

- Un pájaro triste
- Un árbol que tenía muchas hojas
- Un bosque.

2.- ¿Qué le pasó al árbol cuando llegó el Otoño?

- Que dio malos frutos
- Que lo cortó un leñador
- Que se le cayeron las hojas

3.- ¿A quién pidió ayuda el árbol?

- A un leñador
- Al hada del bosque
- Al sol al Viento a la Lluvia

4.- En invierno el árbol desnudo...

- Se murió
- Tenía frío
- Una paloma anidó en él

5.- ¿Que le hicieron los niños?

- Nada
- Se subieron a él.
- Le colgaron hojitas de papel.

6.- ¿Qué le pasó entonces al árbol?

- Se enfadó
- Se puso contento porque ya no tenía frío
- Se puso a llorar.

7.- ¿Qué pasó con las hojitas de papel?

- Se cayeron
- Las lluvias las estropearon
- No había hojitas de papel

8.- ¿Cuándo le salieron de nuevo hojas al árbol?

- Por la noche
- Durante el día
- Cuando llegó la Primavera

9.- Entonces el árbol se sintió..

- Triste
- Completamente feliz
- De mal humor.

3. RODEA LOS NOMBRES PROPIOS (PERSONAS Y CIUDADES) DE ESTE TEXTO.

La familia de Javier organiza un viaje este fin de semana. Sus padres, Pedro y María, quieren visitar San Sebastián y Bilbao. Javier y su hermana Ana están muy contentos porque van a ver el acuario y un museo muy importante. El domingo por la tarde regresarán a Pamplona.

4. COMPLETA ESTAS FRASES PONIENDO SU ADJETIVO, ES DECIR, CÓMO ES.

El tomate es _____

La tarta es _____

La casa es _____

El bosque es _____

5. ELIGE Y COLOCA.

el

la

_____ gato

_____ gata

_____ leona

_____ león

_____ perra

_____ perro

_____ hermano

_____ hermana

6.- OBSERVA Y COMPLETA LOS ESPACIOS VACÍOS.

¿Qué hago ahora?

como

¿qué hice ayer?

comí

jugué

¿qué haré mañana?

comeré

dormiré

7. RODEA CON UN CÍRCULO LA PALABRA QUE SIGNIFIQUE LO MISMO QUE LA DEL RECUADRO. FÍJATE EN EL EJEMPLO.

CONTENTO

alegre

grande

MAESTRA

mecánica

profesora

ESCUELA

colegio

edificio

8. FORMA FRASES CON LAS SIGUIENTES PALABRAS.

Ambulancia, enfermo

Niño, dibujos, colores

9. CUENTA LO QUE PASA EN ESTA HISTORIA.

1



2



3



4

10.- RODEA CON UN CÍRCULO LA PALABRA QUE SIGNIFIQUE LO CONTRARIO QUE LA DEL RECUADRO. FÍJATE EN EL EJEMPLO

GRANDE

delgado

pequeño

CALIENTE

templado

frío

NUEVO

viejo

limpio

QUINTA SESIÓN

1. SUMAS CON LLEVADAS.

$$\begin{array}{r} 36 \\ + 15 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 73 \\ + 19 \\ \hline \end{array}$$

2. RODEA LA CIFRA DE LAS DECENAS EN LOS SIGUIENTES NÚMEROS:

25

60

34

3 . RESUELVE ESTE PROBLEMA.

- En un estanque de agua están nadando **25 patos**. Al rato vienen **7 patos más**.
¿Cuántos patos en total están nadando en el estanque?

4 . Y AHORA RESUELVE OTRO PROBLEMA.

- En una sala de cine están viendo la película **23** personas. Durante la película se marchan **12** personas. ¿Cuántas personas se quedan en el cine hasta el final de la película?

5. INDICA LAS HORAS QUE MARCAN LOS RELOJES.

6. ORDENA LOS SIGUIENTES NÚMEROS DE MAYOR A MENOR.**171****450****378****785**

785			
------------	--	--	--

7. ESCRIBE EL NÚMERO QUE VA ANTES Y EL QUE VA DESPUÉS DEL NÚMERO DADO.

____ ← 3 → ____ ____ ← 100 → ____ ____ ← 321 → ____

8. MIRA EL EJEMPLO Y ESCRIBE LA DESCOMPOSICIÓN DE LOS NÚMEROS.

EJEMPLO:

275 → 200 + 70 + 5

623 → _____

184 → _____

49 → _____

9.- RESTAS CON LLEVADAS.

$$\begin{array}{r} 373 \\ - \\ \hline 336 \\ \hline \end{array}$$

$$\begin{array}{r} 36 \\ - \\ \hline 28 \\ \hline \end{array}$$

10.- MONEDAS y BILLETES: Indica con qué billetes y monedas pagarías cada juguete:

	Billete 20 euros	Billete 10 euros	Billete 5 euros	Moneda 2 euros	Moneda 1 euro
27 € 					

	1		1	1	
18 € 					
					
8 € 					
					

iii MUCHAS
GRACIAS!!!



LO HAS HECHO.....

iii FENOMENAL !!!