Escuela de Graduados en Educación – Tecnológico de Monterrey

"El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el humor y el desempeño escolar"

TESIS

Que para obtener el grado de:

Maestro en educación

Presenta:

Gustavo Ariel Maldonado González

Asesora:

Dr. Yolanda Heredia Escorza

Profesor tutor:

Mtro. José Ramiro Espinoza

Córdoba, Veracruz, México Octubre, 2011

El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el humor y el desempeño escolar.

Resumen

El presente proyecto de investigación tuvo como objetivo evaluar si el uso de estrategias didácticas basadas en el humor producía mayor rendimiento escolar en alumnos de inglés como segunda lengua pertenecientes a la División de Profesional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Central de Veracruz. Así mismo, se buscó identificar las reacciones al uso del humor que presentaban tanto docentes como alumnos, con el fin de conocer el estado de la cuestión al interior de la institución.

Para ello se utilizó un enfoque mixto puesto que era no solo cuantificar los rendimientos escolares, sino acceder a las reacciones favorables o desfavorables que los involucrados hubieran presentado. Dentro de la parte cuantitativa se utilizó un diseño experimental con un grupo experimental y uno de control. Ambos grupos estuvieron integrados por 12 personas. Para llevar a cabo el experimento se adecuaron materiales humorísticos que posteriormente se presentaron al grupo de control. Para recabar los resultados se diseñaron instrumentos comunes a ambos grupos. Para la parte cualitativa se recurrió a un cuestionario basado en una escala Likert de 5 puntos y observaciones directas del profesor-investigador.

Para analizar los datos cuantitativos se optó por la prueba t de Student, ya que permite evaluar si dos grupos presentan diferencias significativas tomando como referencia a sus medias.

Como resultado del proyecto se observó una diferencia en el rendimiento escolar favorable al grupo experimental. Sin embargo, dicha diferencia no resultó estadísticamente significativa. En cuanto a las reacciones de los involucrados en el proceso de enseñanza-aprendizaje, se observó una actitud muy positiva hacia el uso del humor con fines didácticos, por lo que se propone su implementación en forma sistemática dentro del departamento de idiomas de la institución.

Índice de contenidos

Resumen …… ii

Indice de contenidos ……...…….. iv

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Introducción……... 1

Antecedentes……..… 4

1.1 Problema de investigación……..... 11

1.2 Objetivos de investigación……. 17

1. 3 Justificación de la investigación…… 18

1.4 Límites de la investigación…….…… 19

Capítulo 2

Marco teórico

2.1 Antecedentes……..…… 21

2.2 Variables de interés……..…….. 21

2.2.1 Aprendizaje…….…….…... 21

2.2.2 Lenguaje…….… 23

2.2.3 Memoria…… 23

2.2.4 Rendimiento escolar…….. 24

2.2.5 Factores……. 25

2.2.6 Humor……... 26

2.2.7 Enseñanza del inglés……. 29

2.3 Estudios relacionados…….. 32

Capítulo 3

Metodología

Diseño de investigación…… 54

Contexto sociodemográfico…… ……. 61

Población y muestra…….……...….. 65

Participantes…….. 69

Instrumentos…….……. 71

Procedimiento……... 76

Estrategia de análisis de datos……...78

Capítulo 4

Análisis de resultados

Identificación de grupos y preparación del material……..…. 80

Implementación del diseño experimental……. 94

Resultados cuantitativos…….…….. 97

Resultados cualitativos…… 103

Capítulo 5

Conclusiones

Principales hallazgos de la investigación…….……... 107

Recomendaciones…….……... 118

Posibles investigaciones futuras…….……. 120

Referencias…….……. 123

Apéndice 1……... …….....… 129

Apéndice 2…….…….. 131

Apéndice 3……..... 134

Apéndice 4……..…….…… 143

Apéndice 5……...…… 145

Apéndice 6……...… 147

Apéndice 7……...… 149

Apéndice 8……...… 151

Apéndice 9…….…….. 152

Apéndice 10……. 153

Currículo del investigador…….……...……...…. 154

Capítulo 1

Planteamiento del problema

Introducción.

El manejo adecuado de una segunda lengua que permita al egresado de una carrera universitaria desempeñarse en forma verdaderamente competitiva dentro de nuestro globalizado mundo actual reviste la mayor importancia. La mejor formación académica dentro de su área de especialidad no le garantiza el éxito pleno si no va acompañada de la mencionada segunda lengua. Esta lengua común dentro del mapa global ha sido y continúa siendo el inglés. Por ello es necesario que los alumnos en formación universitaria resulten hablantes efectivos de la misma al término de sus estudios.

Sin embargo, esta verdad cada vez más evidente, dista mucho de ser compartida por todos los involucrados en el esfuerzo de formar a nuestros futuros profesionales. Lamentablemente no es raro encontrarse casos de egresados universitarios con una preparación en el manejo de la lengua inglesa deficiente o francamente nula. El problema por supuesto, viene desde las etapas anteriores de la formación de los estudiantes, sin embargo, al ser la universidad el paso previo a su inserción en el mundo laboral es también la última oportunidad para subsanar las deficiencias que existan.

Al llegar a la universidad, los alumnos presentan muy diversos panoramas: los hay que ya cuentan con un manejo excelente del idioma, otros que cuentan con ciertas bases y algunos más que prácticamente desconocen las bases mismas del idioma. Por ello

es necesario realizar una intensa labor de estandarización que, en el caso del ITESM Campus Central de Veracruz, concluye con la certificación de las habilidades adquiridas mediante la aplicación del examen TOEFL, mismo que indica la capacidad de un alumno potencial para cursar estudios universitarios en los Estados Unidos o Canadá.

El panorama anteriormente descrito hace necesario contar con herramientas lo más efectivas posibles para potenciar el aprendizaje del inglés en los alumnos, aprendizaje que en repetidas ocasiones representa una parte temida de los estudios universitarios, quizá debido a malas experiencias pasadas a lo largo de las etapas formativas que precedieron la llegada a la universidad. Por ello, surgió la inquietud de analizar qué tan efectivo podría resultar el uso del humor como herramienta didáctica en relación con el desempeño escolar. De resultar efectivo, podrían estarse alcanzando los resultados de transmitir mayores conocimientos a los estudiantes y hacerlo dentro de un ambiente relajado y agradable para ellos, reduciendo así el posible impacto de malas experiencias previas.

Esencialmente, este proyecto evalúa si el uso de estrategias didácticas basadas en el humor produce mayor rendimiento escolar en alumnos de inglés como segunda lengua pertenecientes a la División de Profesional del Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Central de Veracruz, además de identificar las reacciones al uso del humor en docentes y alumnos. El proceso que se siguió para indagar las cuestiones ya mencionadas se presenta en este trabajo académico dividido en 5 capítulos para facilitar su estudio por parte de los posibles interesados.

Así, el capítulo 1 presenta el planteamiento del problema, desde los antecedentes del mismo hasta los límites del proyecto, pasando por la descripción del problema mismo, los objetivos perseguidos y la justificación del proyecto mismo. Por su parte, el capítulo 2 permite conocer el marco teórico que sirve de sustento al proyecto al discutir los antecedentes del mismo, las variables de interés que surgieron al revisar los antecedentes y presentar un compendio de los estudios previos que se localizaron en las etapas de familiarización con el estado de la cuestión.

El capítulo 3 indica la metodología que se siguió a lo largo de este proyecto, cubriendo temas tales como el diseño de la investigación, el contexto sociodemográfico, la población y la muestra que de ella se tomó, los participantes, los instrumentos empleados, el procedimiento implementado y se cierra con las estrategias de análisis de datos. A su vez, el capítulo 4 contiene el análisis de los datos arrojados una vez aplicados los instrumentos discutidos en el capítulo anterior, datos que se dividen en cuantitativos y cualitativos, cada rubro analizado en forma independiente para facilitar su análisis.

Finalmente, el capítulo 5 brinda las conclusiones derivadas del estudio implementado. Con el fin de resultar más claras, dichas conclusiones se dividen en tres grandes subgrupos: los principales hallazgos de la investigación, tanto de corte cuantitativo como cualitativo; las recomendaciones específicas para el contexto donde se llevó a cabo el proyecto, derivadas de las observaciones realizadas a lo largo del mismo y de la aplicación de herramientas estadísticas; y finalmente las vertientes de investigaciones futuras que ayudarían a arrojar más luz sobre la relación del humor aplicado a la enseñanza del inglés y el rendimiento escolar y/o contrastar los resultados del presente proyecto.

Antecedentes.

Alcanzar que los alumnos adquieran conocimientos de manera más eficiente y expedita ha sido siempre una de las mayores preocupaciones tanto de los docentes en servicio activo como de los investigadores educativos. Por tal motivo, la literatura relativa a los factores que influyen en el aprendizaje de los alumnos es abundante. Como ejemplo se tiene el estudio realizado por Coleman (1966), mismo que ha sido un importante referente para infinidad de estudios posteriores a su publicación. En el mencionado estudio, el autor buscó identificar la relación entre el desempeño escolar de los alumnos y el tipo de escuela al que acudían. Se hacía especial hincapié en los retos y oportunidades que los estudiantes de grupos minoritarios (afroamericanos, mexico-americanos, indígenas norteamericanos, etc.) enfrentaban en el contexto escolar, comparados con los estudiantes anglosajones.

Como parte del ambicioso proyecto se estudiaban tanto los factores internos (es decir inherentes a las escuelas), representados por los planes curriculares, instalaciones escolares, y libros de texto, como los factores netamente externos y por tanto dependientes del contexto de cada alumno en particular. El interés que este estudio despertó entre la comunidad académica hizo que las variables a analizar se expandieran con el tiempo hasta incluir ya no sólo los factores referentes a la escuela y los del ámbito social sino también los factores exclusivamente personales.

Dentro de los factores personales se tiene el sentido del humor. Es bien sabido que no todas las personas son graciosas, ni reaccionan de la misma manera ante una situación potencialmente cómica. Por lo tanto, ésta es una característica totalmente subjetiva.

Evidentemente, el objetivo final de este tipo de estudios es promover un mayor aprendizaje en los estudiantes. Ahora bien, el aprendizaje puede entenderse como el "proceso mediante el cual un sujeto adquiere destrezas o habilidades prácticas, incorpora contenidos informativos, o adopta nuevas estrategias de conocimiento y/o acción." (Sánchez, 1995). Al ser un término tan amplio resulta claro que no es sencillo identificar cuándo se ha producido efectivamente un aprendizaje.

Por ello, en el ámbito educativo formal se utiliza el término rendimiento académico para referirse a la acción de comprobar en cierta medida si se ha producido un aprendizaje. En este sentido, el rendimiento académico resulta ser, según Sánchez (ibídem) el "nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación". De modo tal que en general, los estudios relacionados con los factores que intervienen en el aprendizaje se centran en el rendimiento (o desempeño) escolar. Esta investigación no será la excepción.

Ahora, el humor es uno de los elementos que puede ser importante en el desarrollo del aprendizaje, además de formar parte integral de los seres humanos. Pese a ello, ha sido tradicionalmente considerado inadecuado para su aplicación en el proceso de enseñanza-aprendizaje (Skinner, 2010). Como consecuencia, los estudios sobre la influencia del humor en el aprendizaje del alumno son relativamente recientes, si bien tienden a volverse abundantes. Cabe mencionar que el concepto humor se entenderá en el

presente proyecto como cualquier situación (intencional o incidental) que desencadene la hilaridad de los involucrados en una situación de enseñanza-aprendizaje

La razón primordial de tal proliferación de estudios sobre el tema se debe al gran número de beneficios que pueden aportar en el esfuerzo de transmitir conocimiento a los alumnos en formación. Para abordar el tema de los beneficios aportados por el humor es necesario partir del hecho de que la mencionada emoción es universal e inherente a los seres humanos (Barrio y Fernández, 2010). En tal virtud, pretender ignorar que el humor puede y en la mayoría de los casos surgirá en el quehacer educativo cotidiano, resulta sencillamente ilógico. Resulta mucho más adecuado entender los beneficios que el humor puede aportar al esfuerzo educativo y así, tomar paulatinamente los pasos necesarios para su incorporación óptima y sistemática al mismo.

Dentro de los beneficios generales del humor tenemos (Garner, 2006, citado por Englert, 2010) que el humor y la risa que desencadena mejoran aspectos fisiológicos tales como la respiración, la circulación, y la presión sanguínea, además de liberar endorfinas en el torrente sanguíneo. Tales aspectos resultan por demás atractivos para considerar seriamente el uso del humor en la vida diaria, pero es posible ser más específicos y considerar su influencia directa sobre el quehacer educativo.

Así, tenemos que de acuerdo con Skinner (2010), los alumnos no solo aprenden más cuando se incorpora el humor al aula, sino que también retienen más información. Esto reviste un gran interés para los docentes puesto que uno de los objetivos primordiales que deben perseguir a fin de cumplir con la formación de ciudadanos que la sociedad les encomienda es transmitir conocimientos. Y más allá de la mera transmisión

de información deben buscar la incorporación de tales conocimientos al repertorio de cada alumno, tarea que no puede cumplirse en tanto los conocimientos no sean retenidos a largo plazo.

El mismo autor (ibídem) señala que el humor crea un ambiente positivo para el aprendizaje, incluso tratándose de materias tachadas de difíciles por los estudiantes. Dentro de estas materias complicadas según la perspectiva de los alumnos se encuentra el inglés. Las razones pueden ser variadas: experiencias negativas previas, profesores que no tenían la preparación adecuada, docentes sin una verdadera vocación o técnicas de enseñanza inadecuadas. Cualquiera sea la razón, el hecho es que el inglés puede provocar ansiedad en los alumnos. De ahí que una herramienta capaz de aligerar el ambiente, no deba ser descartada antes de analizarse cuidadosamente. En el caso del uso correcto del humor, se puede reducir el nivel de estrés inicial (Barrio y Fernández, 2010) al tiempo que se fomenta la participación entre todos los miembros de la clase.

El tema de la participación constituye un área de oportunidad constante en las aulas de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés) puesto que es común que los alumnos se muestren altamente reticentes a participar libremente en la dinámica de las clases. Al ser interrogados al respecto de tal negativa, una de las respuestas más comunes es el temor al ridículo y la burla por parte de sus compañeros, situación altamente dañina para su proceso de aprendizaje ya que se trata de una lengua, y por lo tanto debe cumplir una función netamente comunicativa. Para mejorar en su manejo se necesita emplearla desde un inicio. Por lo tanto, si se logra relajar el ambiente y enseñar a las personas a reírse de sí mismas, se ataca directamente la raíz de la problemática.

Skinner (2010) también menciona el hecho de que el humor consigue mantener la atención del alumno durante mayores espacios de tiempo y apuntala la importancia de tal aspecto señalando que las investigaciones al respecto indican que los alumnos retienen el 70% de los primeros 10 minutos de una clase expositiva y sólo el 20% de los 10 minutos finales. En otras palabras, los docentes se encuentran en una carrera contra el tiempo para transmitir efectivamente los contenidos. Cabe suponer que una transición del estilo meramente expositivo de enseñanza a uno más participativo aumentaría el tiempo de concentración de los alumnos, sin embargo, existen ciertos contenidos que deben ser trabajados mediante el primer método.

En cuanto al inglés respecta, este sería el caso de la gramática, una de las partes más tediosas de la materia pero al mismo tiempo más importantes si se quiere crear una impresión positiva en los interlocutores. Así, sacudir el tedio de la clase a intervalos adecuados permitiría una adquisición más pronta de las reglas que rigen el idioma a dominar, evitaría el repetir las lecciones a costa del tiempo dedicado a contenidos posteriores y convertiría el aprendizaje de algo tradicionalmente tedioso en una experiencia más placentera para los alumnos en formación.

Otro de los beneficios reportados del uso del humor en el aula (Torok, McMorris y Lin, 2004) es que, en general, los alumnos manifiestan sentimientos positivos al evaluar a los docentes que recurren a él. Por supuesto, esto repercutirá necesariamente en las evaluaciones del profesorado que los estudiantes llevan a cabo en gran número de instituciones educativas y que permiten a los directivos tomar decisiones relativas a la plantilla laboral. Claro, estas evaluaciones positivas deben ser acompañadas de los

resultados académicos adecuados. De nada serviría contar con profesores altamente populares pero ineficaces.

Cabe mencionar que de acuerdo con los mismos autores, no todos los docentes que acuden al humor como herramienta didáctica son evaluados positivamente. Es necesario que manejen tal herramienta en forma constructiva. Su uso incorrecto puede tener efectos devastadores no sólo para la pretendida transmisión de conocimientos sino para el bienestar psicológico de los estudiantes. La sátira y el sarcasmo resultan ejemplos típicos de lo que Barrio y Fernández (2010) denominan “dimensión destructiva del humor”. Lo anterior indica la necesidad de prepararse antes de emplear consistentemente el humor en clase. No se trata simplemente de resultar simpático, sino de que tal estrategia didáctica en realidad facilite la obtención del objetivo de enseñanza (Englert, 2010).

Podrá encontrarse una gran cantidad de críticos y/o escépticos del empleo de tal estrategia didáctica que basen su opinión en la premisa de que no todas las personas son graciosas por naturaleza. Sin embargo, en cuanto estrategia didáctica puede ser estudiada y, al menos paulatinamente, incorporada al repertorio de cada profesional de la docencia. Es meramente un asunto de voluntad y aprendizaje de una serie de técnicas y herramientas básicas (Ziv, 1989, citado por Barrio y Fernández, 2010).

Así, existen estudiosos en campos tales como la enfermería y la contabilidad (Englert, 2010 y Romal, 2008 por ejemplo) que mencionan la pertinencia de esta herramienta y enfatizan al tiempo y la práctica como factores claves de su correcta y eficaz incorporación al repertorio de herramientas didácticas. Por supuesto, existen

coincidencias en los pasos previos al empleo del humor en clase. Por ejemplo, que sea relevante a los contenidos bajo estudio, que se emplee una variedad de tipos de humor, o que se tenga en mente el resultado esperado de cada recurso humorístico. No obstante, cabe esperar que cada disciplina tenga ciertas particularidades. En consecuencia, la experimentación sobre los distintos tipos de humor y sus efectos en el aula de ESL resulta por demás relevante.

Todos los beneficios obtenidos del correcto empleo del humor como estrategia didáctica resultan altamente interesantes para el profesional de la docencia. Máxime sise considera que al emplearlo, también se evita que éstos caigan en el tedio producido por la rutina. Desafortunadamente, no es raro encontrarse con profesores que, al haber impartido una misma clase por largos periodos de tiempo, terminan por perder el interés que inicialmente ponían en su labor. Esto, necesariamente se refleja en sus cátedras y el ambiente de desolación permea a los alumnos, creando una atmósfera muy negativa para el correcto desarrollo del proceso enseñanza-aprendizaje.

Por el contrario, si el docente se siente interesado en su labor, los alumnos percibirán su entusiasmo y tenderán a contagiarse del mismo. Nuevamente, el humor puede resultar un valioso aliado toda vez que, tal y como lo señalan Barrio y Fernández (2010), el humor posibilita enfocar la labor docente de nuevas y divertidas manera, despierta el lado lúdico e ingenioso de los docentes y nos invita a crear materiales didácticos originales y novedosos. En el proceso, como ya se ha mencionado, surge un ambiente más relajado y por ende propicio para el aprendizaje. Además, se fomenta la unión plena del grupo, lo que reviste un gran interés, especialmente en áreas como el

inglés como segunda lengua ya que al tratarse de un idioma, la comunicación es importantísima.

Después de todo, sólo se podrá saber si los contenidos que se intentaron impartir en el aula de ESL aterrizaron o no cuando los alumnos deban emplear el idioma en situaciones de la vida real. Para ello, es necesario simular las situaciones reales dentro del aula. Y ello no es posible a menos que la clase esté dispuesta a engancharse en procesos de comunicación. Entre más pronto se alcance tal disposición, más efectivamente se transmitirán los contenidos. Por supuesto que los estudiantes cometerán errores en el proceso, se trata del familiar esquema de prueba y error con que adquirimos nuestra primera lengua, pero la existencia de un ambiente de aprendizaje cordial y libre de tensiones garantizaría que los errores no se convirtieran en trabas para futuros ensayos de comunicación dentro del aula.

Problema de investigación.

Por todo lo anterior, es que se ha decidido centrarse en la posible influencia que el uso del humor como herramienta didáctica tenga sobre el rendimiento académico, particularmente en el aprendizaje de una segunda lengua. De existir tal influencia se pueden generar estrategias didácticas centradas en el humor que permitan alcanzar rendimientos cada vez mayores. A pesar de que tradicionalmente el humor no se consideraba un elemento adecuado para su inserción en el aula, comienza a darse un movimiento que lo reivindica. Sin embargo, el material existente aún no es lo suficientemente abundante.

Más aún, el grueso de los trabajos se centra en unas pocas áreas del conocimiento. La enfermería parece marcar la pauta en este sentido. Por ello resulta vital que todas las áreas del conocimiento lleven a cabo sus propias investigaciones. Es posible basarse en investigaciones pertenecientes a otras áreas, pero siempre será necesario llevar a cabo ajustes para que la inserción del humor resulte adecuado a cada área. Una clase de enfermería no tiene las mismas características que una de aprendizaje de una segunda lengua o una de derecho.

Además, es necesario tomar en cuenta el contexto cultural ya que el humor no es necesariamente universal (Chiarello, 2010). Por ello es necesario asegurarse de que la herramienta resulte culturalmente funcional. Esta es otra razón muy importante para llevar a cabo investigaciones dentro del contexto específico donde se pretende implementar la ya mencionada herramienta didáctica. El humor que demostró ser efectivo en un determinado país no necesariamente mantendrá tal característica en otro. Lo que resulta inofensivo en una cultura puede resultar altamente ofensivo o dañino en otra.

Al respecto, Bell (2009) apunta su escepticismo acerca de la existencia de lo que algunos investigadores (Trachtenberg, 1979; Berwald, 1992; Medgyes, 2002; y Schmitz, 2002, citados por Bell (ibídem) han denominado humor universal o independiente del contexto cultural. Para la autora, el humor es altamente dependiente de la idiosincrasia. En tal sentido, el humor que se utilice en el aula de ESL deberá ser, al menos en las primeras etapas de su implantación, adecuado para la cultura específica de los estudiantes. Posteriormente, y a medida que adquieren mayor control de la lengua meta, es posible utilizar ejemplos de humor pertenecientes a otras culturas.

Por ello, se hace necesaria la investigación dentro de la cultura mexicana, y en base a tal necesidad es que se han elaborado las siguientes tres preguntas de investigación, mismas que deben arrojar datos de vital importancia para la correcta implementación del humor en las aulas mexicanas de ESL:

¿Existe una correlación entre el uso del humor como herramienta didáctica en el aula de ESL y el rendimiento escolar de universidades privadas?

¿Cuál es la opinión de los maestros de ESL respecto al uso del humor como herramienta didáctica?

¿Cuál es la opinión de los alumnos de ESL en universidades privadas respecto al uso del humor como herramienta didáctica?

La primera pregunta responderá a la gran interrogante inicial: la existencia o no de una relación entre el humor y el rendimiento académico. La idea que se maneja a priori es que tal relación sí existe y es de naturaleza positiva. Es decir, el introducir el humor como herramienta didáctica en el aula de ESL debería producir mayores rendimientos académicos. Por supuesto, falta corroborar tal idea y para ello se ha elaborado la mencionada pregunta de investigación. Como se puede notar también, esta pregunta se apoya en el paradigma cuantitativo. De comprobarse la idea de partida, resultaría evidente la conveniencia de implementar el uso del humor a nivel institucional, lo que implicaría por supuesto un esfuerzo organizado y sostenido, toda vez que su uso, contrario a lo que pudiera pensarse, no depende tanto de las características de personalidad del docente, sino de un esquema adecuado para su implantación (Garner, 2006; Helterbran, 2008))

Por su parte, la segunda pregunta, de corte cualitativo, permitirá averiguar si los docentes de la institución donde se llevará a cabo el estudio utilizan el humor en su práctica docente y las motivaciones que tienen para ello. En caso contrario, se conocerán los motivos por los cuales lo rechazan dentro de sus respectivas aulas y así se podrían llevar a cabo una labor de concientización sobre los beneficios a obtener de su correcta aplicación. Dependiendo, claro está, de la respuesta hallada a la primera pregunta de investigación.

La tercera pregunta, también netamente cualitativa, brinda el panorama de los alumnos, quienes juegan un papel esencial en el proceso de enseñanza-aprendizaje, especialmente bajo la nueva concepción del proceso: un papel cada vez más protagónico del alumno y una función mayormente de facilitación por parte del docente. Conviene pues saber qué sentimientos experimentan los alumnos al ser expuestos al humor, cuáles tipos de humor consideran adecuados, cuáles inadecuados y así dotarlos del poder de decisión sobre la manera en que se ha de conducir el esfuerzo educativo al interior del aula de ESL.

Como se ve entonces, las preguntas elaboradas como elemento central de esta investigación se complementan una a la otra. Y esa característica de complementariedad se extiende a los paradigmas rectores del proyecto. Dada la compleja naturaleza del fenómeno de estudio, se necesita recurrir tanto al enfoque cuantitativo como al cualitativo a fin de entenderlo mejor. Esta postura, si bien no es la más tradicional, tiene perfecta validez ya que el contexto y los objetivos del proyecto la sustentan. Mediante ella se puede tener una mejor panorámica del fenómeno (Hernández, Fernández, y Baptista, 2006).

De lo ya expuesto acerca de las preguntas de investigación se observa que el presente proyecto empleará dos variables principales: humor y aprendizaje. Ahora bien, dichas variables necesitan explicitarse a fin de poder ser estudiadas. Por sí solas resultan demasiado ambiguas y por ende son propensas a múltiples interpretaciones. Se requiere por tanto operacionalizarlas. De otra manera, sencillamente no sería posible medir el fenómeno, condición necesaria para conocer si las variables de interés están efectivamente relacionadas.

Afortunadamente, como ya se ha comentado, el humor ya se ha tratado en algunos trabajos anteriores, dentro de distintas culturas y áreas del conocimiento. Por ello es posible recurrir a constructos previamente utilizados. En este sentido, el término humor se referirá a las estrategias empleadas para reforzar los contenidos estudiados en un ambiente relajado y por ende adecuado para el estudio del inglés como segunda lengua (Bell, 2009). Las mencionadas estrategias han de desatar la hilaridad de los alumnos para ser consideradas humor.

Es importante enfatizar que la estrategia humorística debe ser planeada con antelación por parte del instructor. Es decir, en el desarrollo normal de una clase es común encontrarse con situaciones que desaten la hilaridad de los alumnos e incluso del docente, pero al ser completamente aleatorias, no desempeñan función alguna como promotores del aprendizaje. Por otro lado, si se tiene el tiempo suficiente antes de la sesión, es posible idear o recolectar instrumentos que provoquen la risa de los alumnos al tiempo que les permite fijar mejor los contenidos y así aplicarlos en algún momento posterior.

Así por ejemplo, mediante el uso de canciones humorísticas se puede mejorar la comprensión auditiva y la memoria a corto y largo plazo en alumnos de ESL (Rafiee, Kassaian, y Dastjerdi, 2010); las tiras cómicas pueden resultar de gran valor para transmitir la gramática de un idioma (Yaman, 2010); y los chistes pueden mejorar las habilidades de comunicación en la lengua que se está estudiando (Tuncay, 2007).

Por tanto, se observa que existe una gama de actividades humorísticas y fines perseguidos al emplearlas tan amplia que no sería posible cubrirla en su totalidad en un estudio como el presente. Por ello, este proyecto recurrirá exclusivamente al uso de chistes y/o canciones jocosas como la estrategia didáctica. El objetivo perseguido será lograr que los alumnos retengan durante el mayor tiempo posible determinados elementos de vocabulario. Dichos vocablos serán, por supuesto, elementos centrales para los chistes y/o canciones que se seleccionen para su aplicación en clase.

En cuanto a la variable aprendizaje, el Diccionario de Educación publicado por la Oxford University Press (2009), apunta que el aprendizaje es el propósito central de la educación y la definen como un cambio en el comportamiento, conocimiento, nivel de habilidad, o entendimiento de un individuo. Dicho cambio debe ser de larga duración o permanente y adquirido mediante experiencias. Como se puede ver, ciertos aspectos del concepto aprendizaje serían difíciles de medir en un estudio con las características del presente.

Por ello se acotará el término para que sólo abarque el cambio en el conocimiento. Así, mediante una prueba diseñada para identificar los vocablos que los alumnos recuerden, será posible comprobar si verdaderamente el grupo experimental muestra

diferencias significativas al respecto, en comparación con el grupo de control. Los resultados de la mencionada prueba reflejarán el nivel de aprendizaje de los alumnos, entendido como el cambio en su conocimiento de los vocablos trabajados con y sin el auxilio del humor como estrategia didáctica.

Objetivos de investigación.

Como resultado de todo lo anteriormente expuesto, el presente proyecto de investigación persigue los siguientes dos objetivos:

Analizar el efecto del uso del humor como herramienta didáctica en el aula de inglés como segunda lengua (ESL por sus siglas en inglés), en el aprendizaje de alumnos de universidades privadas.

Conocer las posturas de alumnos y maestros de universidades privadas en relación al uso del humor como herramienta didáctica en el aula de ESL.

Se pensó en tales objetivos debido a que se complementan mutuamente. Perseguir sólo uno no brindaría la perspectiva completa del fenómeno. Es decir, puede concluirse que el humor resulta verdaderamente efectivo para incrementar el aprendizaje de los alumnos en formación en materia de vocabulario. Sin embargo, si tal conclusión no contara con el registro de las actitudes que frente al uso del humor como herramienta didáctica presentan tanto maestros como alumnos, podría llegarse a un punto muerto, un punto donde a pesar de las evidencias encontradas a favor de la estrategia didáctica, se decidiera ignorarla. Por el contrario, si se contara con el recuento de las opiniones de los directamente involucrados en el proceso educativo, se podrían diseñar estrategias tendientes a implementar el uso del humor a la brevedad y de manera uniforme.

Justificación de la investigación.

El presente proyecto resulta de interés para la comunidad del centro educativo donde ha de llevarse a cabo debido a que su fin primordial es mejorar el aprendizaje de la lengua inglesa en los alumnos. Dicho aprendizaje es primordial, al punto de que actualmente se ha implementado la política de que todos los alumnos, para poder cumplir con su trámite de graduación, deben obtener un puntaje en el examen de certificación TOEFL (Test of English as a Foreign Language, o Examen de Inglés como Lengua Extranjera) igual o mayor a 520 puntos.

Tal requisito no es resultado de una decisión subjetiva. Por el contrario, responde al hecho de que el inglés reviste una gran importancia en todos los ámbitos de la vida moderna. De hecho, según Culpeper (2005), el inglés se ha vuelto global y es el idioma predominante en publicaciones, ciencia, tecnología, comercio, diplomacia, entre otros. Esta tendencia se refleja en el incremento de hablantes del idioma, de unos 3 millones en el siglo XVI a más de 300 millones de hablantes nativos y otros 300 millones que lo hablan como una segunda lengua en la actualidad, sin contar los hablantes del mismo como lengua extranjera. El mencionado autor comenta que se estima en mil millones el número total de personas que manejan el idioma con mayor o menor habilidad.

Bajo tales circunstancias, es natural esperar que el aprendizaje de tal idioma se convierta en requisito indispensable para ser verdaderamente competitivos en la actual sociedad de la información, donde la competencia se da a nivel netamente global. Ciertamente, el hecho de que el idioma tenga un uso tan extenso hoy en día, no garantiza

que lo siga teniendo. Y esa es la premisa que sostienen aquellos que están en contra de la predominancia del inglés. Al respecto, Culpeper (ibídem) sostiene que hay quienes creen que el inglés experimentará un destino similar al del latín. Hace unos 2000 años este último se usaba en toda Europa occidental, el norte de África y el Asia Menor. Sin embargo, hoy por hoy es una lengua muerta.

Pero tal perspectiva para el idioma inglés parece ser poco probable de acuerdo con autores como Crystal (2003). Para él, el idioma ha de variar en virtud del gran número de hablantes que posee, mismos que por hablarlo tienen el potencial de introducir cambios al mismo, pero esto conduciría más bien a la creación de una serie de dialectos que a una serie de lenguas ininteligibles entre sí. De manera que los esfuerzos tendientes a mejorar el aprendizaje de tan útil instrumento en nuestros días, son dignos de la mayor consideración.

La investigación propuesta reportaría beneficios reflejados en el nivel de aprendizaje de los alumnos de ESL, ya que los docentes podrían contar con elementos que les permitieran hacer un uso adecuado del humor, basados en los resultados de la misma. Además, el tomar en cuenta la opinión de los alumnos respecto al uso del humor haría que los docentes incorporaran las formas óptimas del mismo y no provocaran efectos contrarios a los deseados por desconocimiento de las preferencias estudiantiles.

Límites de la investigación.

Toda investigación, por más conveniente que resulte, deber ser realista en cuanto a sus alcances. De lo contrario se corre el muy probable riesgo de sacrificar calidad por cantidad. Es así, que el presente proyecto se ha acotado de la siguiente manera:

El proyecto se llevará a cabo durante el semestre Agosto-Diciembre de 2011 y participarán dos grupos del mismo nivel, Remedial V, integrados por alumnos de la división de profesional del ITESM Campus Central de Veracruz. Normalmente, dichos grupos se conforman por alumnos de distintos programas académicos, pero con habilidades similares en cuanto al manejo del idioma inglés. Esto es así dado que su nivel se evalúa desde que llegan a la institución y como resultado de dicha evaluación se les ubica en algún curso remedial (existen 5 niveles) o en el nivel final del programa, denominado Lengua Extranjera.

En cuanto a los límites científicos del proyecto, se busca identificar el estado de la cuestión y averiguar si el uso del humor como estrategia didáctica resulta útil para incrementar el desempeño escolar. Los resultados estarán claramente limitados al contexto específico donde se implementará el estudio y por ende se emitirán recomendaciones sólo para tal medio. Sin embargo, a partir de este proyecto podrían surgir nuevas inquietudes en otros investigadores que brinden un panorama más amplio y con un mayor espectro de aplicación.

Capítulo 2

Marco Teórico

Antecedentes.

Conseguir que las nuevas generaciones adquieran el conocimiento acumulado por aquellas que las precedieron al tiempo que expanden y/o adecuan el mismo ha sido siempre una preocupación del género humano. La sociedad ha encomendado el logro de tales objetivos a las instituciones educativas, y dentro de ellas, en forma especial a los docentes. Los profesionales de la docencia se esfuerzan constantemente por transmitir los contenidos relativos a su área de especialidad de forma más eficiente. Esto por supuesto, presupone el conocer a profundidad las características del proceso de enseñanza-aprendizaje así como los factores que lo afectan directa o indirectamente.

Variables de interés.

A fin comprender plenamente el fenómeno de interés para el proyecto, es necesario definir conceptual y operacionalmente las principales variables de estudio involucradas.

Aprendizaje.

Así, y considerando que la presente investigación se enfoca en los factores que afectan el aprendizaje de los alumnos, conviene partir por definir el elemento central, es decir, el aprendizaje. En aras de establecer con prontitud los conceptos que guiarán el presente estudio, se considerarán las definiciones proporcionadas por Ormrod (2005, p. 5). La mencionada autora presenta dos definiciones comunes en el ámbito de la psicología, si bien radicalmente diferentes, a saber: “El aprendizaje es un cambio relativamente permanente en la conducta como resultado de la experiencia.” y “El

aprendizaje es un cambio relativamente permanente en las asociaciones o representaciones mentales como resultado de la experiencia."

Para los fines del presente proyecto de investigación, la segunda definición, el aprendizaje como cambio en las representaciones mentales, resulta la más adecuada. Esto es así debido a que el área específica del conocimiento que se abordará, el aprendizaje de una segunda lengua, en particular el inglés, necesariamente se relaciona con las representaciones mentales. Existen de hecho diversos procesos mentales involucrados en el aprendizaje tales como la memoria, el procesamiento de la información y el almacenamiento de la misma.

Así, podemos considerar que el aprendizaje implica un cambio con cierta permanencia en la conducta del individuo, mismo que evidentemente surge a partir de experiencias previas. Son estas experiencias las encargadas de dotar al alumno de nuevas formas de acción. En otras palabras, si el aprendizaje se ha producido, el alumno tiene la capacidad de presentar una determinada conducta cuando la ocasión lo requiera. En el caso del aprendizaje de una segunda lengua, esta conducta implicaría la aplicación de las estrategias de conversación adecuadas, el correcto empleo de las leyes gramaticales, el uso de un vocabulario adecuado, entre otros. Como puede verse, medir efectivamente el aprendizaje resulta una tarea extremadamente compleja. Por ello se ha recurrido a conceptos relacionados que acotan el espectro de los elementos a considerar. Uno de tales conceptos es el de rendimiento escolar, mismo que se discutirá más adelante.

Lenguaje.

Para este proyecto resulta conveniente considerar la definición de lenguaje (del cual los distintos idiomas resultan ser simplemente instancias particulares) proporcionada por Hall (1964, citado por Crystal, 1992) según la cual, el lenguaje es la institución por medio de la cual los humanos se comunican e interactúan entre sí a través de símbolos arbitrarios utilizados habitualmente. Como se puede ver, el uso de símbolos remite necesariamente a representaciones mentales. De ahí la pertinencia de la definición discutida líneas arriba. Por supuesto, para poder interactuar eficientemente se requiere que los símbolos empleados sean comunes a las personas enfrascadas en el proceso de comunicación. La naturaleza arbitraria de los símbolos solo es válida durante el proceso de construcción del lenguaje, pero a partir de su nacimiento es necesario estandarizar conceptos y símbolos so pena de caer en el caos y la imposibilidad de comunicarse.

Por otro lado, esta necesidad de estandarizar símbolos (y reglas de utilización) facilita la medición del constructo lenguaje. Para identificar la efectividad con que un aprendiz de una lengua dada puede establecer procesos de comunicación, debemos analizar su comprensión de las reglas que gobiernan la lengua meta y su conocimiento de los símbolos (palabras) que se deben emplear.

Memoria.

Otro elemento importante que se desprende directamente de la definición de aprendizaje seleccionada, es la memoria, ya que como se recordará, aprender implica un cambio relativamente permanente en las asociaciones mentales. Por ende, es lógico asumir que la permanencia del cambio en las asociaciones dependerá de qué tan memorables resultan los símbolos para el alumno. Al respecto Chan, Galeana y Ramírez (2006) señalan que existe una interrelación entre memoria y aprendizaje. Además, las

autoras indican que el mecanismo del aprendizaje se establece cuando los alumnos prestan atención a lo que ocurre a su alrededor, codifican los contenidos por aprender y los relacionan con los ya existentes y finalmente los almacenan en la memoria a fin de recurrir a ellos cuando los requieran.

Lo anterior resulta esencial cuando se trata de poner en práctica los contenidos que se deben adquirir en una clase de lenguas extranjeras. Los idiomas tienen claramente un sentido práctico. Más allá de los beneficios que su estudio pueda reportar en términos de desarrollo del pensamiento lógico o de ejercitación neuronal, su finalidad es proporcionar una herramienta que permita la comunicación entre individuos. Así, dado que la comunicación depende de la utilización adecuada de representaciones simbólicas (palabras), resulta esencial que el cambio efectuado en las representaciones mentales de los alumnos resulte lo más permanente posible. De lo contrario, se corre el riesgo de no ser capaz de establecer una comunicación efectiva.

En ese sentido, medir la memoria, al menos para el caso del presente proyecto, implicará como primer paso que los alumnos trabajen con una serie de representaciones simbólicas, comprendan su significado y las empleen en procesos de comunicación oral o escrita. Posteriormente, deberán emplear esos mismos símbolos en nuevos procesos de comunicación. El porcentaje de símbolos empleados adecuadamente será un reflejo de los vocablos que han almacenado exitosamente en su memoria.

Rendimiento escolar.

Ahora bien, se tiene un concepto de aprendizaje adecuado para el estudio y se sabe además que la memoria es un elemento por demás importante del aprendizaje. Sin embargo, no se tiene aún un elemento que permita cuantificar la cantidad de aprendizaje

que se ha alcanzado. Si se quiere comparar el aprendizaje de distintos alumnos, y más aún, de dos grupos de alumnos, se requiere una medida para hacerlo. Dicha medida es el rendimiento escolar, mismo que el Diccionario de las Ciencias de la Educación (1995, p. 1234) define como el "nivel de conocimientos de un alumno medido en una prueba de evaluación". La misma obra menciona que existen diversos factores que influyen en el rendimiento académico o escolar. Por ejemplo, la personalidad, la motivación, los hábitos de estudio y la autoestima.

Por su parte, Laeng (1982, p. 273)) define al rendimiento pedagógico como "rendimiento de dos métodos o de dos sujetos confrontados en sus éxitos escolares, teniendo en cuenta los múltiples factores que entran en acción". Como se puede ver, el mencionado autor también considera la existencia de diversos factores de influencia en el rendimiento escolar. Su definición resulta muy adecuada para la presente investigación, ya que se trata básicamente de comparar dos grupos de alumnos: el experimental y el de control.

De este modo, la medición del rendimiento escolar alcanzado en este proyecto se realizará mediante la aplicación de un instrumento común a ambos grupos involucrados. En esencia se contará con una serie de ítems donde los alumnos deberán demostrar que las palabras estudiadas a lo largo del proyecto se han incorporado a su memoria y por ende a su vocabulario en la lengua meta. Con ello, tendrán el potencial de establecer mejores procesos de comunicación.

Factores.

Resulta conveniente considerar también la definición que Laeng (ibídem) hace del concepto factor. Para el autor, un factor son aquellas condiciones que en conjunto

producen un fenómeno. Además, los divide en internos y externos. Dentro de los primeros ubica al temperamento, la madurez y el carácter. Por su parte, los externos son los que se reflejan en el proceso educativo a través del ambiente y de los sujetos educadores en su sentido más amplio. Es decir, no se limitan al profesor sino que abarcan a la familia, la escuela y las distintas comunidades en que se desenvuelva el estudiante.

Por supuesto, tanto los factores externos como los internos son factibles de intervención, es posible llevar a cabo procesos tendientes a mejorar su influencia sobre el rendimiento escolar y producir así resultados más satisfactorios. Claro que los factores internos requieren intervenciones individualizadas mientras que los externos pueden aplicarse a un número mucho mayor de individuos. Esto no significa que todos los sujetos de estudio reaccionarán de la misma manera a la intervención, pero sí que todos recibirán su influencia y, al generarse resultados de varios sujetos a la vez, se podrá generalizar con mayor certeza el efecto que provocan en el estudiante promedio.

Humor.

El presente estudio se centrará en la influencia sobre el rendimiento escolar de un factor externo específico: el humor, mismo que tradicionalmente ha sido considerado inadecuado para el proceso de enseñanza aprendizaje (Skinner, 2010). Conviene pues contar con una definición de dicho término que permita unificar criterios y evitar en la medida de lo posible las ambigüedades a lo largo del proyecto de investigación. Para tal efecto, se tomará en cuenta la definición proporcionada por Jáuregui y Fernández (2009, p. 204) quienes entienden el humor como “cualquier estímulo potencial de la risa: juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas…”

Dichos autores también refieren la existencia de otras instancias de humor tales como las equivocaciones o los estímulos de la risa que resultan agresivos, de mal gusto y por lo tanto no bien vistos socialmente. Sin embargo, dado que la intención es aplicar el humor al proceso de enseñanza-aprendizaje a fin de mejorar el rendimiento sin menoscabo de la dignidad del alumno, este estudio considerará sólo la primera parte de la definición propuesta por Jáuregui y Fernández.

La definición seleccionada muestra elementos interesantes. En primer lugar, se tiene el innegable hecho de que múltiples estímulos pueden desatar la hilaridad de los alumnos. Claro está que se deben tratar con cuidado, el docente necesita entender las aplicaciones del humor y desarrollar las habilidades para usarlo adecuadamente (Roth, 2008). No es lo mismo emplear un juego como parte de la clase que las situaciones embarazosas o las inocentadas. Definitivamente para fines académicos, algunos estímulos serán más adecuados que otros. Por otro lado, tales estímulos serán siempre potenciales en cuanto no conocemos verdaderamente la manera en que los alumnos reaccionarán.

En caso de no funcionar como se espera, en el mejor de los casos se obtendrían reacciones nulas, pero en un caso extremo se puede dañar inadvertidamente a algún estudiante o desatar su enojo. Por ello, la selección del estímulo a introducir debe realizarse cuidadosamente. En un aula donde se estudia una segunda lengua los juegos, las bromas, los chistes y las caricaturas resultan adecuados puesto que no sólo estimulan la risa sino que promueven la comprensión cabal de los contenidos.

En ese sentido, Crystal (1992) afirma que la expresión del humor es un elemento normal en las conversaciones informales. Así, es muy común que las personas inmersas en un proceso de comunicación recurran al uso de palabras, tonos de voz o patrones

gramaticales cómicos durante el desarrollo del mismo. En otras palabras, el humor es un elemento siempre propenso a presentarse en un acto de comunicación. Por lo tanto, adicionalmente a los beneficios que puede reportar para el desarrollo de la clase, conviene fomentarlo pues los estudiantes lo emplearán en situaciones de comunicación real.

Y es conveniente recordar que las situaciones de comunicación se pueden dar por distintos medios en esta época de grandes avances tecnológicos. Las comunicaciones vía internet son de lo más común hoy en día. En los mensajes vía correo electrónico el uso del inglés como idioma común entre personas con distintas lenguas maternas es igualmente frecuente. Por ello se hace necesario estar atento a las posibles ambigüedades que dificulten o impidan la comunicación pretendida. Crystal (2006) comenta que en ocasiones un determinado correo electrónico que pretenda ser cómico o irónico puede ser interpretado como grosero. Todo intento de estimular la risa, queda así destruido por un error de interpretación. Así que conviene familiarizarse con distintos tipos de humor para evitar problemas en los actos de comunicación cotidianos.

Crystal (1992) menciona algunos ejemplos del uso del humor en distintos idiomas y en inglés en particular. Entre tales ejemplos enlista a los chistes y los acertijos, al tiempo que subraya la idea de que, si bien el humor existe en múltiples idiomas, se tienen variaciones culturales relativas a la forma en que se aplica el humor y los temas que lo generan. Por ello no es raro encontrarse en la situación de no entender por qué determinado chiste extranjero cómico. Claro que también existen temas que son ampliamente usados en distintas culturas.

En esta categoría se encuentran los chistes basados en la superioridad (o inferioridad) de ciertos grupos sociales o regionales. Por ejemplo, los ingleses hacen chistes sobre los irlandeses, los mexicanos recurren a los gallegos, y la lista puede resultar por demás extensa. Lo que se demuestra con esta recurrencia de temas es que sí existen coincidencias en cuanto a lo que distintas culturas consideran humor.

Lo más importante de las ideas descritas en el párrafo precedente es que se tienen distintos elementos que pueden desencadenar el humor en el aula y no son en absoluto elementos extraños a la lengua. Por el contrario, se encuentran intrínsecamente ligados a su uso cotidiano. La tarea del docente será por supuesto seleccionar adecuadamente los instrumentos a utilizar para fomentar el humor al interior de la clase, tomando en cuenta que debe ser un humor controlado de tal forma que no interfiera con el desarrollo de los contenidos a cubrir.

Los contenidos adquiridos han de resultar de gran utilidad para el alumno, sobre todo dada la gran importancia que el idioma inglés tiene en todos los ámbitos de la vida. Por citar algunos ejemplos, desde la década de los 60's el inglés se ha convertido en el idioma estándar para la instrucción profesional en muchos países y un alto porcentaje de los documentos de valor científico publicados en áreas tales como la biología, la medicina o la lingüística se escriben en inglés (Crystal, 2003). La influencia de este idioma es evidente también en las relaciones internacionales, los medios masivos de comunicación y los procesos técnico-industriales.

Enseñanza del inglés.

Es por esa enorme influencia que la enseñanza del inglés (conocida como English Language Teaching o simplemente ELT en la literatura especializada), se ha convertido

en una pujante industria global desde mediados del siglo pasado (Crystal, ibídem). Ese enorme crecimiento ha vuelto necesaria la creación de toda una terminología especializada que permite un mejor intercambio de ideas entre especialistas del tema. Así surgen los términos *English as a Foreign Language* (EFL, inglés como idioma extranjero) e *English as a Second Language* (ESL, inglés como segunda lengua).

Conviene discutir las diferencias entre EFL y ESL. Primeramente tenemos que el término EFL hace referencia al inglés "que es enseñado en el extranjero y en el Reino Unido a aprendices para quienes el inglés no es su primera lengua, y cuyo lugar de residencia permanente no es el Reino Unido." (A Dictionary of Education, 2009). Entonces, EFL se refiere al inglés que aprenden aquellas personas que viven permanentemente en países de habla distinta a la inglesa.

Por su parte, el término ESL se define como el inglés que es enseñado "… a aprendices no nativos en países donde tiene un rol establecido, tales como la India, Nigeria y Singapur, y a inmigrantes a países de habla inglesa tales como Australia, Canadá, el Reino Unido y los Estados Unidos." (Concise Oxford Companion to the English Language, 1998). De modo que el término ESL aplica en sentido estricto al aprendido por personas que van a necesitarlo la mayor parte del tiempo por vivir en lugares de habla inglesa.

De las anteriores definiciones se desprende que el término adecuado para el inglés que se aprende en las escuelas mexicanas, como es el caso de la institución donde se llevará a cabo este proyecto de investigación, es el de inglés como lengua extranjera (EFL). En el caso de México, el inglés ni tiene un rol establecido ni es el idioma de mayor incidencia en los asuntos cotidianos. Pero a pesar de ello, el término ESL es el

utilizado por la gran mayoría de los involucrados en el proceso enseñanza-aprendizaje del inglés. La distinción ESL-EFL sólo se considera realmente en círculos muy restringidos.

Por ello, a lo largo de este proyecto de investigación no se harán distinciones entre EFL y ESL. Más aún, para todos los fines prácticos, el término que se adoptará será el de ESL. Ciertamente existen diferencias puntuales entre ambos, pero una rápida revisión de los medios disponibles en la Internet utilizando Google como motor de búsqueda arroja datos muy interesantes. Primeramente, una búsqueda de la frase "*EFL activities*" en el mencionado metabuscador nos arroja un total de 109,000 resultados, mientras que la frase "*ESL activities*" produce 245, 000.

Si la frase es "*EFL materials*" se obtienen 19, 400 resultados contra 274,000 de la frase "*ESL materials*". Finalmente, si se limita la búsqueda a los términos por sí solos, se tienen 3, 820, 000 y 28, 600, 000 coincidencias para "EFL, English" y "ESL, English" respectivamente. Esto permite concluir que el término ESL es mucho más común y a través de él se tiene acceso a una cantidad mucho mayor de recursos vía electrónica. Por ello, para este proyecto, ese será el término que se empleará.

Tal decisión se sustenta también en el hecho de que, la mayoría de las prácticas docentes actuales referidas a la enseñanza del inglés sostienen la importancia de crear un ambiente de aprendizaje lo más libre de interferencias de la lengua materna que sea posible. Con ello, al menos dentro del aula, se recrea la experiencia de encontrarse en una comunidad de habla inglesa. Tan es así que, de acuerdo con el Concise Oxford Companion to the English Language (1998), antes de 1950 no se hacía distinción alguna entre ESL y EFL. Simplemente ambos términos se incluían dentro del más general ELT (English Language Teaching o Enseñanza del idioma inglés).

Resumiendo, para este proyecto de investigación resultarán esenciales los conceptos de aprendizaje, particularmente referido a capacidad de volver permanentes los cambios en las representaciones mentales del alumno; lenguaje, como medio de interacción a través de conjuntos comunes de símbolos arbitrarios; memoria, como permanencia de las representaciones mentales; rendimiento escolar, como nivel de conocimientos de un alumno demostrado a través de una evaluación; factor, como elemento que coadyuva a la generación de un fenómeno (en este caso en particular, el rendimiento escolar); humor, como conjunto de estímulos potenciales de la risa; y finalmente ESL, como enseñanza del inglés a personas que poseen algún otro idioma como su primera lengua.

Estudios relacionados.

Como ya se ha mencionado, alcanzar mayores rendimientos académicos es un anhelo constante de todos aquellos que se dedican profesionalmente a la docencia. Los estudios relativos a los factores que influyen en el rendimiento académico son abundantes. Existen estudios realizados bajo los dos enfoques tradicionales de la investigación científica: cuantitativo y cualitativo. Ambos arrojan resultados que resultan de gran valor al momento de conducir las prácticas docentes dado que, al tratarse de estudios que tratan a un elemento tan complejo como persona humana, resulta insuficiente limitarse a un solo paradigma.

Así, no es raro encontrarse con estudios que utilizan ambos paradigmas a fin de entender mejor los mecanismos que interactúan en los procesos de enseñanza-aprendizaje. Los factores que han sido estudiados son diversos, y entre ellos está incluido el humor. Sin embargo, los reportes relativos a la influencia de este último son

relativamente escasos. Ahora bien, los estudios centrados en el humor se han generado en el marco de distintas disciplinas: contaduría, arte, docencia, ESL, enfermería. Esta última es una disciplina especialmente productiva en materia de estudios relativos al humor.

A fin de sustentar adecuadamente este proyecto de investigación y detectar posibles coincidencias y áreas de oportunidad en el estudio de la relación humor-aprendizaje, conviene analizar los estudios preexistentes. Como se verá, algunos de los estudios que se revisan a continuación presentan mayores coincidencias con el presente estudio que otras, pero cada uno de ellos brinda elementos dignos de ser tomados en cuenta.

Uno de los estudios que constituyen la base teórica de este proyecto es el presentado por Garner (2006), quien llevó a cabo una investigación sobre el humor como herramienta pedagógica y su relación con distintos aspectos del proceso de enseñanza aprendizaje, a saber: el aprendizaje, la retención de la información, la satisfacción con el curso, la satisfacción con el instructor y finalmente la satisfacción con el mecanismo de entrega. Es decir, en su estudio se abordaron elementos tanto objetivos, representados por los constructos aprendizaje y retención de información, como subjetivos, representados por las variables restantes.

La metodología utilizada fue dividir a los participantes en dos grupos, uno experimental y otro de control. Una vez formados los grupos, se les presentaba una serie de 3 clases de 40 minutos de duración por sesión, en el formato de educación a distancia. las sesiones eran idénticas, excepto por un elemento: la versión del grupo experimental incluía alguna historia graciosa o metáfora, relativa al tema de estudio. Al final de cada sesión se aplicaba un cuestionario en escala Likert de 7 puntos. Finalmente, para evaluar

el nivel de retención de los contenidos manejados, a los participantes se les requirió completar un ejercicio específicamente diseñado para tal fin.

Una vez analizados los resultados, se encontró que no hubo diferencias significativas basadas en raza o género. Esto es muy conveniente puesto que sugiere la posibilidad de elaborar materiales con un enfoque humorístico para un grupo integrado por alumnos de ambos sexos. Y el hallazgo más relevante fue que el análisis de varianza determinó una diferencia significativa entre los dos grupos involucrados en el estudio: el grupo experimental tuvo una mejor opinión del curso en general, de qué tan bien se transmitió la información y del instructor. Más aún, los integrantes del grupo experimental retuvieron una cantidad significativamente mayor de información comparados con los miembros del grupo de control.

Basado en lo anterior, el autor sugiere que el humor puede tener un efecto positivo sobre el nivel de retención. La aplicación al azar de cuestionarios de seguimiento reforzó la idea de que el empleo del humor enfocado en el contenido resultó de utilidad para comprender el material y facilitó una experiencia educativa más placentera.

Por su parte, Benjelloun (2009) decidió estudiar la relación entre el humor empleado en las aulas universitarias, el aprendizaje y la creatividad. Todo dentro del Colegio de Negocios y Economía de la Universidad de Qatar. Para ello recurrió al empleo de encuestas aplicadas a alumnos universitarios, principalmente de las áreas de contabilidad y finanzas, áreas tradicionalmente poco relacionadas con el humor. Evidentemente, si tales áreas pudieran beneficiarse académicamente del empleo del humor, muchas otras áreas de especialidad, si no todas las restantes, pudieran hacerlo también.

Se emplearon dos encuestas distintas y el objetivo era que los alumnos evaluaran distintas aseveraciones sobre el uso del humor en el aula. La primera encuesta estaba diseñada para identificar la percepción que los alumnos tienen del uso que se hace del humor en el desarrollo de la clase. Algunas de las afirmaciones que dicha encuesta contenía versaban sobre el número de profesores que usaban el humor como herramienta de aprendizaje o sobre los beneficios que el estudiante consideraba que el humor le proporcionaba.

La segunda encuesta estaba diseñada para que los alumnos proporcionaran sus puntos de vista acerca de lo que constituye una experiencia placentera en el aula. Básicamente se les preguntaba si estaban de acuerdo o en desacuerdo con acciones tales como comenzar la clase con algún pensamiento o fragmento humorístico planear las sesiones de clase para que incluyeran espacios cargados de humor.

Se halló que los alumnos están totalmente a favor del uso del humor en el aula, si bien consideran que la mayoría de sus profesores no lo usan para promover el aprendizaje. Por otro lado, los encuestados rechazaron las formas extremas de humor tales como actuar como payaso o hacer cosas extravagantes. Por lo tanto, la moderación parece ser clave en el proceso de implementación exitosa del humor. Los alumnos favorecen un enfoque desenfadado pero sin que el docente llegue a perder toda formalidad.

Cabe destacar el hecho de que el proyecto anterior se llevó a cabo dentro del marco de una cultura muy distinta a la mexicana. El autor enfatiza que el estudio del humor para promover el aprendizaje es un tema en general ignorado en los países árabes. En ese sentido, los trabajos sobre el uso pedagógico del humor tampoco abundan en

México, pero debido a las similitudes culturales, los resultados obtenidos al respecto en otros países occidentales pueden aplicarse con mayor facilidad a México que, por ejemplo, a los países árabes.

En otro estudio relacionado, Torok, McMorris y Lin (2004) condujeron un estudio tendiente a analizar las percepciones del humor por parte de profesores y alumnos, las percepciones de los maestros por parte de los alumnos, los tipos de humor empleado en clase y finalmente las percepciones de la competencia y efectividad de los docentes. En este estudio participaron 3 profesores de diferentes disciplinas (biología, psicología educativa y teatro) y 124 alumnos.

Como primer paso del estudio, se construyeron y aplicaron encuestas con el fin de evaluar las percepciones de los participantes sobre el uso del humor con fines instruccionales. Las encuestas incluían escalas de Likert, escalas de clasificación, listas de chequeo y preguntas abiertas. Los resultados arrojados se analizaron en busca de correlaciones entre variables.

Los resultados indicaron que la percepción general de los alumnos fue que los profesores utilizaban el humor con frecuencia. En promedio tres tipos diferentes de humor a lo largo de sus sesiones de clase. Un gran porcentaje de los alumnos (73%) manifestaron albergar sentimientos positivos hacia los profesores que usaban el humor constructivamente. Un 40% de los alumnos encuestados dijo que con frecuencia aprenden mejor un concepto cuando el profesor recurre al humor y otro 40% manifestó que esto (aprender mejor el concepto) ocurre siempre que se apoya con el humor.

En cuanto a la relación percepción de la competencia y efectividad del docente vs. estilo de enseñanza y uso del humor en general, se notaron correlaciones positivas

significativas. Sin embargo, las correlaciones entre competencia/efectividad del profesor y su uso del humor fueron insignificantes. Esto último sugiere que los alumnos reconocen la capacidad del profesor, independientemente de si recurre o no al humor como herramienta de aprendizaje.

En general, se notó que los profesores usaban el humor con frecuencia y los alumnos apoyaban tal uso. Un aspecto a destacar es que tanto los profesores como los alumnos apoyan especialmente los tipos más positivos de humor. El sarcasmo, por ejemplo, se consideró una forma negativa de humor, hallazgo también reportado por Hayden-Miles (2002). Sin embargo, en la sección de preguntas abiertas una quinta parte de los entrevistados consideraron que el sarcasmo constituía una forma apropiada de humor. Con ello, se asume que el sarcasmo puede tener un impacto positivo si es manejado adecuadamente.

Otro estudio relacionado es el de Romal (2008), quien se interesó por el uso del humor y su efectividad, medida a través de su tamaño del efecto. En esencia, el autor llevó a cabo un meta-análisis de la literatura relativa al uso del humor por parte de ejecutivos de negocios y profesores de campos relacionados con la contabilidad. En otras palabras, llevó a cabo una revisión cuantitativa de los mencionados materiales. En total, se revisaron 8 artículos. El objetivo final del análisis era identificar elementos a favor del uso del humor para incrementar la efectividad de la enseñanza de la contabilidad. El autor indica que hubo necesidad de acudir a campos relacionados con la contabilidad en vez de estudios realizados dentro de la contabilidad misma porque no se encontraron artículos previos con tales características.

El resultado inicial del meta-análisis, mediante la z de Fisher, indica una correlación de 0.46 entre el uso del humor y la efectividad percibida. El autor menciona que este dato puede indicar una relación, pero no será confiable a menos que la variación en los tamaños del efecto sea mínima. Para evaluar esa condición se probó algo llamado hipótesis nula de igual tamaño del efecto (el autor la denomina también homogeneidad) y se rechazó. De acuerdo al autor, el rechazo de la homogeneidad indica que los estudios no tienen el mismo tamaño del efecto, lo que requiere más investigación. También se determinó si existía un cambio lineal de los primeros estudios a los más recientes y el resultado fue que las correlaciones no eran estables a lo largo del tiempo. Dado que existía una brecha de 6 años entre los primeros estudios y los últimos, se formaban naturalmente dos subgrupos. La correlación promedio de los estudios más recientes fue de 0.62 y la de los anteriores de 0.24.

De los resultados del meta-análisis se infiere que el docente de contabilidad puede beneficiarse del uso del humor dado que podría enfocar la atención de los alumnos en los conceptos y procedimientos importantes. La diferencia en la correlación promedio entre ambos subgrupos indica que el humor tiene más valor ahora que en los años anteriores a 1988.

Otro estudio de gran relevancia es el que condujeron Rafiee, Kassaian y Dastjerdi (2010), sobre la relación entre las canciones humorísticas, la comprensión auditiva, la memoria inmediata y la memoria a largo plazo. Todo aplicado a la enseñanza del inglés como segunda lengua (ESL). Para tal fin se utilizó un estudio experimental con un diseño pre-post para averiguar si las canciones humorísticas mejoraban la comprensión auditiva

en alumnos de inglés como lengua extranjera. Participaron 30 estudiantes mujeres entre 15 y 25 años de edad.

Para evaluar su nivel de comprensión auditiva se utilizó la sección de comprensión auditiva de un examen TOEFL (versión 2009). El humor se aplicó mediante la exposición de los alumnos a una serie de canciones humorísticas (escritas por Shel Silverstein) al final de cada clase (17 sesiones en total). Se utilizó el mismo instrumento (una serie de actividades de comprensión auditiva tomada del libro de texto, pero que los alumnos no habían trabajado con anterioridad) para el pre y post-test.

Se encontró que el grupo experimental tuvo mejores resultados que el de control en un examen de comprensión auditiva, aunque las canciones humorísticas no producen una gran diferencia en los puntajes alcanzados para los tests de memoria inmediata y a corto plazo. Los autores enfatizan que los resultados obtenidos concuerdan con la literatura existente sobre el tema, misma que en general resalta los efectos positivos del humor y las canciones en los salones de idiomas. Entre tales efectos se destacan: un ambiente de aprendizaje constructivo y la erradicación de posibles factores negativos. Además, los autores comentan la conveniencia de llevar a cabo estudios posteriores que incluyan ambos géneros.

Por su parte, Barrio y Fernández (2010) estudiaron las aplicaciones del humor como herramienta pedagógica, la motivación y la diversión. El estudio se realizó en un centro de educación para adultos en Madrid. Después de que los docentes acudieran a un taller intensivo sobre la pedagogía del humor, se diseñaron actividades que fueran a la vez dinámicas, motivadoras y divertidas. Su implementación se evaluó de forma

continua. Para recoger los datos se utilizaron cuestionarios para docentes y alumnos, observación participante y debates en el aula.

Como resultado del estudio se encontró que en general, los participantes valoraron muy positivamente el proyecto. Entre los aspectos más comentados se encontraron la planificación de las actividades, el interés, la participación, la motivación, el trabajo cooperativo y la satisfacción personal. Los autores resaltan que el estudio confirma que el sentido del humor facilita la relación entre las personas y favorece el proceso de enseñanza-aprendizaje. Además, se logró crear un ambiente "agradable, distendido y lúdico." Entre los alumnos del centro se encontraron alumnos de español para extranjeros. Los beneficios reportados por los autores serían de gran utilidad en el aula de ESL.

A su vez, Tuncay (2007) se enfocó en el humor y la facilitación del aprendizaje de una segunda lengua. Con tal fin se aplicó una encuesta a docentes de ESL para averiguar si recurrían al humor en el aula y de qué manera lo incorporaban. Participaron 147 docentes de distintas instituciones educativas, de los cuales 13 eran hablantes nativos del inglés y el resto no nativos (no se especifica su lengua materna). Entre los hallazgos más destacados se tiene que, del total de preguntas, los entrevistados estuvieron parcialmente de acuerdo con el 29%, en desacuerdo con el 7% y de acuerdo con el 62 %. Algunos de los puntos en que los entrevistados coincidieron son: el uso del humor es una herramienta didáctica para fortalecer el libro de texto, no es necesario ser un profesional del humor, los chistes pueden mejorar las habilidades de comunicación de los alumnos y el humor presenta algunos retos debido a los distintos significados culturales.

Resulta interesante que algunos docentes prefieren no usar bromas como parte de su curso; se sugiere que esto pude deberse más a rasgos de personalidad que a la creencia de que el humor no es efectivo como herramienta didáctica. Se comenta que los entrevistados fueron seleccionados aleatoriamente, sin embargo, el hecho de que los profesores no nativos claramente superaran en número a los nativos, constituye una limitación para el estudio.

Warwick (2009) también se interesó en el humor, sólo que aplicado al estudio de las matemáticas. Sus variables de interés fueron el humor, la apreciación del mismo y el desempeño en el área de matemáticas. Se utilizó un experimento a pequeña escala (16 alumnos) para averiguar si alumnos universitarios de primer año estudiando computación tenían una apreciación común del humor y si dicha apreciación podía relacionarse con su desempeño en módulos de matemáticas. Para ello se recurrió a un cuestionario conteniendo 30 chistes, mismos que se clasificaron mediante una escala Likert de 11 puntos, las categorías iban desde “nada gracioso” hasta “extremadamente gracioso”. El mismo cuestionario fue respondido por un grupo de 7 profesionales del humor.

De las respuestas de los profesionales se obtuvo una calificación promedio para cada chiste. Contra esta calificación promedio se midió la calificación otorgada por los estudiantes, esto se realizó a través del coeficiente de correlación de Spearman. Finalmente se tomó en cuenta la edad y el desempeño de los alumnos al finalizar el módulo de matemáticas. Se utilizó un algoritmo de agrupamiento para conocer si los datos representados por las 3 variables (correlación con la calificación de los profesionales del humor, edad y desempeño) podían agruparse de alguna manera.

El autor señala que existieron relativamente pocas coincidencias respecto a lo que se considera gracioso entre los comediantes, y lo mismo ocurrió con los alumnos. Por ello, es difícil que un grupo de alumnos tenga un sentido del humor “estándar”. Las diferencias en sentido del humor no eran significativas relacionadas con el sexo, grado de estudios o especialidad. Resulta interesante, al menos para el área de ESL, que los chistes lingüísticos obtuvieron los resultados más bajos y el autor sugiere evitarlos.

Georgakopoulos y Guerrero (2010) trabajaron con la relación entre las formas de comunicación y la efectividad de la enseñanza. Este fue un estudio donde se les aplicaron dos versiones de un cuestionario a estudiantes de 6 países (Australia, Japón, México, Suecia, Taiwán y E.U.) para que los alumnos recordaran a su mejor y peor profesor a lo largo de sus estudios de licenciatura. En cada país, el mismo número de alumnos que respondió el cuestionario para mejor profesor, contestó el de peor profesor. Una vez identificado el profesor, los alumnos calificaban la comunicación del profesor usando dos instrumentos: la Medida de la Inmediatez No Verbal y los Comportamientos de Inmediatez Verbal. Las hipótesis y preguntas de investigación se examinaron mediante análisis de covarianza.

El estudio replicó trabajos anteriores al demostrar que el recuerdo de los mejores profesores se asocia con formas específicas de comunicación. Sin embargo, existen diferencias culturales en la percepción del grado en que dichos profesores presentan determinados comportamientos y en cuanto al modo en que esas formas de comunicación permiten diferenciar entre mejores y peores profesores. En general se encontró que los estudiantes de los 6 países percibían a los mejores profesores como aquellos que usaban más expresividad no verbal, movimientos relajados, conversación durante la clase y

comunicación fuera del aula. Es importante considerar que el uso del humor se toma en cuenta dentro de los Comportamientos de Inmediatez Verbal.

Otro estudio relacionado fue realizado por Helterbran (2008) quien se enfocó en las creencias de los profesores en formación sobre las cualidades y las prácticas, tanto instruccionales como personales, de sus profesores. Para estudiar dichos elementos se seleccionaron programas de formación de profesores de 3 universidades distintas, basados en el tamaño del programa (debían tener 85 o más profesores) y la reputación de la calidad del programa y sus graduados. Se recabaron los datos directamente de un sitio web donde los alumnos pueden evaluar a sus profesores (www.ratemyprofessors.com). Se analizaron los datos de 283 profesores. Los comentarios poco claros fueron descartados.

De los comentarios recabados del sitio web, se infiere que una buena labor docente se demuestra de diversas maneras y abarca ciertas actitudes y comportamientos básicos. Estos grupos básicos son 3: Conocimiento y presentación; cualidades personales del profesor y cualidades profesionales / instruccionales. Los alumnos de este estudio (en proceso de convertirse ellos mismos en profesores) están dispuestos a trabajar duro en clase si es por una razón válida; también les agrada que el profesor relacione el trabajo en clase con la práctica profesional; trabajan con mayor gusto con los profesores que ven el aspecto humano de sus estudiantes. Además, valoran a los profesores que son puntuales, preparan sus clases y diseñan actividades de aprendizaje significativas y agradables.

Un elemento de gran interés para el presente estudio es que dentro de las cualidades personales del profesor se abarca el sentido del humor. Sin embargo, el profesor debe ser cuidadoso al emplearlo. Dentro de los comentarios recabados al

respecto se encontraban positivos y negativos. Las burlas sobre la ciudad de origen de los estudiantes es un ejemplo de los comentarios negativos que puede haber resultado por un intento fallido de utilizar el humor en clase.

Schell (2006) a su vez optó por centrarse en la enseñanza innovadora, los componentes esenciales de la enseñanza innovadora, sus facilitadores y barreras. Utilizó algo llamado estudio Delphi, basándose en el consenso de un panel de expertos de educadores en enfermería. El panel estuvo integrado por 28 docentes. Se utilizaron 3 rondas de entrevistas para identificar los factores de interés. En la primera entrevista, que fue semiestrucurada, se identificaron los factores de interés (componentes esenciales, facilitadores y barreras) a través del análisis de contenidos. Esos datos se usaron para integrar el cuestionario de la segunda ronda, con un total de 62 ítems, mismos que los participantes ordenaron de acuerdo a su importancia a través de una escala Likert de 7 puntos. La tercera ronda presentó el mismo contenido pero incluyó el promedio de los puntajes otorgados durante la ronda anterior.

Los componentes esenciales mejor posicionados fueron: apertura a otros miembros del cuerpo docente para buscar nuevas ideas; motivación, compromiso y entusiasmo del cuerpo docente y comunicación abierta y efectiva entre el alumno y el cuerpo docente. En cuanto a los facilitadores: comunicación efectiva con los estudiantes, motivación y entusiasmo del cuerpo docente por el cambio y satisfacción del cuerpo docente con la enseñanza innovadora. Finalmente, las principales barreras fueron: las actitudes y temores del cuerpo docente junto con la falta de conocimiento de la enseñanza innovadora. Cabe resaltar que los expertos ubicaron al humor y la diversión dentro de los

elementos esenciales para el proceso de aprendizaje (si bien este ítem ocupó el lugar 17 de 25).

A su vez, Onofrey (2006) en su estudio sobre el humor, la caracterización y la literatura para adolescentes utilizó un grupo focal de 5 alumnos. Para recolectar los datos se utilizaron entrevistas semiestructuradas y transcripciones de grabaciones en audio y video hechas en círculos de discusión de obras literarias. Los alumnos leían las obras poniendo especial atención al humor en ellas. Después hacían conexiones personales y comparaban sus vidas con las de los personajes. No todos los tipos de humor presentes en las obras analizadas resultaban aceptados por los alumnos.

Si bien el estudio se enfoca en la literatura, la conexión que los alumnos hacen entre las situaciones humorísticas y su experiencia personal puede resultar de utilidad en distintas áreas del conocimiento. La enseñanza de una segunda lengua no sería la excepción. Este fenómeno puede ser de mayor utilidad en la incorporación a su repertorio de vocabulario nuevo.

Por otro lado, el estudio de Gutarts y Bains (2010) trató sobre los beneficios de las tareas obligatorias en alumnos de cálculo a nivel universitario. Las variables fuero tareas obligatorias (variable independiente) y desempeño en la materia (variable dependiente). Se utilizó un diseño cuasi experimental con dos grupos. Al primero se le asignaba tarea obligatoria, misma que era entregada y calificada debidamente. Al segundo se le asignaba la misma tarea pero no era entregada ni calificada, en vez de eso se les aplicaban exámenes rápidos semanales. La idea era medir el desempeño de ambos grupos y la hipótesis principal era que el grupo 1 superaría al 2. Adicionalmente se aplicaron

encuestas de opinión para conocer el sentir de los alumnos respecto a la importancia de las tareas.

No hubo diferencias estadísticamente significativas entre el grupo 1 y 2. De hecho, el promedio del examen final fue ligeramente mayor para el grupo que no tenía tarea obligatoria. Por supuesto, el resultado fue inesperado para los autores, sin embargo, lo atribuyen al hecho de que todos los alumnos estaban conscientes de la importancia de la tarea como preparación para sus exámenes (así lo indicaban los resultados de las entrevistas adicionales al experimento). Por ende, estaban implícitamente motivados para cumplir con la tarea independientemente de si era obligatoria o no.

Otro estudio muy interesante lo realizó Kablan (2010). Dicho autor estudió la relación entre el uso de juegos por computadora basados en ejercicios y el desempeño del aprendizaje de candidatos a maestros. Para ello utilizó un diseño experimental pre test-post test, con un grupo de control. El grupo de control revisó algunos contenidos mediante juegos de computadora durante 120 minutos al final de un periodo de enseñanza de 3 semanas. Los juegos por computadora no fueron una alternativa a la enseñanza tradicional, sino una estrategia para reforzar los contenidos adquiridos mediante el método tradicional. Se encontró que los juegos incrementaron el nivel de aprendizaje de los futuros profesores. Sin embargo, se encontraron valores similares de aprendizaje en el grupo de control, mismo que trabajó con ejercicios impresos en vez de los juegos.

Por su parte, Perveen (2010) estudió el aprendizaje basado en problemas y el rendimiento académico a nivel secundaria. Se utilizó un diseño experimental con un grupo de 48 alumnas de una escuela pública paquistaní. Se formaron dos grupos: el experimental y el de control a partir de los resultados del pre test. Los datos se analizaron

mediante una prueba T. Ambos grupos eran casi idénticos al inicio del experimento. Una vez concluido éste se encontró que el grupo experimental tuvo resultados significativamente más altos que el de control. Dicho estudio basado en un diseño experimental resulta de interés para el presente proyecto dada su metodología, incluso si la variable dependiente es distinta.

Otro estudio de interés es el que Evans-Palmer presentó en el 2010. Las variables de interés eran el sentido del humor, la percepción de auto eficacia y el estrés percibido por parte de un grupo de profesores de arte. Para ello se logró que algunos profesores de arte en escuelas públicas completaran escalas de auto reporte para medir su sentido del humor, percepción de auto eficacia y estrés percibido. Se utilizaron correlaciones y análisis de regresión múltiple para procesar los datos, hallándose una relación positiva entre el sentido del humor y la efectividad instruccional.

Al mismo tiempo, se encontró que la efectividad instruccional declinaba a medida que aumentaba el estrés percibido (correlación negativa). Por ello la autora recomienda que, tanto los maestros en servicio como aquellos en formación, reciban programas de adiestramiento en el desarrollo del sentido del humor y estrategias instruccionales basadas en el humor.

Por otro lado, Hickman y Crossland (2005) condujeron un ambicioso estudio para estudiar las relaciones entre a) estilos de crianza, b) estructura familiar, c) logro académico, d) orden de nacimiento, e) género y, f) humor y los ajustes personal-emocional, social, académico, y de compromiso con los estudios entre alumnos universitarios de primer año. Para ello se administraron encuestas del tipo auto reporte a 257 alumnos. Los datos se procesaron mediante modelos de regresión múltiple.

Como resultado se encontró que el humor, los logros académicos y un estilo autoritario de crianza estaban relacionados positivamente con la adaptación de los alumnos a la universidad. Cabe resaltar que, aunque el estudio cubrió un buen número de variables, resulta adecuado para el proyecto de investigación porque tocó el tema del humor. En ese sentido, el humor se midió mediante una escala que indica el grado en que éste ayuda al individuo a lidiar con situaciones estresantes.

Otro estudio de gran interés es el realizado por McGee y Shevlin (2009), en este caso los autores manejaron como variables independientes: género y humor; y como variables dependientes: nivel de atracción e idoneidad como compañero a largo plazo. Su procedimiento fue muy original puesto que emplearon viñetas que describían compañeros románticos hipotéticos para predecir que los candidatos que demostraban un buen sentido del humor recibirían puntajes significativamente mayores al medir su grado de atractivo e idoneidad como compañeros a largo plazo que aquellos con un sentido del humor promedio o inexistente. Los datos se analizaron mediante un análisis multivariante de la varianza y se encontró que los candidatos con un buen sentido del humor efectivamente recibieron puntajes significativamente más altos que los de sus contrapartes con sentido del humor promedio o inexistente.

Este estudio está indirectamente relacionado con el proyecto de investigación sobre el humor y el aprendizaje dado que trata sobre las características de personalidad que resultan atractivas para otros. Tiene un enfoque centrado en las relaciones amorosas, pero podría usarse también para explicar por qué ciertos profesores son mejor evaluados que otros. Después de todo, los resultados de este estudio sugieren que las personas con

buen sentido del humor resultan más atractivas que las que carecen de tal característica de personalidad.

Por su parte, Yaman (2010) se interesó en el uso de tiras cómicas para enseñar la gramática del idioma turco y el rendimiento escolar. En su proyecto se utilizó un “método múltiple” puesto que se integraron técnicas cuantitativas y cualitativas. Los datos cuantitativos se obtuvieron mediante un examen de conocimientos de reglas y conceptos. Los datos cualitativos se obtuvieron mediante entrevistas. El autor comenta que el estudio fue de naturaleza experimental. Se utilizó un test preliminar y uno final.

Como resultado se determinó que la enseñanza de la gramática a través de caricaturas incrementa el éxito al aprender el idioma turco, ayuda a motivar a los alumnos, y aumenta la participación, comparado con la enseñanza tradicional. El autor subraya que el uso de caricaturas para transmitir los mensajes a través del humor resultó divertido para los estudiantes.

Por otro lado, Conkell, Imwold, y Ratliffe (1999) analizaron el efecto del humor al transmitir conceptos de bienestar físico y la precepción de los alumnos acerca de un profesor que usara humor relevante durante la instrucción. Para tal efecto se utilizó un diseño experimental. Los alumnos del grupo experimental vieron una clase graciosa grabada en video sobre la composición corporal y el control de peso. El grupo de control fue expuesto a una clase sin el elemento humorístico. Inmediatamente después del video los alumnos respondían un examen de 15 preguntas acerca del contenido. Además, debían contestar un cuestionario de 5 preguntas sobre cuán agradable era el instructor, su credibilidad y su efectividad.

Los resultados de los instrumentos se analizaron para ver si existían diferencias significativas. Los resultados del examen de conocimientos mostraron muy poca diferencia entre ambos grupos. Sin embargo, también se halló que los alumnos fueron más receptivos hacia el instructor que incorporó humor a su exposición. Además, los alumnos que observaron el video adicionado con humor indicaron que estaban más motivados a mejorar su estado físico.

Los autores atribuyen los resultados tan cercanos entre ambos grupos al evaluar los conocimientos adquiridos al hecho de que, de acuerdo con algunos autores que formaban parte del marco teórico de su estudio, los beneficios de aprendizaje obtenidos por medio del humor pueden ser más efectivos con el paso del tiempo. En ese sentido, el procedimiento de observar 20 minutos de video e inmediatamente aplicar un examen de conocimientos no resultaba lo idóneo para estudiar el efecto del humor.

Otro estudio de interés es el realizado por Ulloth (2010) acerca del humor como estrategia didáctica y su influencia en el aprendizaje. Para ello recopiló información de tres profesores de enfermería que utilizaban exitosamente el humor en su práctica docente. Para recolectar los datos se utilizaron observaciones, entrevistas y encuestas. Adicionalmente, se recabaron las opiniones del alumnado sobre el uso del humor mediante encuestas y entrevistas a profundidad.

Los resultados del estudio coincidieron con estudios previos acerca de la capacidad del humor para dotar a las clases de enfermería tanto de profundidad como de detalle. Se enfatiza el hecho de que el humor de ninguna manera debe ser un sustituto de la preparación adecuada de clase, esto es totalmente coincidente con las ideas de Englert (2010). La mayoría de los participantes en el estudio fueron mujeres caucásicas. La

autora sugiere que futuros estudios se enfoquen en el efecto que la diversidad étnica y de género pueda tener sobre la eficacia del humor como estrategia didáctica, temas discutidos por autores como Moscaritolo (2009).

Por su parte. Rule y Auge (2005) se enfocaron en el efecto del uso de caricaturas cómicas para la enseñanza de conceptos minerales sobre la atención, la actitud y el desarrollo de habilidades superiores de pensamiento en adolescentes. Para ello se utilizaron 2 grupos (experimental y de control) formados aleatoriamente. El desempeño se evaluó a través de un esquema pretest/posttest. Se cubrieron dos unidades, durante las cuales los grupos intercambiaron roles. En esencia ambos grupos realizaban las mismas actividades, pero el grupo experimental llevaba a cabo algunas actividades alternas como: observar caricaturas, mejorar caricaturas y/o completarlas, y crear caricaturas propias.

Se encontró que los alumnos desempeñando el papel de grupo experimental mostraron mayor motivación y mejores puntajes en los instrumentos de evaluación que los del grupo de control. Tales resultados se atribuyen al involucramiento con los contenidos que los alumnos del grupo experimental tuvieron mediante las actividades centradas en las caricaturas.

A su vez, White (2001) revisó las opiniones de docentes y alumnos sobre el uso del humor como herramienta didáctica. Para ello se enviaron por correo dos cuestionarios distintos. Uno era destinado a profesores universitarios de 14 universidades distintas, el otro era para alumnos de tercero y cuarto año de universidad. Al recopilar las respuestas se encontró que maestros y alumnos tuvieron opiniones similares. Así, coincidieron en que el humor se puede usar para liberar estrés, obtener atención y crear un ambiente de aprendizaje sano. Al mismo tiempo, rechazaron su uso para avergonzar a los alumnos,

intimidarlos o desquitarse de ellos. Uno de los ítems que presentó mayor varianza entre alumnos y docentes fue el relativo al uso del humor para manejar una situación desagradable. 59% de los estudiantes lo consideraban adecuado, mientras que sólo el 15% de los docentes opinaba de esa manera.

En la misma línea se encuentra el proyecto de Huang, Eslami, y Hu (2010), mismo que se centra en la relación entre el apoyo de alumnos y compañeros y la ansiedad de los estudiantes de una lengua extranjera. En dicho estudio 158 alumnos taiwaneses de inglés respondieron 3 cuestionarios: uno sobre sus orígenes, una escala de ansiedad en el aula y uno para medir el ambiente del aula. De acuerdo a los resultados, el apoyo académico por parte del docente fue la variable más fuertemente correlacionada con la ansiedad del alumno. Los estudiantes se sentían menos ansiosos cuando percibían mayor apoyo académico por parte de sus profesores.

El hecho de que los sujetos del estudio no mostraran mayor interés en contar con estrategias de relajación en clase como sería el caso del humor puede deberse a que pertenecen a una cultura distinta a la latinoamericana, por lo que los resultados del estudio no necesariamente corresponderían a los obtenidos en un contexto latinoamericano.

Finalmente en un contexto netamente latinoamericano, Narváez (2006) indagó sobre el nivel de información, aplicación e interés de un grupo de educadoras chilenas respecto a la inclusión de la pedagogía del humor a su labor de educación preescolar. Para lograr su objetivo se realizó un estudio descriptivo-exploratorio adicionado con la aplicación de un cuestionario.

Los resultados no mostraron que las educadoras incorporen el humor a su labor. La autora subraya que lo anterior refleja una concepción distorsionada del humor. En esencia, las educadoras no están conscientes de los beneficios a obtener del uso adecuado del humor. La nula aplicación del humor como consecuencia de un desconocimiento de sus beneficios resalta la necesidad de dar a conocer ampliamente el tema entre los profesionales de la educación a todos los niveles.

Capítulo 3

Metodología

Diseño de investigación.

El presente estudio pretende identificar la efectividad del uso del humor como herramienta didáctica para incrementar el nivel de aprendizaje de los alumnos. Para tal efecto, el empleo de un diseño experimental resulta adecuado, ya que permite observar los resultados obtenidos con y sin el uso de la mencionada herramienta didáctica. El empleo de diseños experimentales para identificar el efecto de un factor determinado (por ejemplo tareas obligatorias, caricaturas, o aprendizaje basado en problemas) y así concluir cuán conveniente resultaría fomentar su uso es común en estudios publicados con anterioridad (Garner (2006), Raffiee, Kassaian y Dastjerdi (2010), Gutarts y Bains (2010), Kablan (2010), Perveen (2010), Yaman (2010), Conkell, Imwold, y Ratliffe (1999), por citar algunos)

Conviene ahora discutir algunos puntos importantes relativos a la experimentación dentro de la metodología de la investigación. Para ello la referencia será la obra de Hernández Sampieri (2006). Primeramente, un experimento implica la manipulación intencional de una o más variables independientes con el fin de observar el efecto que produce(n) sobre una o varias variables independientes. En el caso particular de este proyecto, se está considerando una sola variable independiente y una sola variable dependiente. La primera viene representada por el humor como herramienta didáctica y la segunda por el nivel de aprendizaje alcanzado por los alumnos.

Para que un experimento se denomine como tal, es necesario que el investigador pueda manipular a voluntad la causante del efecto deseado, es decir, la variable independiente. En este estudio el humor será manipulado intencionalmente toda vez que entrará en juego a partir de actividades previamente diseñadas, buscando desatar la hilaridad del alumnado. Por supuesto, no existe una garantía total de que se produzca la risa, dadas las diferencias en apreciación del humor que pueden existir no solo entre culturas sino entre distintas generaciones de una misma cultura.

Sin embargo, dado que las actividades serán cuidadosamente planeadas, se espera que la risa esté presente en el desarrollo de las lecciones. Este uso premeditado del humor es la novedad didáctica que se desea estudiar, ya que como seguramente el lector ha tenido oportunidad de experimentar, como toda actividad humana, el estudio no está exento de la risa. Sin embargo, esas apariciones ocasionales de la risa en un salón de clases ni son premeditadas ni persiguen un fin didáctico. Más aún, en ocasiones el factor desencadenante de la hilaridad puede ser de naturaleza tal que resulta contrario a los objetivos de aprendizaje y/o daña a alguno de los involucrados en el proceso.

Por ello es que en este estudio, el humor como variable independiente se manipulará de tal manera que cumpla con tres propósitos principales: desatar la hilaridad de los estudiantes, perseguir un propósito educativo, y respetar la dignidad de docentes y alumnos. Debido a las características particulares de este esfuerzo de investigación, la mencionada manipulación de la variable se llevará a cabo en el nivel mínimo posible referido por Hernández Sampieri (2006): presencia-ausencia de la variable independiente.

En otras palabras, los sujetos de la investigación serán divididos en dos grupos, uno de los cuales recibirá la instrucción siguiendo un método “tradicional” consistente en uso del libro de texto, ejercicios de reforzamiento, discusiones, consultas en diccionarios, y actividades por el estilo. En este grupo es muy probable que surjan situaciones que causen la risa de los participantes, pero de manera totalmente aleatoria y espontánea, por lo que de ninguna manera se podrán considerar instancias del humor como instrumento didáctico.

Por su parte, el segundo grupo, además de compartir la gran mayoría de las actividades llevadas a cabo por el primero, recibirá la influencia totalmente planeada del humor para reforzar los conocimientos adquiridos a lo largo de las sesiones de trabajo. El humor, ausente en el primer grupo, estará constantemente presente en su contraparte, cumpliendo con ello la manipulación de primer grado (presencia-ausencia de la variable independiente) referida por Hernández Sampieri (2006). Será este el grupo donde se introduzca la variable cuyo efecto se desea analizar para averiguar si la hipótesis rectora del proyecto se acepta o rechaza.

Como ya se ha mencionado, el presente proyecto requiere una aplicación cuidadosa del humor para que éste resulte un apoyo al aprendizaje y no se convierta en un impedimento para cumplir con la labor educativa. Es decir, una aplicación irresponsable del humor puede transformar un espacio de aprendizaje funcional en una zona de completo libertinaje. Además, es importante que las situaciones cómicas tengan un fin didáctico, que contribuyan al desarrollo de algún aspecto de la materia en cuestión.

Por ello, el objetivo didáctico que se pretenderá alcanzar en el grupo de control mediante las instancias de humor puestas al alcance de los alumnos será una mejor adquisición del vocabulario. Este es un objetivo muy valioso para los estudiantes de ESL, ya que entre mayor número de palabras se incorporen al repertorio personal, mejor será la manera en que se desempeñen al utilizar la lengua en situaciones académicas o personales.

Se ha optado por la modalidad presencia-ausencia de la variable independiente por varias razones. En primer lugar la disponibilidad de recursos. Existen distintos grados de manipulación de la variable, y sería interesante llevar a cabo por ejemplo una manipulación de distintos grados (por ejemplo mediante mayor o menor tiempo de exposición a la variable independiente) o de distintas modalidades (instancias distintas de humor como serían chistes para un grupo, canciones para otro, adivinanzas para un tercero, etc.) Sin embargo, un proyecto de tales dimensiones requeriría una mayor disponibilidad de recursos humanos, materiales y temporales.

Ciertamente la presencia o ausencia de la variable es una modalidad experimental básica, pero puede brindar información de gran valor. A partir de los primeros hallazgos que arroje se puede diseñar una investigación de mayor envergadura, lo cual cumple con la aspiración de la labor de investigación educativa de producir no sólo nuevo conocimiento sino también identificar posibles áreas que conviene explorar a profundidad.

En segundo lugar, si bien la modalidad presencia-ausencia de la variable independiente es la más sencilla de las existentes, Hernández Sampieri (2006)

proporciona una guía para enfrentar las dificultades relativas a la etapa de definición de la forma en que se habrá de manipular la variable independiente. Dentro de sus recomendaciones, una de las más relevantes para este proyecto es la consulta de experimentos previos. Esto permite anticipar posibles dificultades en la propia investigación además de pulir la manera en que se realizará el experimento, esto último debido a que difícilmente un experimento previo podrá aplicarse íntegramente a otro contexto específico. Lo que se hace generalmente es extrapolar las experiencias reportadas por investigadores precedentes al caso en cuestión.

De esta manera, y gracias a la investigación que se llevó a cabo para integrar el marco teórico que soporta al presente estudio, se encontraron varios estudios con diseños similares al que se pretende llevar a cabo:

Garner (2006), llevó a cabo un estudio donde se utilizaron un grupo de control y uno experimental. La variable que se manejó mediante presencia y ausencia fue justamente el humor y la manera en que se introducía dicha variable era mediante una historia graciosa o metáfora relativa al tema de estudio. Rafiee, Kassaian y Dastjerdi (2010) también recurrieron al grupo experimental y al de control para averiguar si las canciones graciosas mejoraban la comprensión auditiva de alumnos de ESL. Gutarts y Bains (2010), buscando comprobar si la tarea obligatoria tenía una influencia positiva en el desempeño de alumnos de matemáticas a nivel universitario, también implementaron un diseño experimental (grupo experimental y grupo de control).

Este último caso resulta interesante porque la variable independiente (tarea obligatoria) no estaba realmente ausente del grupo de control. La diferencia radicaba en

que el grupo experimental recibía un porcentaje de su calificación con base a las tareas, mientras que al grupo de control, si bien se les presentaban las mismas tareas, no se le pedía su entrega forzosa. Sin embargo, sabedores de la importancia de la práctica, los miembros de este segundo grupo también realizaban las tareas. Es decir, este diseño no presentaba verdaderamente la dualidad presencia-ausencia de la variable. En el diseño que aquí nos ocupa, por tanto, es necesario tener cuidado para evitar que la variable independiente de interés (humor) se presente en el grupo de control, contaminado así los resultados obtenidos.

Ahora, como se mencionó previamente, el presente estudio busca no sólo identificar si el factor de interés tiene una influencia real en el aprendizaje, sino también cuál es el sentir de maestros y alumnos en relación a su uso. Este segundo punto es por demás interesante ya que la pretensión es que los resultados de la investigación sean aplicados en caso de comprobarse la(s) hipótesis rectora(s) de la misma. De ahí la importancia de conocer si los encargados de trabajar bajo su influencia se sienten cómodos con un empleo sistemático del humor en el aula de ESL.

Una buena manera de conocer las reacciones de los involucrados es la aplicación de entrevistas (Cristensen (2000), citado por Hernández Sampieri (2006)). Sin embargo, esta aplicación de entrevistas ocasiona que el proyecto de investigación deje de ser puramente cuantitativo y lo convierte en una investigación del tipo mixto. Ahora bien, de acuerdo con Giroux (2004), las entrevistas permiten que la persona de interés elabore un discurso que nos permita entender su visión particular respecto a un fenómeno determinado.

En ese sentido, cada entrevista, aún si se toma en cuenta el grupo de entrevistas pertenecientes a un mismo proyecto, resulta única e irrepetible al cien por ciento. Esto, implica un gran esfuerzo en términos de tiempo tanto del investigador como de los sujetos de la entrevista. Por ello, el presente proyecto partirá de la elaboración de cuestionarios para identificar patrones y/o puntos de vista particularmente interesantes en la población expuesta a la herramienta didáctica que se pretende promover. Una vez alcanzado tal objetivo, se procederá a contactar a los sujetos de mayor interés para el proyecto con el fin de entrevistarlos y acceder así a su visión muy personal del fenómeno. Evidentemente, para poder identificar a dichos sujetos será necesario que los cuestionarios aplicados no resulten anónimos, pero se protegerá en todo momento la identidad y privacidad de los participantes en el estudio.

Por otro lado, en virtud de que el encargado de la investigación, al ser al mismo tiempo el docente a cargo de los grupos que servirán de base para el proyecto, se encontrará también inmerso plenamente en el acontecer diario del proceso de enseñanza-aprendizaje, la influencia del paradigma cualitativo resulta evidente. El ser parte integral del proceso le permitirá observar y registrar de primera mano detalles que pueden arrojar luz sobre el efecto que el humor tiene en el aula de ESL. Todo ello sin convertirse en un elemento que modifique involuntariamente la marcha normal de las labores educativas. Es decir, podrá convertirse en un observador que no resulte una distracción para los actores del proceso.

Se tratará por tanto de una instancia de observación en el medio natural (Giroux, 2004) donde se podrán observar los comportamientos tal y como ocurren en su estado natural. Esta es una gran oportunidad ya que no todas las observaciones que se pretenden

realizar en el medio natural resultan íntegramente de tal índole. Gracias al doble rol del investigador como tal y como docente frente al grupo, se podrá atenuar significativamente lo que el mismo autor denomina “efecto de intrusión del observador”, y que se entiende como el efecto que sobre el comportamiento cotidiano del observado(s) tiene la presencia del observador.

Contexto sociodemográfico.

Como ya se ha mencionado con antelación, la revisión de trabajos de investigación precedentes ha permitido identificar el hecho de que el tomar en cuenta la locación donde se pretenda implementar el humor como herramienta didáctica resulta de gran importancia (Benjelloun, 2009; White, 2001). Actuar negligentemente respecto al punto anterior puede traer como consecuencia una aplicación poco efectiva de la herramienta, si no es que totalmente contraproducente. Por ello, es necesario ser lo más específicos posible al ubicar el proyecto de investigación.

En el caso que nos ocupa, se tiene que el proyecto se llevará a cabo en el estado de Veracruz, particularmente en la ciudad de Córdoba. Dicha ciudad se ubica en la zona centro del estado, a orillas de la Sierra Madre Oriental y puede considerarse industrial y comercial. Cuenta con algunas empresas de inversión local, propiedad en su mayoría de grupos de inmigrantes (principalmente españoles e italianos) arribados a fines del siglo XIX y principios del XX.

Es una ciudad colonial fundada el 26 de abril del año 1618 durante el reinado de Felipe III. Su fundación obedeció a los constantes ataques que los negros cimarrones, encabezados por Yanga, realizaban en el Camino Real Veracruz-Orizaba-México. Según

datos del INEGI, cuenta con una población aproximada de 186, 000 habitantes y sus principales actividades económicas son la avicultura y el cultivo de la caña de azúcar, el café y algunos árboles frutales como el plátano y el mango. En el sector industrial cuenta con industrias cafetaleras, de aceite, plásticos, embotelladoras, fundidoras y refresqueras. Mención especial merece la gran cantidad de ingenios azucareros que se ubican en Córdoba y las zonas aledañas.

La institución que albergará el estudio será el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Central de Veracruz. Dicha institución, de nivel universitario, es de carácter privado. En tal virtud, los alumnos que asisten a sus aulas son de un nivel económico alto. Sin embargo, también cuenta con un amplio programa de becas por lo que en términos generales su población estudiantil abarca un espectro que va de la clase media a la alta.

Los programas educativos que ahí se ofrecen responden a las características de la región donde se localiza el instituto y buscan apuntalar y desarrollar la economía y el nivel de vida de la misma. Por ende, los programas a nivel licenciatura que pueden cursarse actualmente en el campus son la Licenciatura en Administración y Estrategia de Negocios (LAE), la Licenciatura en Mercadotecnia (LEM), la Licenciatura en Negocios Internacionales (LIN), la Ingeniería Industrial y de Sistemas (IIS) y la Ingeniería en Tecnologías Computacionales (ITC).

Adicionalmente es posible cursar algunos semestres iniciales (conocidos como troncos comunes) de un gran número de otros programas ofrecidos por el Sistema Tecnológico de Monterrey. La diferencia aquí se encuentra en que un alumno interesado

en alguno de tales programas no puede concluir totalmente su educación profesional en el Campus Central de Veracruz. Una vez cubierto su tronco común, debe trasladarse a algún otro campus que cuente con el programa completo de su carrera elegida. Por supuesto, esto implica una intensa labor de homologación por parte del cuerpo docente dado que un alumno proveniente de cualquier campus, debe ser capaz de integrarse a su nuevo ambiente sin mayores dificultades.

Esto tiene una repercusión muy importante también en el departamento de idiomas de la división puesto que en numerosas ocasiones los alumnos que inician su formación profesional en el Campus Central de Veracruz no han terminado su formación correspondiente al manejo de una segunda lengua cuando llega el momento de que sean trasladados a un campus donde puedan concluir el programa de su interés. Además, también existe el caso de alumnos cuyos programas se encuentran en su totalidad en el campus, pero eligen trasladarse por uno o varios semestres a algún otro y así adquirir experiencias valiosas para su vida profesional.

En cualquier caso, se necesita estandarizar la formación y una forma de hacerlo es mediante la aplicación de un examen de certificación en el manejo del inglés. Se trata en específico del examen de inglés como lengua extranjera (TOEFL) por sus siglas en inglés. Particularmente en su versión institucional. A fin de corroborar que los alumnos de distintas regiones del país donde existe el sistema TEC cuenten con las mismas habilidades básicas, se piden puntajes mínimos a cubrir antes de poder finalizar sus trámites de graduación.

El sistema TEC se encuentra dividido en varias regiones, cada una controlada por una rectoría de zona. De esta manera existe la rectoría de la zona metropolitana de Monterrey, de la zona metropolitana de la Ciudad de México, de la zona norte, de la zona sur y finalmente de la zona occidente. El Campus Central de Veracruz pertenece a la zona sur y el puntaje mínimo TOEFL que los alumnos deben alcanzar es de 520. Sin embargo, otras zonas, como la de Monterrey requieren un puntaje mínimo de 550 y la tendencia es hacia establecer dicho puntaje como el estándar a nivel sistema. Por ello, los esfuerzos dentro del Campus Central de Veracruz son siempre hacia los 550 puntos TOEFL.

En cuanto a la procedencia de los alumnos del campus, tenemos que en general provienen de los estados de Veracruz, Tabasco y Oaxaca. Algunos de ellos son egresados de escuelas preparatorias privadas y otros más de escuelas públicas. Como la mayoría de los jóvenes de su rango de edad y estrato socioeconómico, han recibido una fuerte exposición al idioma inglés merced a los programas de televisión, a la música, a los videojuegos, en fin a todas las fuentes que se nos presentan en dicho idioma de manera cotidiana.

Sin embargo, un fenómeno interesante es que los alumnos procedentes de la zona sur de la república mexicana, tal y como es el caso en general de los alumnos que llegan al campus donde se realizará el proyecto, presentan un nivel de manejo del inglés inferior al de aquellos alumnos procedentes de la zona norte del país. Esto puede deberse a que tales estados reciben una influencia aún más intensa de los Estados Unidos o a que en esas zonas resulta más sencillo fortalecer la plantilla docente con hablantes nativos del idioma. Lo anterior puede resultar un excelente tema de futuras investigaciones. Por lo pronto, el efecto inmediato es que los estudiantes de la zona sur requieren una formación

muy puntual e intensa que les permita volverse verdaderamente competitivos, no ya con sus contrapartes norteños sino a nivel global.

En cuanto a la plantilla docente del instituto, se cuenta con 6 profesores. Dicha cantidad resulta adecuada para el número de estudiantes matriculados en el campus. Tales profesores cuentan con el perfil idóneo para el puesto al tener estudios a nivel licenciatura en lenguas o áreas relacionadas. Además, todos cuentan con estudios a nivel maestría y/o doctorado concluidos o en progreso. El total de profesores está dividido simétricamente en hombres y mujeres. Cabe resaltar que, si bien sólo uno de ellos es hablante nativo del idioma, al menos dos más han pasado varios años viviendo en países de habla inglesa durante su vida profesional y un estudio sobre el uso del humor en ESL dentro de un contexto similar (mayoría de profesores no nativos del idioma) no resulta desconocido en el ámbito académico, como ejemplo tenemos a Tuncay (2007).

Población y muestra.

El escenario donde se pretende llevar a cabo el estudio requiere que el encargado del proyecto se encuentre a cargo de al menos dos grupos del mismo nivel. Dicha condición es muy factible de cumplirse puesto que tal ha sido el caso de los últimos 3 años. Sin embargo, en caso de que no se pudiera contar con el acceso total (al desempeñar el investigador el rol de docente a cargo de los grupos) a dos grupos del mismo nivel, se establecería algún mecanismo de cooperación con el o los docentes a cargo de los grupos de interés a fin de que se pudiera implementar adecuadamente el diseño experimental, base del proyecto de investigación aquí presentado.

Una vez alcanzado el primer requisito, se procederá a formar los dos grupos base de la investigación: el experimental y el de control. Esto se realizará eligiendo aleatoriamente una de las clases a cargo del investigador para integrar al grupo de control y el restante será la base para formar el grupo experimental. Por supuesto, se requiere que ambos grupos sean equivalentes y en ese sentido el utilizar como base las clases asignadas al profesor-investigador por la dirección del departamento resulta adecuado puesto que en líneas generales los alumnos que forman parte de una u otra clase tienen desempeños similares, esta ha sido históricamente la experiencia del investigador durante su colaboración con el departamento de idiomas de la institución.

En general los alumnos tienen la libertad de enrolarse en la clase de su preferencia. La diferencia radica en el horario en que se impartirá el curso, normalmente matutino o vespertino. Es este horario lo que hace a los alumnos decantarse por una de las opciones, una vez que han considerado sus cargas de trabajo y/o actividades tanto internas como externas a su universidad. En tal virtud, los chicos terminan por integrar grupos muy semejantes en cuanto a desempeño, rendimiento y, muy importante, antecedentes académicos previos.

Por supuesto, conviene asegurarse de que los grupos efectivamente resultan equivalentes para poder llevar a cabo el experimento. Si simplemente se tomaran los grupos tal y cual fueron formados conforme los alumnos elegían sus horarios y cargas de trabajo para el semestre, se estaría trabajando con un diseño cuasiexperimental (Hernández Sampieri, 2006). Además, si bien los alumnos de ambos grupos muestran desempeños y características parecidas, el número de ellos en cada grupo varía mucho. Por ejemplo, durante el semestre enero-mayo 2011, el investigador a cargo del proyecto

trabajó con dos grupos de Inglés Remedial V: un grupo matutino y otro vespertino. El primero conformado por 24 alumnos y su contraparte por únicamente 12.

En tal virtud se impone la necesidad de tomar medidas que garanticen la equivalencia de los grupos que tomarán parte en el diseño experimental. De acuerdo con Hernández Sampieri (2006) para asumir el control del experimento no basta con disponer de dos o más grupos, sino que deben ser similares en todo. De hecho, para el caso de la experimentación sobre métodos educativos subraya la importancia de que los participantes tengan características semejantes en aspectos tales como inteligencia, disciplina, memoria, género, edad, nivel socioeconómico y, muy importante para el caso que nos ocupa, número de personas. Partiendo de esa base teórica, resulta claro que no es conveniente trabajar con los grupos tal y como aparecen al inicio del semestre.

Siguiendo con las recomendaciones de la mencionada autoridad en el área de la metodología de la investigación, tenemos que para alcanzar la equivalencia inicial de los grupos se puede recurrir a la asignación al azar o al emparejamiento. De hecho, el autor señala a la primera como la opción óptima puesto que garantiza que sólo las variables independientes que le interesan al investigador estén operando sobre las dependientes. Sin embargo, por cuestiones logísticas, este proyecto recurrirá al emparejamiento. A pesar de las indudables bondades de la asignación aleatoria, requeriría que se tomaran todos los posibles sujetos del experimento, formaran un universo y a partir de éste se reacomodaran en el grupo experimental y el de control.

Sin embargo, tal acción dificultaría enormemente el accionar del investigador ya que las sesiones de trabajo tendrían que programarse fuera de sus horarios de clase

originales en lugar de poder trabajarse dentro de la clase misma. Esto como consecuencia de que los grupos experimental y de control estarían sin duda integrados por alumnos de ambas clases. Tal acción requeriría obtener permisos especiales por parte de la coordinación académica sin mencionar lo complicado que sería encontrar un horario adecuado para llevar a cabo el trabajo propio de la aplicación de la herramienta didáctica con los sujetos del estudio dada la gran carga de trabajo que normalmente tienen a lo largo del semestre. Lo cual los lleva a mantener agendas realmente ocupadas. Sin mencionar que el imponerles sesiones de trabajo adicionales podría repercutir negativamente en su disposición a colaborar, contaminando así los resultados del proyecto.

Por todo lo anterior, lo conducente será integrar los dos grupos necesarios para el estudio a partir de las clases que el responsable de la investigación reciba al inicio del semestre. El rol que cada uno de los grupos habrá de desempeñar será determinado en forma aleatoria al lanzar una moneda al aire. Es decir, una vez integrados los grupos, la moneda decidirá si el formado a partir de la clase matutina será el experimental o el de control y viceversa.

Ahora bien, es necesario discutir cómo se llevará a cabo el emparejamiento. Para ello, una vez más se seguirán las recomendaciones de Hernández Sampieri (2006) según las cuales primeramente es necesario elegir alguna variable específica, misma que puede influir grandemente en la variable dependiente. Por consiguiente, dado que el presente estudio se centra en el desempeño, los grupos se emparejarán a partir del desempeño de los alumnos en el curso inmediato anterior en el programa de inglés como segunda lengua.

En otras palabras, si las clases que darán origen a los grupos experimental y de control pertenecen al nivel Remedial V, el emparejamiento de los alumnos se realizará a partir de las calificaciones finales obtenidas en el curso correspondiente a Remedial IV. De esta manera se estará tomando en cuenta una variable íntimamente relacionada con la variable dependiente del proyecto, además de que el responsable de la investigación puede tener acceso con relativa facilidad al dato clave para llevar a cabo el procedimiento (promedio final obtenido en el curso inmediato anterior).

Se buscará que los grupos sean por lo menos de 15 integrantes cada uno, siguiendo las recomendaciones de Hernández Sampieri (2006, p. 182). Sin embargo, no se sabrá si tal ideal se alcanzará hasta recibir formalmente las listas de alumnos para cada una de las clases. Históricamente se ha notado que el tamaño de las clases es variable. En ocasiones son muy similares, en otras hay diferencias casi de dos a uno, es posible que el grupo más numeroso sea el matutino o viceversa, en fin, lo mejor dadas las circunstancias es esperar hasta tener la información final.

Participantes.

Como ya se ha mencionado, en términos generales los alumnos que asisten al Campus Central de Veracruz son de clase media a alta y provienen de estados del sureste mexicano, primordialmente Veracruz, Tabasco y Oaxaca. Ocasionalmente se tienen alumnos de otras latitudes e incluso de otras nacionalidades. Por ejemplo, durante el semestre enero-mayo 2011 el investigador tuvo a su cargo una alumna de nacionalidad española en una de las clases de Remedial V.

Sin embargo, dado el hecho de que el sentido del humor presenta diferencias entre cultura y cultura (Bell, 2009; Benjelloun, 2009; Garner, 2006; White, 2001), para efectos de este proyecto sólo se tomarán en cuenta los alumnos de nacionalidad mexicana. Cabe mencionar aquí algunos aspectos del historial académico previo de dichos estudiantes. Se ha mencionado que provienen de sectores económicos similares, sin embargo su experiencia académica puede variar significativamente. En primera instancia, algunos provienen de escuelas públicas y otros de escuelas privadas. Generalmente, aquellos que provienen de escuelas privadas tienen un mejor desempeño inicial dentro de las clases de ESL. Dentro de las escuelas privadas también hay diferencias puesto que algunos alumnos acudieron a escuelas bilingües, lo que una vez más se refleja en su desempeño inicial superior.

Independientemente de su procedencia, al pasar a formar parte del Campus Central de Veracruz cada alumno debe presentar un examen de ubicación en el idioma inglés. Con base en sus resultados se asignan a algún curso. El programa de ESL dentro del campus consta de 5 niveles remediales y concluye con el curso avanzado, denominado Lengua Extranjera. Aquellos alumnos que muestran un gran manejo del idioma son asignados directamente a Lengua Extranjera, pero todos los estudiantes deben cursar al menos un curso de los ofrecidos por el departamento de idiomas.

Por supuesto, la idea que rige el procedimiento anteriormente descrito es que los alumnos alcancen un nivel estándar de manejo del idioma durante su permanencia en el campus. En tal sentido, el proyecto resultará más interesante si se aplica en las clases de Remedial IV, V o Lengua Extrajera debido a que en tales cursos los alumnos recién llegados tienen un manejo aceptable del idioma y los que se han venido progresando

desde los niveles inferiores ya han tenido la oportunidad de desarrollar mejor las habilidades básicas de manejo de un idioma: lectura, escritura, comprensión auditiva y producción oral.

En cuanto a los programas académicos que cursan los alumnos de una clase típica de ESL en el Campus Central de Veracruz, puede ser cualquiera de los ofrecidos por la institución, dado que las clases de ESL se ofrecen en bloques y no se dividen por programas académicos. En consecuencia, es común tener alumnos de ingeniería, administración, mercadotecnia, tecnologías de la información, y demás programas dentro de la misma clase.

Por lo anterior, aunque originalmente provienen de sectores socioeconómicos y regiones similares, los alumnos de ESL en el Campus Central de Veracruz pueden presentar grandes diferencias en cuanto a los temas que les interesan o en cuanto a las percepciones de las necesidades que tendrán del idioma en el futuro como parte del desarrollo de sus respectivas profesiones. La respuesta del departamento de idiomas es enfatizar la gran ventaja competitiva que pueden obtener, independientemente de su área de especialidad, si logran un manejo adecuado del idioma. Esta premisa se ve fortalecida por el requisito de graduación que todos los alumnos de las generaciones más recientes deben cumplir: un puntaje TOEFL igual o superior a 520.

Instrumentos.

Los instrumentos necesarios para llevar a buen término el presente proyecto de investigación dadas las características del mismo anteriormente descritas son básicamente tres: el examen para evaluar el nivel de retención del vocabulario trabajado a lo largo del

proyecto con los grupos experimental y de control, la encuesta destinada a identificar las reacciones tanto de profesores como de alumnos frente al uso del humor como herramienta didáctica y la bitácora donde el responsable del proyecto pueda ir vaciando el acontecer diario de las sesiones con los grupos involucrados en el proyecto de investigación.

El primero y más importante de los instrumentos será el examen de vocabulario puesto que de los resultados obtenidos mediante su aplicación se determinará si los grupos experimental y de control muestran diferencias significativas en cuanto a su desempeño. Además, claro está, de cuál de los dos grupos destaca por sus puntajes. Ahora bien, el nivel básico para evaluar el vocabulario sería identificar si los alumnos recuerdan o no el significado de las palabras. Sin embargo, para fines prácticos inmediatos, es decir, con el fin de obtener mejores desempeños en el examen TOEFL, es necesario que los estudiantes vayan más allá de la mera capacidad de asociar el término con su significado.

Es necesario que sean capaces de reconocer las formas alternas de una determinada palabra. Es decir, se necesita que puedan tomar una palabra como *beautiful*, misma que es un adjetivo, y formar sus formas alternas *beauty* (sustantivo), *beautify* (verbo) y *beautifully* (adverbio). Por ello es que el instrumento que se diseñará con base en el vocabulario presentado requerirá para su correcta resolución que los alumnos no solo identifiquen términos y significados asociados, sino que puedan transformar una palabra en la categoría que se requiera. A continuación se muestra un ejemplo de cómo lucirá el mencionado instrumento de evaluación:

I. Fill in the blanks with the appropriate forms (part of speech, number, verb tense) of the words below. Use each word only once. There are 2 words that will not be used.

BATTERY	**GATHER**	**POUR**	**COAL**	**TYRE**	**STUFF**
VOLUNTEER	**POLLUTE**	**DUST**	**REGARDING**	**TAME**	**INCLINE**

1. When I was a child the boats and trains **were powered by** _____ but later converted to diesel fuel.

2. Hundreds of years ago, people _____ plants with their own hands. Nowadays we have lots of equipment capable of doing it.

3. What can I do if my Nokia® device runs **out of** _____ during download or installation?

4. Automobiles and industries _____ the air we breathe day after day.

5. African palm processing **plants** _____ **toxic** byproducts into coastal waterways and sugar cane fields are burned each year producing dense clouds of air pollution.

6. I was a babe in arms when war broke out, and when I was only 18 months old my **father** _____ **to** serve his country.

7. Do you really believe that we can _____ deforestation?

8. Arianne is **definitely musically** _____ **because** even at an early stage, whenever she heard music, she either rocked or danced.

9. After his long journey through the desert, he arrived completely covered in _____. Not to mention thirsty.

10. Christine talked to me _____ our new recycling program.

En cuanto al cuestionario que se aplicará a los involucrados en el área de ESL dentro del Campus Central de Veracruz, se optó por basarse en una escala Likert de 5 puntos y adaptar el instrumento descrito por Tuncay (2007) puesto que sus objetivos resultan muy similares a los del presente proyecto y como se ha discutido anteriormente, para aplicar exitosamente el humor al aprendizaje resulta muy importante conocer las reacciones que el primero desencadena dentro de la cultura donde se pretende aplicar. De modo que el instrumento a aplicar quedaría de la siguiente manera:

Cuestionario sobre el uso del humor en el aula de ESL (Inglés como segunda lengua)

Antes de responder el cuestionario, favor de completar la siguiente sección con sus datos.

1. Nombre: _____ 2. Edad: _____

3. Correo electrónico: _____

4. Ocupación (favor de marcar solo una. En caso de desempeñar ambos roles, marcar el que ocupe la mayor parte de su tiempo). Profesor _____ Alumno _____

Si contestó "Profesor" a la pregunta anterior, favor de responder las preguntas inmediatas posteriores, de lo contrario, pase directamente al cuestionario.

5. Hablante nativo de inglés _____ Hablante no nativo de inglés _____

6. Años de experiencia en la enseñanza del inglés:

   1-3 _____ 4-6 _____ 7-10 _____ 11 o más _____

Cuestionario
Para cada una de las siguientes afirmaciones, responda marcando el cuadro que mejor represente su postura al respecto.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El humor puede usarse como herramienta de aprendizaje para reforzar los materiales tradicionales de enseñanza					
Una clase donde se aplica el humor en forma constante resulta más dinámica y provechosa.					
Para aplicar el humor dentro de la clase, el profesor debe tener dones de comediante					
El uso del humor dentro del aula puede ayudar a que los alumnos reduzcan su nivel de ansiedad ante la materia					
Cualquier tipo de humor es válido dentro del aula					
El uso de chistes y/o juegos de palabras ayuda a entender mejor un idioma					
Cuando se presenta algún tipo de información mediante el humor, la probabilidad de recordarla posteriormente se incrementa					
El uso del humor debería evitarse en					

toda situación académica					
Un curso donde abundan las risas es un curso mediocre en términos académicos					
El humor dentro del aula contribuye a una mayor interacción grupal					

Comentarios adicionales (si los hubiera):
_____
_____
_____

Finalmente, la bitácora donde se registrarán las anotaciones o notas de campo acerca de los sucesos más sobresalientes que tengan lugar en el transcurso de las sesiones de trabajo, consistirá sencillamente en un cuaderno especialmente reservado para tal fin. Esto resulta adecuado porque, como señala Hernández Sampieri (2006), la bitácora de campo resulta ser un tipo de diario personal. Los datos ahí registrados son básicamente para el uso del encargado del proyecto, quien deberá tomarlos como base para presentar un reporte adecuado a todos los interesados en sus hallazgos.

Procedimiento.

Las acciones que deberán tomarse para conducir adecuadamente el proyecto parten de la conformación de los grupos experimental y de control. Como se recordará, este primer paso depende de la carga académica asignada al responsable del proyecto para el semestre agosto-diciembre del 2011. Una vez que se conozca tal información, se procederá a seleccionar el número de sujetos en cada grupo (idealmente 15) previo

emparejamiento de sus elementos de acuerdo con las recomendaciones de Hernández Sampieri (2006).

A continuación se deberá seleccionar el conjunto de vocablos que se pretenden trabajar con ambos grupos, con la salvedad obvia de que el grupo experimental lo hará con el apoyo del humor como herramienta de aprendizaje. Esto implica por supuesto encontrar y/o elaborar materiales que refuercen los contenidos trabajados durante las sesiones. Así por ejemplo, si la palabra *smuggle* (contrabandear) se trabajó durante una sesión en particular, al final de la misma el grupo experimental reforzará el término mediante un chiste o actividad humorística como la siguiente (tomada de Tuncay, 2007):

Crossing the border

While crossing the US-Mexican border, on his bicycle, the man was stopped by a guard who pointed to two sacks the man had on his shoulders. "What's in the bags?", asked the guard.

"Sand", said the cyclist.

"Get them off-we'll take a look", said the guard.

The cyclist did as he was told, emptied the bags, and proving they contained nothing but sand, reloaded the bags, put them on his shoulders and continued across the border.

Two weeks later the same thing happened. Again the guard demanded to see the two bags, which again contained nothing but sand. This went on every week for six months, until one day the cyclist with the sand bags failed to appear.

A few days later, the guard happened to meet the cyclist downtown. "Say friend, you sure had us crazy", said the guard. "We knew you were smuggling something across the border. I won't say a word – but what is it you were smuggling?" "_____!"

En la actividad anterior los alumnos tendrían un cierto tiempo para tratar de completar el chiste con la palabra clave (bicicletas), en caso de no encontrarla se les

proporcionaría la respuesta, en cualquier caso, de acuerdo con la premisa detrás de este proyecto, el impacto de la situación humorística haría que los alumnos recordaran durante más tiempo los términos clave manejados en el chiste.

De manera que los vocablos seleccionados se reforzarán en el grupo experimental mediante algunas actividades humorísticas como la ya descrita. También puede optarse por alguna canción con letra cómica, un chiste en desorden para que los alumnos lo ordenen en forma lógica, y estrategias similares. El proceso mencionado se llevará a cabo al final de las sesiones normales de clase, durante un periodo de 3 a 4 semanas. Una vez concluido el mismo, se procederá a aplicar el examen de vocabulario y procesar los resultados para identificar si se encuentran diferencias significativas entre el grupo experimental y de control. Como paso final, se analizarán los resultados obtenidos a la luz de las observaciones en clase y el marco teórico disponible.

Estrategia de análisis de datos.

Los datos obtenidos mediante los distintos instrumentos a utilizar requerirán una variedad de estrategias para su análisis. Primeramente, los resultados del examen de vocabulario se analizarán por medios estadísticos para obtener la media y la desviación estándar alcanzadas tanto por el grupo experimental como por el de control. Posteriormente, para identificar si existen o no diferencias significativas entre ambos grupos, se empleará la prueba ***t*** **de Student** ya que de acuerdo con Hernández Sampieri (2006), esta es una prueba diseñada para evaluar si dos grupos presentan diferencias significativas tomando como referencia a sus medias. Además, dentro de los ejemplos de

su aplicación menciona un experimento con dos grupos: uno que recibe el estímulo experimental y otro que se utiliza como control.

Para el caso del cuestionario aplicado a profesores y alumnos del departamento de idiomas, se presentarán los resultados en forma visual a través de una gráfica de barras, ya que esta es una excelente opción para identificar patrones en forma rápida y sencilla. Mediante su inspección ocular se podrá determinar si resulta conveniente llevar a cabo entrevistas de seguimiento a aquellos participantes en el estudio que hayan sobresalido por sus respuestas y/o comentarios en el espacio proporcionado para ello.

Todo ello se cerrará con el recuento de las entrevistas que se hayan llevado a cabo con aquellos involucrados en el proceso que resulten de particular interés para el proyecto, ya sea porque comparten la visión de los beneficios que puede aportar el humor al proceso enseñanza-aprendizaje o porque se encuentren en el extremo contrario: considerar que el humor es perjudicial al proceso.

Capítulo 4

Análisis de Resultados

Identificación de grupos y preparación del material.

Una vez cubiertos los puntos previos a la implementación del diseño experimental objeto del presente proyecto, el primer paso consistió en contrastar lo deseable, tal y como se expuso en el capítulo inmediato precedente y lo existente dadas las condiciones reales del semestre agosto-diciembre 2011 para el investigador a cargo del proyecto. De esta manera, se observó que el primer requisito, el estar a cargo de dos o más grupos cursando el mismo nivel de inglés se cumplió.

El profesor recibió 2 grupos del nivel Inglés Remedial V, el penúltimo de los seis cursos que el Instituto Tecnológico y de Estudios Superiores de Monterrey, Campus Central de Veracruz ha diseñado para sus alumnos de nivel profesional. Los mencionados grupos estaban programados para las 7 y 11:30 de la mañana, es decir al inicio y al final del bloque que la división de profesional estableció para el departamento de idiomas. Cada sesión de clases tenía una duración de 90 minutos. Hasta este punto, se podía considerar que los grupos eran totalmente equivalentes.

El paso siguiente consistía en llevar a cabo el emparejamiento de los grupos para que fueran la base de los grupos experimental y de control. En ese sentido, la primera semana sólo se pudo vislumbrar una posible selección debido a que típicamente la primera semana de clases conlleva varios cambios y ajustes en los grupos. Esto se debe a que en ocasiones los alumnos deciden cambiar una materia por otra o logran realizar algún movimiento en el caso de las clases para las cuales se ofertan varios horarios. Así

por ejemplo, puede resultar que un alumno que originalmente apareciera en el curso matutino, debido a razones de índole personal consiga ser trasladado al curso vespertino.

Sin embargo, desde la primera semana se notó que el tamaño de los grupos difería puesto que el primer grupo tenía 13 alumnos registrados y el segundo 20. Después de la primera semana, durante la cual efectivamente se llevaron a cabo algunas modificaciones debidas a deserciones y promociones al nivel superior, el panorama quedó de la siguiente manera: 11 alumnos para el primer grupo y 19 para el tercero. Como se puede observar claramente, la recomendación de Hernández Sampieri relativa a la integración de grupos con al menos 15 integrantes en cada uno no se podía alcanzar tomando los grupos tal y como fueron asignados al profesor-investigador.

No obstante lo anterior, se tuvo que trabajar con ellos sin mayores modificaciones debido a la dificultad mencionada en capítulos anteriores para formar nuevos grupos a partir de los existentes. Por ello se decidió tomar el grupo matutino íntegramente y emplear una versión reducida del vespertino. Esto no implicaba que aquellos alumnos no seleccionados dentro del grupo vespertino fueran dejados de lado al momento de trabajar con los contenidos del experimento. Simplemente, los resultados obtenidos de sus instrumentos no serian considerados dentro del análisis post-experimental del proyecto.

Una vez decidido el número de individuos en cada grupo, se requería alcanzar la equivalencia inicial entre grupos. Para tal fin se empleó la técnica de apareo, que Hernández Sampieri (2006) recomienda en situaciones como la que nos ocupa. El emparejamiento implica la existencia de una variable específica alrededor de la cual se igualarán los grupos. Evidentemente, esta variable debería estar relacionada con la

variable dependiente del estudio. Una revisión de los antecedentes de los alumnos en ambos grupos arrojó que su procedencia era heterogénea: algunos alumnos provenían del nivel inmediato inferior (Remedial IV), otros estaban repitiendo el nivel V y algunos más eran alumnos de nuevo ingreso a profesional que, después de presentar un examen TOEFL de ubicación alcanzaron un puntaje tal que les permitió ubicarse en el nivel V. Dicho puntaje se encuentra entre los 473 y los 507 puntos. Cabe resaltar que en el caso de los alumnos provenientes de los niveles inferiores, en ocasiones llegan al curso de Remedial V con un puntaje inferior al deseable.

Dado que la variable común a todos los alumnos es el examen TOEFL, ya sea porque presentaron examen de ubicación o tuvieron que tomarlo como parte de los rubros a evaluar en el nivel IV o V. El punto es que todos tenían un cierto puntaje TOEFL en sus registros escolares. Lógicamente, esa fue la variable de emparejamiento seleccionada.

La tabla 1 muestra el puntaje de cada uno de los alumnos del grupo matutino según se consultó en su historial académico.

Tabla 1

Puntajes TOEFL de entrada de los alumnos del grupo matutino

Alumno	Puntaje TOEFL
1	440
2	470
3	473
4	473
5	477
6	477
7	490
8	490
9	490
10	497
11	513

Como se puede observar en la tabla 1, la mayoría de los alumnos en este grupo se encontraban dentro del rango TOEFL de entrada deseado (473 a 507). Cabe aclarar que los nombres de los alumnos fueron omitidos por razones de privacidad y el orden en que aparecen en la tabla 1 no es el orden en que aparecen en la lista oficial de alumnos, simplemente fueron ordenados de manera ascendente en cuanto a sus puntajes para facilitar la visualización de la información.

La tabla 2 muestra la información relativa a los 19 alumnos del grupo vespertino.

Tabla 2

Puntajes TOEFL de entrada de los alumnos del grupo vespertino

Alumno	Puntaje TOEFL
1	423
2	427
3	437
4	440
5	453
6	453
7	467
8	473
9	477
10	480
11	483
12	487
13	490
14	490
15	500
16	503
17	507
18	507
19	530

La tabla 2 muestra claramente que el grupo 2 presentaba mayor variación de puntajes TOEFL, partiendo desde 423, lo cual es muy bajo para el nivel V, y llegando hasta los 530 puntos. Más aún, mientras que en el grupo matutino sólo dos alumnos se ubicaban fuera del mínimo deseable, en su contraparte vespertino se encontraron 7 alumnos con puntajes inferiores al deseado.

Una vez consultados los resultados TOEFL de los alumnos para ubicarlos en cuanto a sus puntajes de entrada, se procedió a emparejarlos de manera visual con base

ese dato, resultando los dos subgrupos de 11 alumnos que se convertirían a su vez en los denominados grupos experimental y de control.

La tabla 3 muestra el resultado del mencionado emparejamiento.

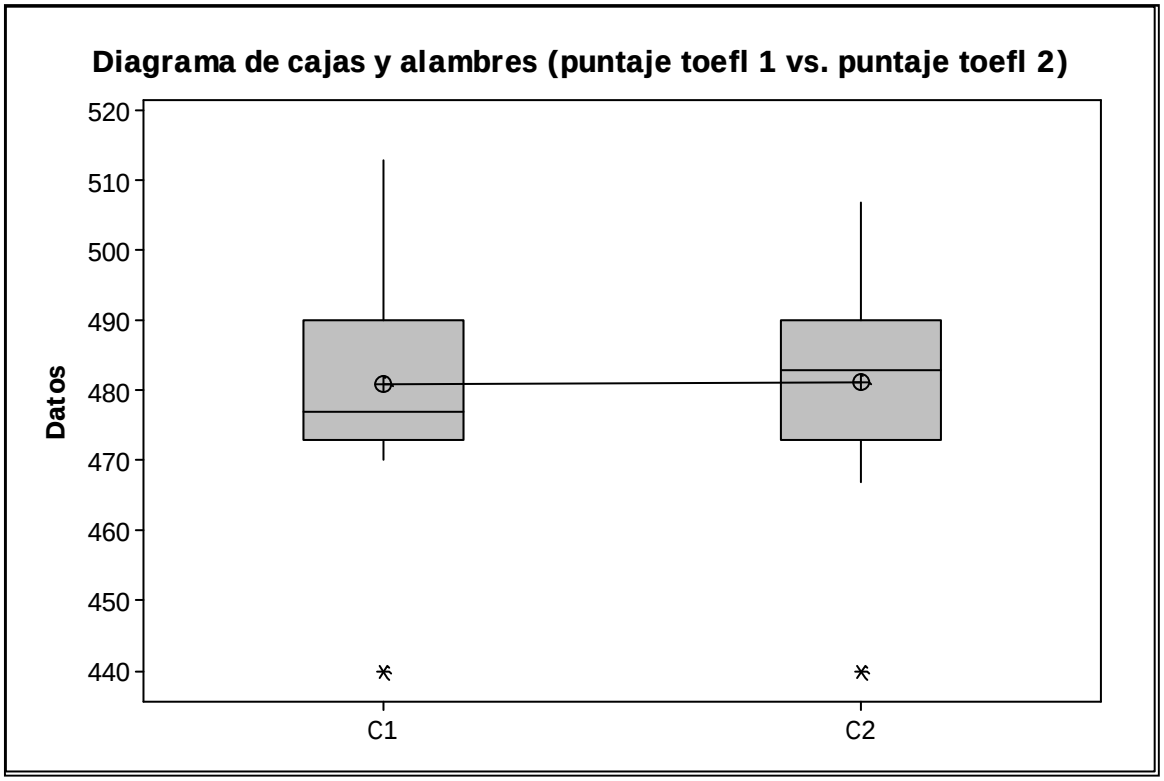
Tabla 3

Resultado del emparejamiento de grupos con base a puntajes TOEFL de entrada

Grupo matutino		Grupo vespertino	
Alumno	Puntaje TOEFL	Alumno	Puntaje TOEFL
1	440	4	440
2	470	7	467
3	473	8	473
4	473	9	477
5	477	10	480
6	477	11	483
7	490	12	487
8	490	13	490
9	490	14	490
10	497	15	500
11	513	17	507

Como se observa en la tabla 3, el emparejamiento no resultó totalmente equivalente, difícilmente se dan casos donde se alcance un emparejamiento total, el mismo Hernández Sampieri lo señala, pero se trató de que a cada alumno en el grupo matutino le correspondiera un contraparte con un puntaje TOEFL similar. Este objetivo se alcanzó en forma bastante satisfactoria, como se observa en la figura 1.

Figura 1



La figura 1, obtenida al procesar los datos relativos al puntaje TOEFL de los sujetos del estudio mediante el software MiniTab®, muestra las medidas de tendencia central en ambos grupos. Los extremos de los alambres muestran los mínimos y máximos; el tamaño de las cajas representa la dispersión de los datos la línea horizontal dentro de las cajas indica la mediana y finalmente, el pequeño círculo señala la media.

Resulta particularmente interesante el hecho de que la figura 1 muestra claramente como la media de la primera población (c1) es estadísticamente igual a la media de la población (c2); esto quiere decir que los alumnos de la primera muestra en términos del puntaje en TOEFL son estadísticamente iguales a los alumnos de la segunda muestra;

hablando en promedios o media aritmética. Esto se aprecia gráficamente por la ausencia de pendiente en la línea que conecta ambas medias.

Una vez cubierto el requisito del emparejamiento de los grupos, fue necesario asignar los roles de experimental y control. Para ello se recurrió a un simple método aleatorio: el lanzamiento de una moneda. Cara representaba el grupo matutino y cruz el vespertino, se decidió que el grupo que indicara la moneda sería el grupo experimental y el restante asumiría el rol de control. La moneda cayó en cruz y por lo tanto a partir de ese momento el grupo matutino pasó a ser el de control y viceversa.

Después de llevar a cabo los ajustes necesarios al diseño experimental original debidos al contraste entre lo inicialmente planteado y las condiciones reales de los grupos que la dirección del departamento puso a cargo del investigador, se procedió a recabar el material a trabajar con los alumnos. Dicho material se dividió en dos grandes grupos: aquél que sería común a los grupos experimental y de control; y aquél que sería trabajado exclusivamente con el grupo experimental y por tanto representaría un elemento de extremada importancia para el proyecto en su conjunto.

Dentro del material común a ambos grupos, la piedra angular estaba representada por el vocabulario que se pretendía transmitir a los estudiantes. Por supuesto, este conjunto de vocablos no debía ser de naturaleza conocida para los alumnos. Si este fuera el caso, el objetivo del experimento quedaba fuera de las intenciones inicialmente planteadas. Por ello se procedió a recabar una lista de vocablos que fueran no sólo desconocidos, o relativamente desconocidos para los alumnos, sino que les resultaran de utilidad en sus emprendimientos futuros.

En ese sentido, uno de los retos más inmediatos que los alumnos a cargo del investigador tienen está representado por el examen TOEFL. Dicho examen requiere que los alumnos cuenten con una serie de habilidades básicas tendientes a desenvolverse con éxito en el ámbito académico de un país de habla inglesa, particularmente los Estados Unidos y Canadá. Dentro de tales habilidades, el poseer un vocabulario lo más amplio posible, además de ser capaces de identificar las distintas funciones que las palabras pueden desempeñar y obtener palabras derivadas representa para el candidato a presentar el mencionado examen una gran ayuda.

Ante tal panorama, se buscó que el vocabulario base del experimento pudiera en un momento dado ser aplicado durante la presentación de un examen TOEFL. En tal sentido, la base de vocablos necesitaba integrar elementos novedosos para los estudiantes que además aparecieran o fueran factibles de aparecer en un examen TOEFL real. El hecho de que el investigador a cargo del proyecto haya estado involucrado con la impartición de cursos tendientes a la preparación para presentar exitosamente el mencionado examen, facilitó en gran medida la localización de vocablos adecuados al proyecto.

Era necesario por supuesto que los términos pudieran insertarse a material gracioso para que el grupo experimental recibiera el tratamiento diferencial a través del mencionado material. En tal virtud se resolvió buscar mediante un navegador web (google en particular) páginas que presentaran chistes adecuados para su uso en un contexto de ESL. Existen numerosas páginas con tal material. Sin embargo, es necesario ser cuidadosos al seleccionarlo porque no todos los chistes resultan graciosos en el

contexto mexicano o requieren de un conocimiento de otras culturas tal que, de no tenerlo, impide que el individuo alcance a recibir el impacto total de la broma.

Lo anterior era de esperarse, especialmente tomando en cuenta lo que Crystal (1992) menciona sobre la existencia de bromas con temática similar en distintas culturas que sin embargo requieren adaptaciones tales como sustituir el grupo cultural central de la broma por otro dependiendo del país y/o ubicación geográfica donde se pretende narrar el episodio gracioso. Como ejemplo, se tiene el siguiente chiste encontrado mediante el procedimiento anteriormente descrito y tomado de la página www.funnylessons.com:

"One day an Englishman, a Scotsman, and an Irishman walked into a pub together. They each bought a pint of beer. Just as they were about to enjoy their creamy beverage, three flies landed in each of their pints, and were stuck in the thick beer. The Englishman pushed his beer away in disgust. The Scotsman picked the fly out of his beer, and continued drinking it, as if nothing had happened. The Irishman, too, picked the fly out of his drink, held it out over the beer, and started yelling, SPIT IT OUT!! SPIT IT OUT YOU BASTARD!!!!"

Para alcanzar su objetivo de desatar la hilaridad en la persona expuesta a la historia, el chiste anterior requiere un conocimiento previo de la concepción que en una determinada nación se tenga de los ingleses, los escoceses y los irlandeses. En caso de no darse la condición de familiaridad con las asociaciones culturales que sustentan al chiste, simplemente no se desencadenará la hilaridad del receptor.

En ese sentido, puede ser que el alumno de ESL tenga un nivel de domino del idioma tal que le permita entender cabalmente las ideas contenidas en el pasaje, pero si

no le resulta cómico, no está funcionando como un material humorístico de reforzamiento de contenidos, sino simplemente como un texto más en la lengua meta. Evidentemente, aquellos chistes con características similares al ya comentado quedaron fuera de los materiales elegidos para su presentación al grupo experimental.

Como se puede ver entonces, la selección de los materiales resultó larga en términos de tiempo, no por falta de contenidos centrados en el humor a disposición de cualquier persona interesada, sino por el cuidado que debe tenerse al elegir cada uno de los recursos individuales. Después de recorrer un buen número de sitios web disponibles y de considerar las virtudes y defectos de sus contenidos, se optó por trabajar con chistes encontrados en www.funnylessons.com. Las razones principales fueron que contiene pasajes graciosos que son de una extensión adecuada (ni tan cortos que utilicen un número muy pequeño de palabras ni tan largos que se conviertan en una actividad tediosa para los estudiantes) y que la mayoría de sus historias tienen el potencial de ser graciosas para un alumno mexicano.

Por supuesto, aún hubo que llevar a cabo un proceso de selección del material puesto que algunas historias estaban notablemente centradas en la religión o dependían fuertemente de una connotación sexual para desatar la hilaridad del lector. Cabe mencionar que en ningún caso las historias resultan vulgares ni emplean palabras altisonantes. Sin embargo, se optó por no incluir varias de las opciones debido a la posibilidad, por más remota que pudiera parecer, de herir susceptibilidades. La pretensión de tal medida era evitar que una mala elección trajera consecuencias contraproducentes para el aprendizaje los alumnos. Este fenómeno es mencionado varios de los autores comentados en el marco teórico de este proyecto.

La selección de un solo sitio como proveedor de la materia prima para llevar a cabo el estudio experimental se debió en gran medida a las limitaciones temporales del estudio. Pero resultó una elección adecuada puesto que, como ya se ha comentado, sus historias pueden resultar graciosas para un estudiante mexicano de inglés como segunda lengua. Este hecho no es casual, ya que la página presenta un lema que reza “idioma inglés para hispanohablantes”. Cada historia viene acompañada por una serie de subsecciones que presentan el vocabulario, los verbos y la pronunciación aproximada de ciertas porciones del chiste. Para fines de este estudio simplemente se utilizaron los chistes.

El proceso de adaptación de los chistes a los fines de este estudio fue como se describe a continuación: en primer lugar se seleccionó el material que resultara asequible para los alumnos y no causara malestar en ellos. Posteriormente se seleccionaron algunas palabras dentro de cada historia, estas palabras fueron eliminadas del pasaje y pasaban a formar parte de una base de datos. Acto seguido, se revisaba una vez mas cada historia en busca de posibles riesgos para el buen desarrollo de la sesión de clase. En general se encontraba que el lenguaje utilizado era neutro y por tanto adecuado para fines didácticos. De hecho, además del material que se descartó, solo fue necesario realizar una pequeña modificación en una de las historias, esta modificación consistió en cambiar la palabra *bastard* por *idiot*. La medida se tomó para evitar algún acto de indisciplina como la repetición constante del término en clase por parte de alguno de los estudiantes.

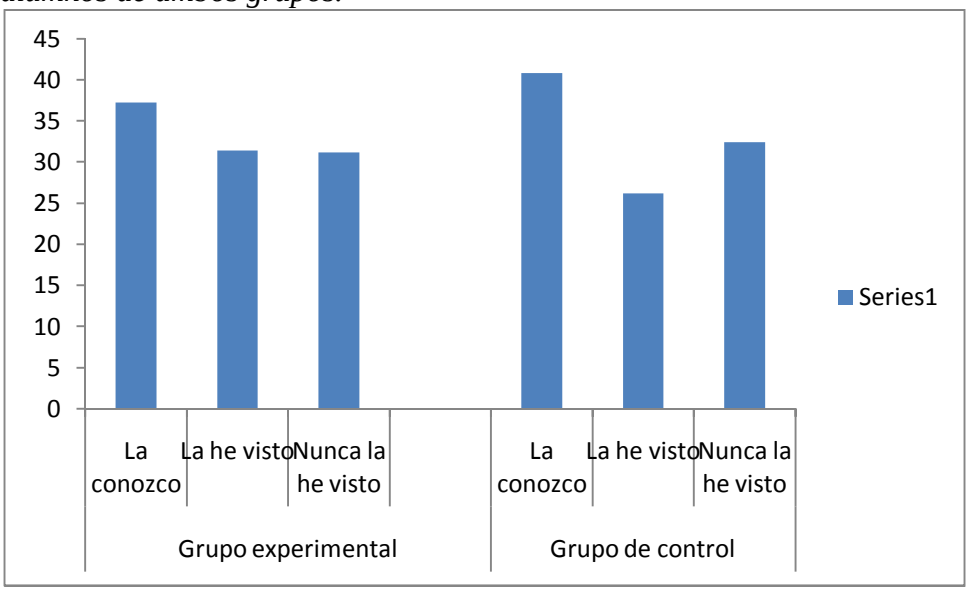
En cuanto a la base de datos que se integró con aquellas palabras que se iban eliminando de los chistes, en esencia se concentraron en un archivo de Excel. Para cada vocablo se mostraron ciertos elementos básicos como son su significado, por supuesto en

inglés, se evitó recurrir a la traducción del término. Además, se mostraba la función de la palabra, es decir si se trataba de un adjetivo, sustantivo, verbo, adverbio, o alguna otra forma. Finalmente, junto a cada columna se mostraban las formas derivadas de la palabra, en caso de existir. Así, si la palabra en cuestión era un sustantivo, se mostraban el adjetivo, verbo y adverbio que se desprendían de ella. Todo ello con el fin de que los alumnos se familiarizaran con las formas alternas.

Antes de que los alumnos comenzaran a trabajar en forma sistemática con el conjunto de palabras que se pretendía incorporar a su vocabulario, se consideró pertinente llevar a cabo una pequeña encuesta para averiguar si los estudiantes estaban familiarizados con el vocabulario y en qué medida. Para ello se desarrolló un sencillo instrumento donde se listaban las 50 palabras objetivo del estudio y los alumnos debían seleccionar una de tres posibilidades para cada una de ellas: 1. la conozco; 2. la he visto y; 3. nunca la he visto. La muestra del mencionado instrumento puede consultarse en los anexos.

La figura 2 muestra los datos recabados.

Figura 2.
Comparativo de los conocimientos previos del vocabulario según lo manifestaron los alumnos de ambos grupos.



Como se puede notar, los porcentajes de palabras conocidas, familiares y desconocidas son similares para ambos grupos, lo cual resulta conveniente para el estudio. Sin embargo, es necesario resaltar que estos datos son totalmente a priori, basados sólo en lo que los alumnos declararon como cierto en el instrumento diseñado para tal fin. No obstante, esto sirvió como punto de partida del trabajo con el vocabulario ya que permitió que el investigador corroborara su presentimiento de que el vocabulario que había seleccionado como meta era en su mayor parte poco conocido o totalmente desconocido a ambos grupos. Si se hubiera trabajado con vocabulario ya conocido, los resultados del estudio hubieran resultado a su vez altamente cuestionables.

Implementación del diseño experimental.

La base de datos, misma que se puede consultar en los apéndices del presente reporte, constituyó el primer contacto de los dos grupos involucrados en el estudio con el vocabulario que se deseaba transmitirles. Mediante la plataforma Blackboard (una plataforma tecnológica especializada en ambientes académicos), el listado de palabras, significados, categorías y formas derivadas se puso a disposición de todos los alumnos que integraban los grupos originales. La primera asignación que los alumnos recibieron consistió en familiarizarse con el archivo en Excel. Se les explicó en clase la manera en que estaba organizado el documento y, previa discusión grupal de las funciones que las distintas categorías de palabra desempeñan en una oración, se les pidió que estudiaran la información que se les entregaba y trataran de recordar lo más posible.

El ejercicio de familiarización con el concentrado de términos se realizó en forma individual y fuera del aula. Los alumnos debían realizar la actividad como una tarea más. Por supuesto, era necesario indagar si los alumnos habían realizado adecuadamente la tarea encomendada. Esto se realizó durante las siguientes sesiones de clases. Para ello se transcribió cada uno de los 50 términos base en tarjetas de cartulina de 4 x 6 pulgadas. Este tamaño resultaba adecuado porque las palabras eran fácilmente distinguibles desde cualquier punto del aula y además, las tarjetas resultan mucho más prácticas puesto que se pueden organizar fácilmente y utilizar en distintas sesiones de trabajo.

Es conveniente mencionar que el trabajo con el vocabulario meta se llevó a cabo dentro de las sesiones regulares de clase de la materia de Inglés Remedial V, por lo que se utilizaba un pequeño espacio de tiempo de la clase para trabajar con el vocabulario

relativo al proyecto de investigación. Después de la labor de familiarización que los alumnos tuvieron que realizar, las primeras actividades en conjunto, para los grupos experimental y de control, consistieron en preguntas grupales y dirigidas que el investigador realizaba con el fin de comprobar que los participantes en el estudio estuvieran trabajando con las palabras fuera del aula.

De esta manera se fue involucrando a los alumnos más y más con el listado y se les hacía notar la importancia de que trabajaran con él fuera de las sesiones de clase. El paso siguiente fue trabajar con los alumnos un ejercicio tendiente a facilitarles la comprensión plena de las distintas funciones que desempeñan las palabras. Básicamente, consistía en un párrafo donde se habían eliminado algunas palabras. Al extremo derecho de cada línea donde se había eliminado alguna palabra aparecía un derivado de la palabra necesaria en el espacio en blanco. De esta manera, los alumnos debían completar el espacio con la palabra (adjetivo, verbo, adverbio, sustantivo) que correspondiera según la función que debía desempeñar. Por supuesto, tal palabra debía crearse a partir de la que se les había proporcionado. Este ejercicio no fue creación del investigador, simplemente se utilizó uno ya existente en un libro de ESL.

Una vez cubierto el tema de las funciones desempeñadas por las palabras, se le dio a cada alumno en ambos grupos un ejercicio preparado por el investigador. En este ejercicio, mismo que incluía 24 de las palabras del listado, los alumnos tenían que completar una serie de 20 oraciones, empleando para ello una de las palabras proporcionadas. Para realizar adecuadamente el ejercicio, era necesario no repetir las palabras y determinar si el término necesario podía emplearse tal cual aparecía en el ejercicio o era necesario hacer ajustes (cambio de categoría, pluralización, conjugación,

etc.). Se llevaron a cabo dos ejercicios con estas características en los dos grupos incluidos en el estudio.

Hasta ese punto, ambos grupos recibieron el mismo tratamiento. La diferencia venía justo después del ejercicio arriba descrito puesto que los integrantes del grupo experimental trabajaban a partir de ahí con las historias graciosas que habían sido preparadas con antelación y que de hecho habían dado origen a la lista de términos a adquirir. En esencia, los miembros del grupo experimental se reunían en pequeños grupos con el fin de completar los espacios en blanco de cada chiste. Estas historias se les presentaban en grupos de 3, y todas las palabras necesarias para completarlas se les proporcionaban al mismo tiempo. Así, los alumnos debían primero identificar qué categoría de palabra pertenecía a cada espacio vacío; después buscaban en las palabras proporcionadas aquella(s) que resultara adecuada por su significado y finalmente decidían si podía insertarse tal cual o era necesario hacerle ajustes.

Como manera de potenciar el efecto hilarante del ejercicio, a cada chiste se le eliminó la línea final, misma que como sabemos, está destinada a desatar la hilaridad del destinatario. En este modo, los alumnos completaban el ejercicio pero aún no percibían la parte graciosa del mismo, si bien algunos alumnos hacían intentos por predecir la línea final, especialmente a medida que los ejercicios pasaban. Una vez que todos los equipos habían completado sus historias, se les proyectaban las tres líneas finales en desorden y era entonces cuando podían completar totalmente cada chiste.

En ocasiones se les dificultaba la comprensión de uno u otro, en otras la risa era inmediatamente desencadenada, lo cual resalta la importancia de conocer adecuadamente

el grupo que se tiene a cargo para implementar actividades idóneas a éste. Como ejemplo claro se tiene un chiste que al investigador le pareció verdaderamente gracioso y que tiene como tema central el beisbol. Ese chiste en particular no resultó demasiado exitoso y fue evidente que la principal área de oportunidad radicó en el hecho de que los estudiantes no eran seguidores del beisbol. En una reflexión posterior el investigador concluyó que el efecto hubiera sido mucho mejor con tan solo realizar algunas adecuaciones menores, en esencia, el cambio de beisbol por futbol y obviamente los términos relativos al deporte elegido.

Resultados cuantitativos.

Debido a las limitaciones temporales para realizar el estudio, el tratamiento común a ambos grupos y el diferencial para el grupo experimental sólo se implementaron por espacio de una semana, al término de la cual ambos grupos completaron un instrumento de evaluación tendiente a identificar el grado de retención de lo estudiado durante esa semana. El instrumento aplicado se encuentra también en los anexos y era muy similar a los ejercicios trabajados durante la semana: una serie de oraciones incompletas y una lista de palabras que debían emplearse para completarlas. Se incluían un total de 20 oraciones y 22 palabras para seleccionar.

Los resultados de ambos grupos se pueden observar en la tabla 4.

Tabla 4.

Resultados arrojados por el instrumento de evaluación al término del período de tratamiento.

Grupo de control				Grupo experimental			
	Puntaje TOEFL	Word form	Accuracy		Puntaje TOEFL	Word form	Accuracy
1	440	45	22,5	1	440	100	87,5
2	470	75	57,5	2	467	85	65
3	473	70	20	3	473	45	27,5
4	473	100	67,5	4	477	65	40
5	477	75	47,5	5	480	95	60
6	477	85	67,5	6	483	95	60
7	490	60	40	7	487	90	80
8	490	90	72,5	8	490	55	42,5
9	490	70	22,5	9	490	90	70
10	497	85	67,5	10	500	75	65
11	513	95	75	11	507	90	87,5
Media del grupo:		75,5	48,5	Media del grupo:		79,5	59,75

Como se puede notar en la tabla 4, el instrumento evaluó dos aspectos básicos: word form y accuracy. El término word form se refiere a si los alumnos fueron capaces de identificar la categoría de palabra necesaria para completar cada oración. Por su parte, el término accuracy indica si fueron capaces de completar adecuadamente el espacio vacío. Esto implicaba no solo identificar la categoría necesaria sino emplear la palabra adecuada y realizar todos los ajustes pertinentes para su correcta inserción.

En primera instancia, se observa que el grupo experimental presenta medias más altas que su par de control. Sin embargo, era necesario indagar si la diferencia mencionada resultaba significativa estadísticamente hablando. Para ello se recurrió a la prueba T de Student debido a que esta prueba se recomienda para dos poblaciones normales con tamaño de muestra pequeño y desviación estándar desconocida.

Los datos que se analizaron provienen de la tabla 4 que muestra tanto los datos tratamiento (grupo de control) como los datos experimentales.

Lo primero que se hizo fue comparar los datos tratamiento de la variable word form con los datos experimentales de la misma variable.

Se utilizó el estadístico t de Student por la naturaleza de los datos (figura 3). La prueba de hipótesis se muestra a continuación:

Figura 3.

Prueba de hipótesis t-Student.

$\mu_1 - \mu_2$ DE DOS POBLACIONES NORMALES CON **VARIANZAS DESCONOCIDAS PERO IGUALES**	**t DE STUDENT**	a) $H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_1: \mu_1 \neq \mu_2$ b) $H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_1: \mu_1 > \mu_2$ c) $H_0: \mu_1 = \mu_2$ $H_1: \mu_1 < \mu_2$	ESTADISTICO DE PRUEBA : $t = \frac{\bar{x}_1 - \bar{x}_2}{S_p\sqrt{\frac{1}{n_1}+\frac{1}{n_2}}}$ $S_p = \frac{(n_1-1)S_1^2+(n_2-1)S_2^2}{n_1+n_2-2}$ Zona de rechazo: a) $t > +t_{\alpha/2}$ o $t < -t_{\alpha/2}$ b) $t > +t_{\alpha}$ c) $t < -t_{\alpha}$

Las hipótesis a probar fueron:

Ho: la media de los datos tratamiento es igual a la media de los datos experimentales

H1: la media de los datos tratamiento es menor que la media de los datos experimentales

Los datos que se tienen son:

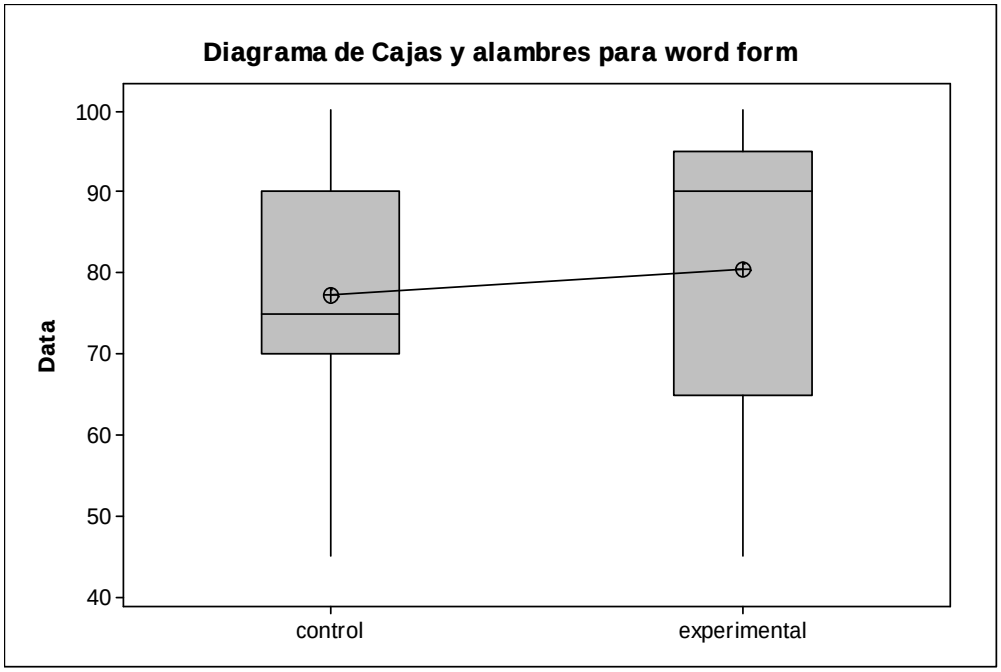
n1:	11
n2:	11
X testada 1:	77.27273
x testada 2:	80.45455
S^2(1):	256.8182
S^2(2):	327.2727

Sp	292.0454545
t prueba	-0.025550903
t tablas	2.085963441
zona de rechazo	NO RECHAZO HO

Al no rechazar Ho, se debe concluir que con un 95% de confianza no se encontraron evidencias suficientes como para rechazar Ho, es decir, la media de los datos tratamiento es estadísticamente igual a la media de los datos experimentales. En la figura 4 se muestra un gráfico de cajas y alambres muestra claramente como la media de la primera población (control) es estadísticamente igual a la media de la población experimental; esto quiere decir que los alumnos de la primera muestra en términos de word form son estadísticamente iguales a los alumnos de la segunda muestra; hablando en promedios o media aritmética.

Figura 4.

Gráfico de cajas y alambres para la variable word form



Como segunda prueba se analizó a la variable *accuracy*, de la cual se encontró:

Las hipótesis a probar fueron:

Ho: la media de los datos tratamiento es igual a la media de los datos experimentales

H1: la media de los datos tratamiento es menor que la media de los datos experimentales

Los datos que se tienen son:

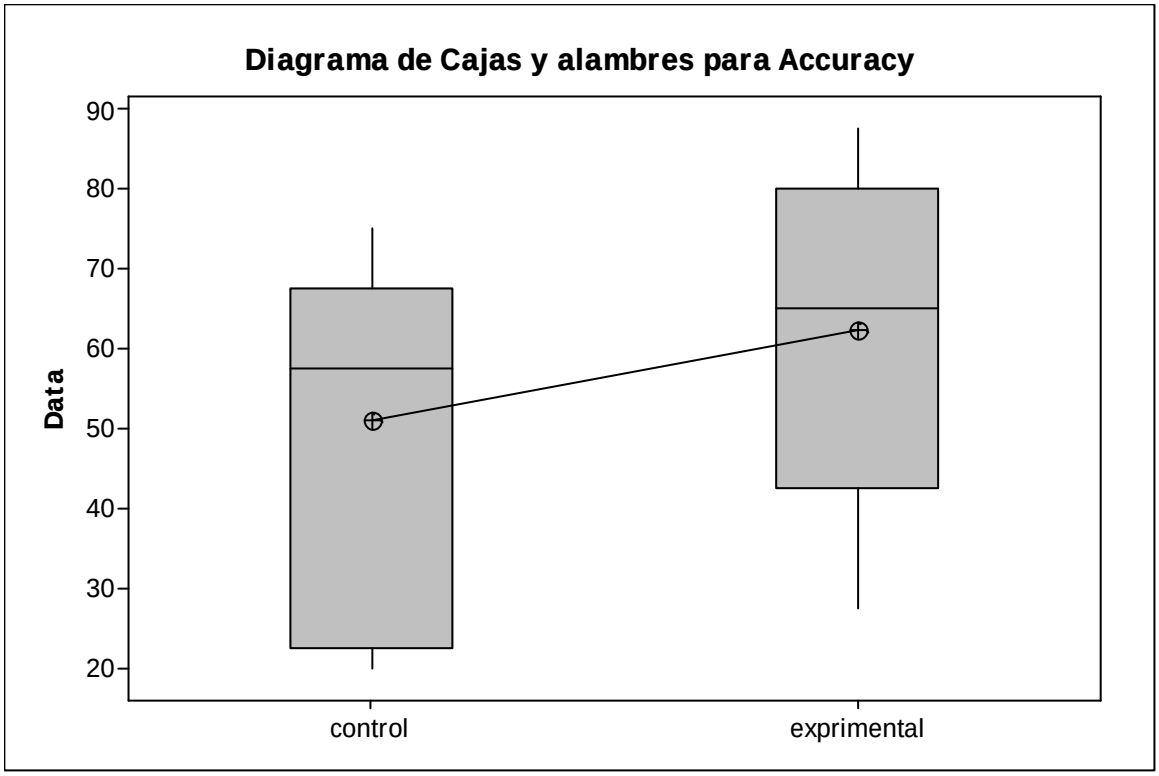
n1:	11
n2:	11
X testada 1:	50.90909
x testada 2:	62.27273
S^2(1):	461.5909
S^2(2):	376.8182

Sp	419.2045455
t prueba	-0.063572998
t tablas	2.085963441
zona de rechazo	NO RECHAZO HO

Al no rechazar Ho, se debe concluir que con un 95% de confianza no se encontraron evidencias suficientes como para rechazar Ho, es decir, la media de los datos tratamiento es estadísticamente igual a la media de los datos experimentales. En la figura 5 se muestra un gráfico de cajas y alambres muestra claramente como la media de la primera población (control) es estadísticamente igual a la media de la población (experimental); esto quiere decir que los alumnos de la primera muestra en términos de accuracy son estadísticamente iguales a los alumnos de la segunda muestra; hablando en promedios o media aritmética.

Figura 5.

Gráfico de cajas y alambres para la variable accuracy.



Tanto en la figura 4 como en la 5 se observa una pendiente en la recta que une las medias de los grupos experimental y de control, esta pendiente es resultado de la diferencia en medias que se registró entre los grupos. A simple vista es notoria la diferencia, sin embargo, como ya se ha apuntado en la discusión sobre los resultados de la prueba t, tal diferencia no es significativa estadísticamente.

Resultados cualitativos.

Hasta aquí lo relativo a la parte cuantitativa del estudio, sin embargo, como se recordará, también existía interés por identificar las actitudes de los involucrados en el esfuerzo educativo en ESL (docentes y alumnos mayormente) relativas al uso del humor

en el aula. Por ello se diseñó un instrumento basado en una escala Lykert de 5 puntos. Este instrumento medía las reacciones a las siguientes 10 afirmaciones:

1. El humor puede usarse como herramienta de aprendizaje para reforzar los materiales tradicionales de enseñanza

2. Una clase donde se aplica el humor en forma constante resulta más dinámica y provechosa.

3. Para aplicar el humor dentro de la clase, el profesor debe tener dones de comediante

4. El uso del humor dentro del aula puede ayudar a que los alumnos reduzcan su nivel de ansiedad ante la materia

5. Cualquier tipo de humor es válido dentro del aula

6. El uso de chistes y/o juegos de palabras ayuda a entender mejor un idioma

7. Cuando se presenta algún tipo de información mediante el humor, la probabilidad de recordarla posteriormente se incrementa

8. El uso del humor debería evitarse en toda situación académica

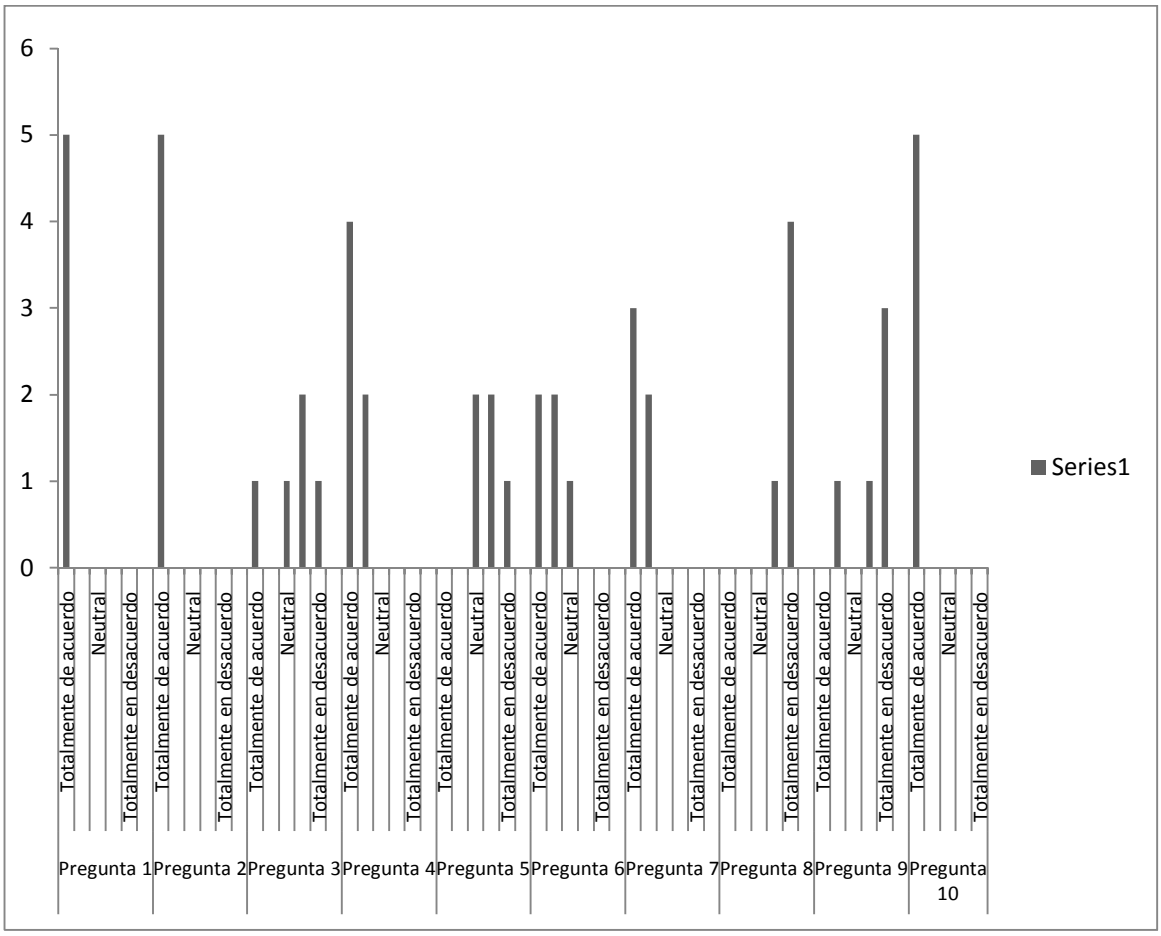
9. Un curso donde abundan las risas es un curso mediocre en términos académicos

10. El humor dentro del aula contribuye a una mayor interacción grupal

La gráfica de los resultados obtenidos al aplicar el instrumento al grupo experimental se muestra en la figura 6.

Figura 6.

Resultados del cuestionario sobre el uso del humor en el aula de ESL para los miembros del grupo experimental

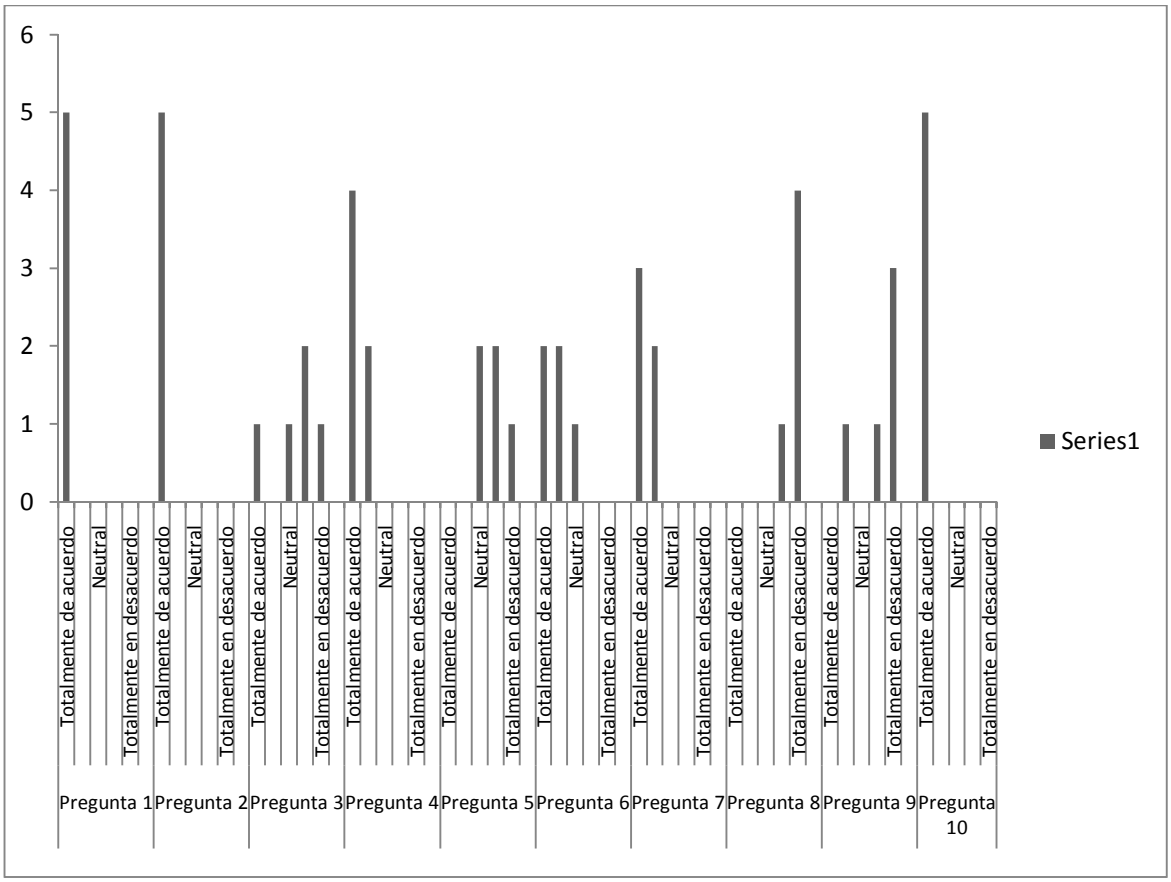


Como se observa en la figura 6, en general los alumnos manifiestan una tendencia a valorar positivamente el uso del humor en el aula, este hecho reviste una gran importancia tomando en cuenta que puede explotarse con el fin de lograr que los alumnos estén más cómodos dentro del salón, propiciando así una menor transmisión de conocimientos.

Por último, la figura 7 muestra la gráfica resultado del mismo cuestionario, con la salvedad de que fue aplicado al cuerpo docente del contexto donde se implementó el experimento.

Figura 7.

Resultados del cuestionario sobre el uso del humor en el aula de ESL para los miembros del cuerpo docente



Como se puede observar en la figura 7, el cuerpo docente del instituto mantiene una opinión muy positiva del valor del humor aplicado a la enseñanza, por lo que implementar medidas tendientes a su mejor explotación parece por demás factible.

Capítulo 5

Conclusiones

Principales hallazgos de la investigación.

El hecho de que el presente estudio se haya centrado no sólo en medir el posible cambio en el nivel de retención de un grupo al que se le incorporaba el humor como herramienta didáctica en sus sesiones de trabajo con vocabulario nuevo, sino en conocer las reacciones de docentes y alumnos al uso del humor como estrategia didáctica, hace que sea conveniente dividir la discusión de los resultados obtenidos en 3 grandes grupos: el proceso de recolección y adaptación del material de trabajo, los resultados cuantitativos, y las reacciones al uso del humor.

Por ende, y en estricto orden cronológico, conviene iniciar por discutir las reflexiones producidas durante la primera etapa de implementación del proyecto, misma en la cual se buscaba recabar el material idóneo para facilitar la transferencia de contenidos hacia los alumnos. En este sentido, se comprobó que existe una amplia variedad de materiales con una gran carga humorística a la disposición del docente de ESL. Comprobarlo resulta realmente sencillo: introducir las palabras *jokes, ESL,* y *students* en un buscador de páginas web como Google produce la impresionante cantidad de 1, 760,000 coincidencias.

La conveniencia de utilizar el material que se encuentra a la disposición del docente ha sido discutida ya por autores como Rafiee, Kassaian y Vahid, (2010), quienes sugieren incrementar la motivación y el interés del alumno aplicando “cualquier herramienta existente, incluyendo las canciones graciosas”. Evidentemente, el estudio de

los autores ya mencionados se centraba en el desarrollo de la comprensión auditiva, pero su idea de recurrir a cualquier medio disponible no deja de tener validez. Y en esta era de la información en que nos encontramos, recurrir a la internet resulta una gran idea, siempre y cuando se sepa lo que se busca. Por ejemplo, Tuncay, (2007) nos proporciona una lista de sitios con chistes adecuados para el trabajo en ESL.

De modo tal que difícilmente se puede hablar de una escasez de materiales humorísticos para el especialista en la enseñanza de ESL. Los materiales incluso se encuentran divididos por el nivel para el cual pueden resultar adecuados y no se limitan a la palabra escrita, se los puede encontrar en audio y video también. Claro está que la variedad no es necesariamente sinónimo de calidad, por lo que si bien es cierto que existen muchos, es necesario que el docente sea muy cuidadoso a la hora de llevar a cabo la selección de materiales para una clase en particular.

Como resultado del ejercicio de adaptación de materiales que el presente proyecto implicó, se encontró que los elementos esenciales a considerar son los temas a los que recurre el material y los gustos e intereses del grupo al que irá dirigido. En cuanto a los temas, se observó que abundan los chistes centrados en el sexo o la religión y ambos temas son delicados de tratar en un ambiente académico. En ese sentido, es preferible evitarlos y centrarse en temas más inocuos. En el caso del presente estudio se utilizaron unas cuantas historias centradas en esos temas pero se tuvo el cuidado de cerciorarse que no recurrieran a la vulgaridad para desatar la hilaridad y no emplearan vocabulario inadecuado.

El uso de tales temas se consideró interesante porque se podría observar la reacción de los alumnos ante ellos y, tratándose de jóvenes de nivel universitario, era posible expandir un poco el espectro de temas tratados. La utilización de estos temas no causó problemas a los jóvenes, sin embargo, es conveniente enfatizar que es mejor evitarlos en la medida de lo posible.

También se encontró que la transferencia de material no es tan directa como podría pensarse inicialmente. Es necesario conocer adecuadamente el marco de referencia en que los receptores del material se desenvuelven. Esta reflexión surgió del hecho de que existió un chiste que el investigador consideró muy adecuado por su sencillez y efectividad al desatar la hilaridad. Obviamente, desató la hilaridad del docente y se asumió que haría lo mismo con los jóvenes alumnos. Sin embargo, la mencionada historia se centraba en el deporte del beisbol y empleaba términos específicos de esa disciplina. Una vez que se utilizó en clase, y en vista de las reacciones del alumnado, mismas que iban desde la confusión hasta la apatía, se comprobó que el problema radicaba en que los estudiantes no estaban familiarizados o no les interesaba el deporte en cuestión.

De ahí la importancia de conocer a los receptores y no dejarse llevar por las apariencias de lo que es gracioso a primera vista. El conocimiento es vital en este sentido, por lo que cualquier oportunidad dentro y fuera de clase que pueda tenerse para acercarse un poco más a la realidad de los alumnos puede y deber ser aprovechada en aras de mejorar su experiencia de aprendizaje. En cuanto a mejorar dicha experiencia se notó que los alumnos del grupo experimental se involucraban de una manera más intensa con las historias que se pusieron a su disposición como parte del material diferencial. Así, el investigador identificó un ambiente más relajado durante el desarrollo de las actividades

(en congruencia con lo encontrado por autores como Garner, (2006) y Benjelloun, (2009)), lo que era evidente en la postura de los jóvenes estudiantes y en las sonrisas que aparecían ocasionalmente. Todo ello contribuyendo a relajar el ambiente, reducir sus niveles de estrés y en última instancia propiciar una mayor adquisición de los contenidos.

Por supuesto, la mayor adquisición de los contenidos debía demostrarse cuantitativamente, por lo que ahora se discutirá lo relativo a los resultados cuantitativos registrados al procesar el instrumento de evaluación preparado como la etapa final de la implantación del diseño experimental. Tal y como se reportó en el capítulo anterior, se utilizaron dos mediciones distintas, ambas estrechamente relacionadas con las habilidades que los alumnos deben demostrar para obtener puntajes TOEFL acordes con los requisitos de la institución.

Por un lado, se identificaron los puntajes obtenidos en el rubro denominado *word form*. Para los fines de este estudio, *word form* indicaba si el alumno podía, dada una oración incompleta, identificar la categoría de palabra necesaria para obtener una oración gramaticalmente correcta. En otras palabras, los alumnos debían identificar que en el espacio en blanco faltaba un sustantivo, adjetivo, adverbio, verbo, o preposición. Una vez finalizado el proceso de revisión y obtención de la media de los instrumentos individuales para cada uno de los grupos participantes en el estudio, se obtuvo que el grupo de control alcanzó una media de 77.2 puntos de 100 posibles, mientras que el grupo experimental obtuvo una media de 80.4 puntos de 100 posibles.

Se observa claramente que el grupo experimental obtuvo una mayor puntuación media que el de control. Esto apoya la hipótesis conductora del proyecto y apuntala la

idea de que el humor aplicado a la enseñanza de ESL puede ser un factor importante para la obtención de mejores aprendizajes. Sin embargo, también se observa a simple vista que la diferencia de medias no es demasiado grande. Apenas se tienen 3.2 puntos de diferencia entre medias.

La aplicación de la prueba t de Student confirmó que la diferencia es pequeña. De hecho, una vez obtenidos los resultados de la mencionada prueba se concluyó que la hipótesis nula (Ho) debía ser aceptada, lo que en otras palabras significa que hablando de *word form*, los resultados de los alumnos del grupo experimental son estadísticamente iguales a los de los alumnos del grupo de control, esto en cuanto a las medias de cada grupo.

Ahora, en lo referente al rubro *accuracy*, que para este estudio se refiere a la capacidad de completar el espacio faltante no sólo con la correcta categoría de palabra, sino con aquella cuyo significado le diera un sentido lógico a la oración, además de realizar los ajustes pertinentes para su adecuada inserción en la oración. Esto significa que no era lo mismo utilizar un sustantivo como *seagull* (gaviota) en lugar de uno como *burglar* (ladrón). La categoría de palabra sería la correcta, pero no así el significado. Y aún faltaría ver si la palabra debía usarse en singular o plural en el caso de los sustantivos; en presente, pasado o futuro en el caso de los verbos, y así sucesivamente.

El procesamiento de los datos relativos a *accuracy* para ambos grupos arrojó una vez más una diferencia a favor del grupo experimental. El grupo de control registró una media de 50.9, mientras que el experimental alcanzó los 62.2. La diferencia en este caso es mucho mayor que en el rubro *word form*. De hecho, es casi 4 veces mayor al existir

una diferencia de 11.3 puntos entre grupos. Sin embargo, cabe hacer notar que los puntajes en ambos casos fueron bajos considerando que la máxima puntuación era 100. Sí se notó que el grupo experimental registró los mayores puntajes individuales de ambas muestras con 87.5 puntos, lo que se puede verificar en el gráfico de cajas y alambres presentado en el capítulo 4 (figura 5).

Adicionalmente, se observa en la mencionada figura que el grupo experimental presentó una menor dispersión en cuanto a *accuracy* comparado con el grupo de control. Estos son indicadores muy alentadores para los fines del estudio, sin embargo, una vez más era necesario realizar un estudio más a fondo para analizar las diferencias en términos estadísticos. De manera que se aplicó la prueba t a estos nuevos datos y se obtuvo como resultado una vez más la aceptación de la hipótesis nula debido a que las muestras del grupo de control son estadísticamente iguales a las del grupo experimental en promedios o media aritmética.

De manera que se tiene la existencia de una diferencia a favor del grupo experimental tanto en *word form* como en *accuracy*, lo cual era lo esperado y resulta acorde con estudios consultados en la etapa de construcción del marco teórico tales como Garner, (2007), Rafiee, Kassaian y Vahid, (2010) o Kablan, (2010) . Pero a pesar de ello, la diferencia no resulta tan grande como para considerarse estadísticamente significativa. Esto tampoco es totalmente nuevo para el investigador ya que entre los estudios previos consultados se encontraron casos con resultados similares. Este es el caso de Kablan, (2010), Gutarts y Bains, (2010), y Conkell, Imwold, y Ratliffe, (1999).

Por supuesto, el hecho de que las diferencias fueran pequeñas estadísticamente no conlleva un rechazo del humor dentro del aula de ESL. Lo que sí se impone es identificar las causas de tan pequeña diferencia. Es decir, se esperaba una diferencia a favor del grupo experimental. Los estudios que integraron el marco teórico del proyecto apuntaban a ese sentido. Sin embargo, el efecto no fue tan grande como cabría esperar. Y la causa principal parece ser el limitado tiempo de exposición que los alumnos del grupo experimental tuvieron para trabajar bajo el tratamiento diferencial. De hecho, desde el momento en que se les presentó a los alumnos de ambos grupos el instrumento diseñado para conocer su nivel de familiaridad con las palabras que se les enseñarían hasta el momento en que se aplicó el instrumento final de evaluación pasó solamente una semana.

En general, los estudios relacionados con el uso del humor como estrategia didáctica tienden a durar más de una semana. Así por ejemplo, Barrio y Fernández, (2010) condujeron su estudio en el centro de educación para adultos durante algunos meses. Por su parte, Rule y Auge, (2005) utilizaron dos unidades del curso para su estudio sobre el efecto de las caricaturas para la enseñanza de conceptos minerales. Y resulta lógico que sea así, puesto que una semana difícilmente resulta tiempo suficiente para alcanzar cambios significativos en el alumno. Sin embargo, las limitaciones temporales con las que el investigador tuvo que trabajar impidieron el empleo de más tiempo para implementar el diseño experimental. No obstante lo anterior, el reducido espacio de tiempo que se empleó para la implementación del diseño experimental alcanzó para que las medias de cada grupo resultaran distintas y la mayor se ubicara del lado del grupo experimental. Cabe esperar por tanto, que una mayor duración del experimento

produjera una mayor diferencia entre medias, por supuesto siempre a favor del grupo experimental.

Otro factor a considerar es el momento dentro del semestre Agosto-Diciembre 2011 en que se desarrolló el experimento. La semana en la cual se llevó a cabo el experimento fue una semana en que se tenían programados exámenes parciales de todas las materias. Inicialmente se consideró que era adecuada la decisión puesto que la programación que el investigador había planeado para la materia de Inglés Remedial V indicaba revisión de contenidos de las primeras unidades cubiertas. Así quedó estipulado en el syllabus de la materia que se les presentó a los alumnos desde el primer día de clases. Al tener solo revisión de contenidos, no existía riesgo de que la programación de temas sufriera retrasos como consecuencia de las sesiones de trabajo con el diseño experimental.

Sin embargo, a la luz de las reflexiones posteriores a los hechos, tal decisión parece no haber sido del todo acertada. La razón es que los jóvenes pueden haber estado demasiado presionados por los exámenes de sus distintas materias o dedicado la mayor parte de su tiempo durante esa semana de exámenes parciales a aquellas materias que consideraran de mayor dificultad, en menoscabo de su desempeño en el instrumento de evaluación del proyecto experimental. En cualquiera de los casos, la experiencia que se puede aprovechar para futuras ocasiones es evitar implementar estudios como el presente durante periodos altamente demandantes para los jóvenes, como es el caso de los exámenes parciales.

Una vez más, si a pesar de todo ello existió una diferencia de desempeño a favor del grupo experimental, cabe esperar que una mejor elección del momento para llevar a cabo la implementación del experimento, y en especial la recolección de los datos finales del mismo, resulte en puntajes aún mayores a favor de los alumnos del grupo experimental. De este modo, una combinación de mayor tiempo de exposición al tratamiento y el momento más adecuado para llevarla a cabo sería altamente recomendable para analizar el comportamiento estadístico de las muestras.

Por supuesto, esto no significa que el presente experimento haya resultado intrascendente. Al contrario, su aplicación ha confirmado en gran medida los hallazgos de otros investigadores en distintas latitudes y sobre todo ha preparado el terreno para estudios más completos en el contexto específico donde se ha llevado a cabo. Además, también sería posible analizar los datos obtenidos mediante pruebas estadísticas distintas de la prueba t. Con ello se buscaría demostrar una diferencia significativa entre los dos grupos.

Por ejemplo, se podría cambiar el parámetro y en vez de utilizar la prueba t (misma que se centra en la media de las muestras), optar por una prueba centrada en la varianza. Otra posibilidad, de hecho muy recomendable sería aumentar el tamaño de la muestra. Como se ha mencionado, 11 alumnos es un número muy reducido para llevar a cabo un estudio. No obstante, en esta situación en particular ese fue un elemento completamente ajeno a la voluntad del investigador. Como se ha mencionado con anterioridad, la implementación del proyecto implicó llevar a cabo un ajuste entre lo deseable y lo verdaderamente existente en el contexto y el momento en que se realizó.

Ahora bien, hasta el momento se ha tratado lo relativo a la parte fría del estudio: los números, la estadística. Pero es de vital importancia recordar que en última instancia el objetivo del proyecto es encontrar mejores maneras de transmitir conocimientos a los alumnos respetando al mismo tiempo su condición de seres humanos únicos e irrepetibles. Por ello es que se necesitaba identificar los elementos afectivos presentes a lo largo de las sesiones. Y no sólo de los estudiantes, sino también de los docentes que al fin y al cabo son los encargados de facilitar y guiar la experiencia de aprendizaje. De manera que la forma en que ambos sectores reaccionaran al uso del humor tendría un importante eco en la manera de interpretar los resultados del estudio y la posible aplicación o rechazo de la técnica empleada en forma sistemática dentro de las sesiones de ESL que se llevan a cabo cotidianamente en la institución.

En primer lugar, se tiene que la gran mayoría de los alumnos del grupo experimental manifiestan actitudes muy positivas hacia el uso del humor dentro del aula de ESL. En particular, están de acuerdo con que el humor puede servir para reforzar los materiales tradicionales de enseñanza; con que una clase donde se usa el humor resulta más dinámica y provechosa; y, muy importante, que puede ayudar reducir su nivel de ansiedad ante la materia. Tales afirmaciones resultan congruentes con los hallazgos de autores consultados tales como Garner, (2006); y White, (2001).

Es importante recalcar que estas fueron las opiniones de los alumnos que formaron parte del grupo experimental, y por tanto tuvieron la oportunidad de interactuar de primera mano con el humor dentro del aula. Por tanto, sus opiniones están basadas en la experiencia que acaban de tener durante la semana que duró el proyecto y no solo en suposiciones o en ideas preconcebidas. Otro aspecto interesante es que no consideran que

un profesional de la enseñanza de ESL deba tener dotes de comediante para emplear el humor dentro de su labor docente. Esto es, una adecuada preparación de los elementos a utilizar puede añadir el elemento humor a las sesiones, independientemente de las características de personalidad del docente.

Por último en cuanto a las opiniones más importantes de los alumnos, tenemos que en general rechazaron la idea de que cualquier tipo de humor es válido dentro del aula. Esto habla de que están conscientes de las implicaciones del humor. Con seguridad han recurrido al humor en distintas etapas de su vida y saben que las consecuencias no siempre son las esperadas. Saben que el humor mal entendido puede resultar todo menos gracioso, llegando incluso a herir u ofender profundamente. Dado que sus opiniones sobre el uso del humor fueron en general positiva, cabe suponer que los materiales empleados en la etapa de experimentación fueron de su agrado.

Ahora, como se ha mencionado, la enseñanza del inglés dentro de la institución que hospedó el proyecto se estructura en 6 distintos niveles y es impartida por un cuerpo docente integrado por hablantes nativos y no nativos del idioma meta. De tal manera que lo más conveniente sería trabajar el humor de manera integral dentro de la institución. No como el sello de un docente en particular sino como el sello del cuerpo docente en su totalidad.

Obviamente, tal anhelo requeriría del consenso entre los profesores, por lo que era muy importante indagar acerca de sus posturas respecto al humor en el aula. Así que se les aplicó el mismo instrumento que a los alumnos del grupo experimental y se encontró que sus respuestas resultan altamente coincidentes con las de los alumnos. Para los

docentes también resultan claras las ventajas que el uso del humor puede aportar al aula, reconocen que no necesariamente se debe ser un comediante nato para recurrir a su uso y entienden que no cualquier tipo de humor es aceptable.

De todo lo anterior se desprende que en general existe una amplia aceptación del humor en el contexto donde se llevó a cabo el proyecto, por lo que resultaría lógico tomar medidas tendientes a su instauración de manera planeada e integral, en beneficio de los alumnos a lo largo de todos los niveles de que consta el programa.

Recomendaciones.

Como se ha venido mencionando, el estudio desarrollado arrojó datos interesantes y alentadores pero también señaló áreas de oportunidad que conviene atender a la brevedad para poder entender mejor el fenómeno y potenciar sus resultados positivos. También se detectó una actitud muy positiva de la comunidad académica en su conjunto hacia el uso del humor. Por ello se hacen las siguientes recomendaciones.

En primer lugar, es conveniente explotar el buen ánimo que existe hacia el humor. Algunos autores consultados previamente al inicio del proyecto indican la existencia de una controversia en el ámbito académico: algunos docentes apoyan el uso del humor mientras que otros lo consideran contrario a los fines educativos. Este no es el caso en el ITESM CCV, por ello se deberían tomar medidas tendientes a la implantación sistemática del humor en todos los niveles que componen el programa.

Esto puede lograrse mediante reuniones celebradas periódicamente por los miembros del cuerpo docente con el fin de intercambiar experiencias relacionadas con el uso del humor en sus respectivas prácticas docentes. Además, y tomando en cuenta que

no todos los profesores tienen las mismas aptitudes para la comedia, sería conveniente integrar un banco de datos con aquellos materiales o ideas que pueden resultar útiles en un momento dado.

La experiencia de los docentes permitiría organizar la base de datos por temas o niveles. Muchas veces puede ocurrir que alguno de los profesores se tope con una idea interesante o accidentalmente encuentre un chiste que podría resultar muy efectivo en el aula de ESL. Sin embargo, la falta de un protocolo para registrar y compartir este material puede ocasionar que tan importante dato se pierda. Por supuesto, la base de datos puede resultar muy limitada en un inicio, pero lo esencial es romper la inercia y comenzar a acumular información valiosa; el correr de los semestres y la mayor familiaridad con el protocolo harían que la base creciera cada vez más.

Otro aspecto de vital importancia es conocer a los alumnos lo mejor posible. Como se recordará, entre mejor se conozca a los estudiantes, más capaz será el docente de adecuar el humor para un grupo en particular. Aquí una vez más la comunicación constante puede hacer la diferencia entre un resultado bueno y otro excelente. A medida que los alumnos van cursando los distintos niveles, los profesores detectan rasgos de personalidad en ellos que pueden pasar desapercibidos para algún otro colega. Por ello, compartir detalles importantes será siempre una excelente idea. Claro está, respetando siempre la integridad y la privacidad de los alumnos a nuestro cargo. Se trata de utilizar información en beneficio del esfuerzo de aprendizaje, no para servir a fines particulares.

En el tema de la comunicación también es muy oportuno recurrir a los medios electrónicos tales como las redes sociales. Es necesario aceptar que estamos totalmente

inmersos en la era de la información y por ende no recurrir a los medios a nuestra disposición resulta totalmente anacrónico. Más aun en el caso de una disciplina como ESL. La función primordial de tal materia es capacitar a los alumnos para interactuar plenamente en el mundo global y en consecuencia no conviene reducir nuestro espacio de interacción al micro mundo del aula. Además, en esos espacios virtuales los alumnos expresan muchas cosas que están experimentando o que les interesan: sueños, ambiciones, frustraciones, necesidades. Todo ello puede resultar de utilidad para identificar cuándo y cómo introducir el humor en el aula.

Posibles investigaciones futuras.

El proyecto de investigación, si bien dejó evidencia de cierta mejora en el grupo experimental, no presentó evidencias concluyentes estadísticamente hablando. Por ello, futuras investigaciones pueden dirigirse hacia el hallazgo de evidencias más contundentes del beneficio del humor. Una de las primeras expansiones de la investigación aquí presentada sería sencillamente aumentar el tamaño de la muestra. 11 alumnos por grupo no resulta lo más adecuado, de manera que se necesitaría tener al menos 15 alumnos por grupo y de preferencia un poco más. 25 alumnos resultaría un número adecuado.

Por otro lado, el tiempo de exposición debería ser mayor. Una semana resulta insuficiente para operar cambios significativos en los estudiantes, por lo que diseños experimentales de un mes de duración serían interesantes como medio de contraste con este estudio. A partir de ese contraste también pueden llevarse a cabo estudios de mayor o menor duración de la exposición, quizá buscando un término medio entre la duración de los estudios ya reportados y a la disposición del futuro investigador educativo.

Otra interesante área para investigaciones futuras radica en la determinación de los materiales que resultan más efectivos para distintos propósitos. Esta investigación se basó en el incremento del vocabulario en los alumnos, pero pueden existir investigaciones sobre la influencia del humor para el desarrollo de la gramática (véase por ejemplo a Yaman, (2010)), la habilidad de escritura, la fluidez oral, en fin, la lista puede resultar por demás extensa. Dentro del desarrollo del vocabulario también se pueden estudiar los materiales.

El presente estudio empleó una sola estrategia, consistente en chistes incompletos que los alumnos debían completar a fin de encontrarles sentido e identificar la *punch line* (línea final de la broma, la esencia de la misma). Pero resultaría sumamente interesante comparar los resultados obtenidos con chistes en desorden, la creación de sus propios chistes, o la presentación en clase de materiales humorísticos seleccionados por ellos mismos.

Finalmente, pero no menos importante, como se recordará, tanto docentes como alumnos coincidieron en la idea de que no cualquier tipo de humor es aceptable como herramienta pedagógica. Cabe pues indagar qué tipos específicos de humor consideran inadecuado. Si los tipos coinciden entre docentes y alumnos, resultaría sencillo evitar las instancias inadecuadas. Pero si hay contradicciones entre ambos grupos, sería necesario identificarlas y tomar las decisiones sobre el uso del humor que resultaran más adecuadas para los fines educativos.

El tema de los usos correctos e incorrectos del humor podría partir de un enfoque cualitativo para identificar ideas generales y expandirse a partir de ahí a un enfoque

cuantitativo donde se evaluara la efectividad de distintas instancias del humor. Esto debido a que el humor en última instancia debe asistir a la mejor transmisión de conocimientos hacia el alumno y no solo volver más placentero el tiempo pasado dentro del aula.

REFERENCIAS

Barrio, J.L., & Fernández, J. D. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. [Versión Electrónica], *Revista Complutense de Educación, 21*(2), 365-385.

Bell, N. (2009). Learning about and through humor in the second language classroom. [Versión Electrónica], *Language Teaching Research, 13*(3), 241-258.

Benjelloun, H. (2009). An empirical investigation of the use of humor in university classrooms. [Versión Electrónica], *Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, 2* (4), 312-322.

Chan, M., Galeana, L. & Ramírez, M. (2006). *Objetos de Aprendizaje e Innovación Educativa.* D.F., México: Trillas.

Chiarello, M. (2010). Humor as a Teaching Tool. [Versión Electrónica], *Journal of Psychosocial Nursing, 48*(8), 34-41.

Coleman, J. (1966). *Equality of educational opportunity.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED012275)

Conkell, C., Imwold, C., & Ratliffe, T. (1999). The effects of humor on communicating fitness concepts to high school students. [Versión Electrónica], *Physical Educator, 56*(1), 8.

Crystal, D. (2003). *English as a Global Language*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Crystal, D. (2006). *Language and the Internet*. Cambridge, United Kingdom: Cambridge University Press.

Crystal, D. (1992). *The Cambridge Encyclopedia of Language.* New York, USA: Cambridge University Press.

Culpeper, J. (2005). *History of English.* New York, USA: Routledge.

Englert, L. (2010). Learning With Laughter: Using Humor in the Nursing Classroom. [Versión Electrónica], *Nursing Education Perspectives, 31*(1), 48-9.

Evans-Palmer, T. (2010). The Potency of Humor and Instructional Self-Efficacy on Art Teacher Stress. [Versión Electrónica], *Studies in Art Education, 52*(1), 69-83.

Garner, R.L. (2006). Humor in Pedagogy: How ha-ha can lead to aha! [Versión Electrónica], *College Teaching, 54* (1), 177-180.

Georgakopoulos, A. & Guerrero, L. (2010). Student Perceptions of Teachers' Nonverbal and Verbal Communication: A Comparison of Best and Worst Professors across Six Cultures. [Versión Electrónica], *International Education Studies, 3*(2), 3-16.

Giroux, S. (2004). *Metodología de las ciencias humanas: la investigación en acción.* D.F., México: Fondo de Cultura Económica.

Gutarts, B., & Bains, F. (2010). Does mandatory homework have a positive effect on student achievement for college students studying calculus? [Versión Electrónica], *Mathematics and Computer Education, 44*(3), 232-244.

Hayden-Miles, M. (2002). Humor in clinical nursing education. [Versión Electrónica], *Journal of Nursing Education, 41*(9), 420-4.

Helterbran, V. (2008). The ideal professor: student perceptions of effective instructor practices, attitudes, and skills. [Versión Electrónica], *Education, 129*(1), 125-138.

Hernández, R., Fernández, C., & Baptista, P. (2006). *Metodología de la investigación*. D.F., México: McGraw-Hill.

Hickman, G., & Crossland, G. (2005). The predictive nature of humor, authoritative parenting style, and academic achievement on indices of initial adjustment and commitment to college among college freshmen. [Versión Electrónica], *Journal of College Student Retention, 6*(2), 225-245.

Huang, S., Eslami, Z., & Hu, R. (2010). The Relationship between Teacher and Peer Support and English-Language Learners' Anxiety. [Versión Electrónica], *English Language Teaching, 3*(1), 32-40.

INEGI (2006). *Cuaderno Estadístico Municipal. Córdoba, Veracruz de Ignacio de la Llave.* [Versión Electrónica]

Jáuregui, E., y Fernández, J.D. (2009). Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente. [Versión Electrónica], *Revista interuniversitaria de formación del profesorado, 23,3* (66), 203-215.

Kablan, Z. (2010). The Effect of Using Exercise-based Computer Games during the Process of Learning on Academic Achievement among Education Majors. [Versión Electrónica], *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri, 10*(1), 351-364.

Laeng, M. (1982). *Vocabulario de pedagogía*. Barcelona, España: Herder.

McArthur, T. (Editor), (1998). *Concise Oxford Companion to the English Language*. [Versión Electrónica], Oxford University Press.

McGee, E. y Shevlin, M. (2009). Effect of Humor on Interpersonal Attraction and Mate Selection. [Versión Electrónica], *The Journal of Psychology, 143*(1), 67-77.

Moscaritolo, L. (2009). Interventional Strategies to Decrease Nursing Student Anxiety in the Clinical Learning Environment. [Versión Electrónica], *Journal of Nursing Education, 48*(1), 17-23.

Narváez, L. (2006). La pedagogía del humor en los primeros años. [Versión Electrónica], *Theoría: Ciencia, Arte y Humanidades, 15*(1), 57-64.

Onofrey, K. (2006). "It Is More Than Just Laughing": Middle School Students Protect Characters During Talk. [Versión Electrónica], *Journal of Research in Childhood Education, 20*(3), 207-217.

Ormrod, J. (2005). *Aprendizaje humano.* Madrid, España: Pearson Prentice Hall.

Perveen, K. (2010). Effect Of The Problem-Solving Approach On Academic Achievement Of Students In Mathematics At The Secondary Level. [Versión Electrónica], *Contemporary Issues in Education Research, 3*(3), 9-13.

Rafiee, M., Kassaian, Z. & Dastjerdi, H. (2010). The Application of Humorous Song in EFL Classrooms and Its Effects on Listening Comprehension. [Versión Electrónica], *English Language Teaching, 3*(4), 100-108.

Romal, J. (2008). Use of Humor as a Pedagogical Tool for Accounting Education. [Versión Electrónica] *Academy of Educational Leadership Journal, 12*(1), 83-106.

Roth, G. (2008). Confessions From a Guy Who Teaches Humor. *New Horizons in Adult Education & Human Resource Development, 22*(2), 55-62.

Rule, A., & Auge, J. (2005). Using Humorous Cartoons to Teach Mineral and Rock Concepts in Sixth Grade Science Class. [Versión Electrónica], *Journal of Geoscience Education, 53*(5), 548-558.

Sánchez, S. (1995). *Diccionario de las ciencias de la educación*. México: Santillana.

Schell, K. (2006). A Delphi Study of Innovative Teaching in Baccalaureate Nursing Education. [Versión Electrónica], *Journal of Nursing Education, 45*(11), 439-48.

Skinner, M. (2010, October). All Joking Aside: Five Reasons to Use Humor in the Classroom. [Versión Electrónica], *The Education Digest, 76*(2), 19-21.

Torok, S.E., McMorris, R.F., & Lin, W. (2004). Is humor an appreciated teaching tool? Perceptions of professors' teaching styles and use of humor. [Versión Electrónica], *College Teaching, 52*(1), 14-20.

Tunkay, H. (2007). *Welcome to HELL: Humor in English Language Learning.* (ERIC Document Reproduction Service No. ED499225)

Ulloth, J. (2003). A qualitative view of humor in nursing classrooms. [Versión Electrónica], *Journal of Nursing Education, 42*(3), 125-30.

Wallace, S. (Editor), (2009). *A Dictionary of Education*. [Versión Electrónica], Oxford University Press.

Warwick, J. (2009). An Experiment Relating Humor to Student Attainment in Mathematics. [Versión Electrónica], *Primus: Problems, Resources, and Issues in Mathematics Undergraduate Studies, 19*(4), 329-345.

White, G. (2001). Teachers' report of how they used humor with students perceived use of such humor. [Versión Electrónica], *Education, 122*(2), 337-347.

Yaman, H. (2010). Cartoons as a Teaching Tool: A Research on Turkish Language Grammar Teaching. [Versión Electrónica], *Kuram ve Uygulamada Egitim Bilimleri*, *10*(2), 1231-1242.

Apéndice 1

1. INSTRUMENTO PARA EVALUAR CONOCIMIENTO PREVIO DEL VOCABULARIO

Name: _____

For each of the following words or expressions, please indicate (using an X) if you either:

a) know it

b) have seen it before (even if you are not sure of its meaning) or,

c) have never seen it before

Word and category	***I know it***	***I have seen it***	***I have never seen it***
ABLE (adj.)			
AMAZEMENT (noun)			
AWAKE (adj.)			
BEYOND (prep. / adverb)			
BURGLAR (noun)			
CELLAR (noun)			
CHEER (verb)			
CLEVER (adj.)			
CYANIDE (noun)			
DENIGRATE (verb)			
FAITHFUL (adj.)			
FLUSTER (verb)			
GESTURE (noun)			
GRATEFUL (adj.)			
HAGGLE (verb)			
HANDFUL (noun)			
HANG (verb)			
HAUL (verb)			
HEAD (noun)			
HOOK (noun)			
LIE (verb)			
MEANWHILE (adverb)			
MOUTH (noun)			
NAG (verb)			
NERVOUSNESS (noun)			
NUDGE (verb)			
OVERBOARD (adverb)			
PASS AWAY (verb)			
PLOW (noun)			
PONDER (verb)			
RAISE (verb)			
RAW MATERIAL (noun)			
RELUCTANT (adj.)			
ROAR (verb)			
SCHOOL (noun, referred to fish)			
SEAGULL (noun)			
SMUGGLE (verb)			
SNEAK (verb)			
SOB (verb)			
SOLEMN (adj.)			

SPOT (verb)			
SUE (verb)			
THIRSTY (adj.)			
TICK (verb)			
TONSIL (noun)			
UNEMPLOYED (adj.)			
VALUABLES (noun)			
WHEREUPON (conj.)			
WHISPER (verb)			
WIPE (verb)			

Apéndice 2.

2. MATRIZ DE DATOS DEL VOCABULARIO TRABAJADO

WORD / TERM	MEANING	ADJECTIVE	ADVERB	NOUN	VERB
ABLE (adj.)	can do; *be able to do sth:* to have the necessary physical strength, mental power, skill, time, money or opportunity to do something				
AMAZEMENT (noun)	extreme surprise	amazing, amazed	amazingly		amaze
AWAKE (adj.)	not sleeping			awakening	awake
BEYOND (prep. / adverb)	further away in the distance (than something)				
BURGLAR (noun)	a person who illegally enters buildings and steals things	burglarized		burglary	burglarize
CELLAR (noun)	a room under the ground floor of a building, usually used for storage				
CHEER (verb)	to give a loud shout of approval or encouragement	cheerful	cheerfully	cheer, cheerfulness	
CLEVER (adj.)	having or showing the ability to learn and understand things quickly and easily		cleverly	cleverness	
CYANIDE (noun)	an extremely powerful poison				
DENIGRATE (verb)	to say that someone or something is not good or important	denigrated, denigrating		denigration	
FAITHFUL (adj.)	loyal		faithfully	faithfulness	
FLUSTER (verb)	to make someone upset and confused, especially when they are trying to do something	flustered		fluster	
GESTURE (noun)	a movement of the hands, arms or head, etc. to express an idea or feeling				gesture
GRATEFUL (adj.)	showing or expressing thanks, especially to another person		gratefully	gratefulness	
HAGGLE (verb)	to attempt to decide on a price or conditions which are acceptable to the person selling the goods and the person buying them, usually by arguing				
HANDFUL (noun)	an amount of something that can be held in one hand				
HANG (verb)	to fasten or support something at the top leaving the other parts free to move, or to be held in this way				
HAUL (verb)	to pull something heavy slowly and with difficulty			hauler, haulage	
HEAD (noun)	someone in charge of or leading an organization, group, etc				
HOOK (noun)	a curved device used for catching or holding things, especially one fixed to a surface for hanging things on				hook
LIE (verb)	(lying, lay, lain) to be in or move into a horizontal position on a surface				

MEANWHILE (adverb)	until something expected happens, or while something else is happening				
MOUTH (noun)	the opening of a narrow container, the opening of a hole or cave, or the place where a river flows into the sea				
NAG (verb)	to criticize or complain often in an annoying way	nagging		nagging	
NERVOUSNESS (noun)	a feeling of worry and anxiety	nervous	nervously		
NUDGE (verb)	to push something or someone gently, especially to push someone with your elbow (= the middle part of your arm where it bends) to attract their attention			nudge	
OVERBOARD (adverb)	over the side of a boat or ship and into the water				
PASS AWAY (verb)	polite expression for die				
PLOW (noun)	a large farming tool with blades which digs the earth in fields so that seeds can be planted				plow
PONDER (verb)	to think carefully about something, especially for a noticeable length of time				
RAISE (verb)	to lift something to a higher position				
RAW MATERIAL (noun)	Basic substance in its natural, modified, or semi-processed state, used as an input to a production process for subsequent modification or transformation into a finished good.				
RELUCTANT (adj.)	not willing to do something and therefore slow to do it		reluctantly	reluctance	
ROAR (verb)	to make a long, loud, deep sound	roaring		roar	
SCHOOL (noun)	a large number of fish or other sea animals swimming in a group				
SEAGULL (noun)	a bird which lives near the sea and has short legs, long wings and white and grey feathers				
SMUGGLE (verb)	to take things or people to or from a place secretly and often illegally			smuggler, smuggling	
SNEAK (verb)	to go somewhere secretly, or to take someone or something somewhere secretly	sneaky	sneakily		
SOB (verb)	to cry noisily, taking in deep breaths	sobbing			
SOLEMN (adj.)	serious and without any humour		solemnly	solemnity	
SPOT (verb)	to see or notice someone or something, usually because you are looking hard				
SUE (verb)	to take legal action against a person or organization, especially by making a legal claim for money because of some harm that they have caused you				
THIRSTY (adj.)	needing to drink		thirstily	thirst	
TICK (verb)	(informal) to annoy someone	ticked			
TONSIL (noun)	one of two small soft organs at the back of the mouth				
UNEMPLOYED (adj.)	not having a job that provides money			unemployment	
VALUABLES (noun)	small objects, especially jewellery, which might be sold for a lot of money	valuable		value	
WHEREUPON (conj.)	immediately after which				

WHISPER (verb)	to speak very quietly, using thebreath but not the voice, so that only the person close to you can hear you	whisper, whisperer
WIPE (verb)	to slide something, especially a piece of cloth, over the surface of something else, in order to remove dirt, food or liquid	wipe

Apéndice 3.

3. CHISTES EMPLEADOS

Two little boys in a hospital

Two little boys are in a hospital and are _____ next to each other. The first boy leans over and asks, "What are you in here for?"

The second replies, "I'm in here to get my _____ out and I'm a little nervous".

The first boy says, "You've got nothing to worry about. I had that done to me once. They put you to sleep and when you wake up they give you lots of jello and ice cream. It's a piece of cake!"

The second boy then asks, "What are you in here for?"

The first boy replies, "Well, I'm here for a circumcision".

The second says, "Whoa! I had that done when I was born.
I couldn't walk for a year!!!"

Ba**seball in Heaven**

Two buddies, Bob and Earl, were two of the biggest baseball fans in America. Their entire adult lives, Bob and Earl discussed baseball history in the winter, and they shouted every score during the season. They went to 60 games a year. They even agreed that whoever died first would try to come back and tell the other if there was baseball in heaven.

One summer night, Bob _____ in his sleep after watching the Yankee victory earlier in the evening. He died happy.

A few nights later, his buddy Earl _____ to the sound of Bob's voice from _____.

"Bob is that you?" Earl asked.

"Of course it me," Bob replied.

"This is unbelievable!" Earl exclaimed. "So tell me, is there baseball in heaven?"

"Well I have some good news and some bad news for you. Which do you want to hear first?"

"Tell me the good news first."

"Well, the good news is that yes, there is baseball in heaven, Earl."

"Oh, that is wonderful! So what could possibly be the bad news?"

"You're pitching tomorrow night."

Husband in Sorrow

A woman awakes during the night, and her husband isn't in bed with her. She goes downstairs to look for him. She finds him sitting at the kitchen table with a cup of coffee in front of him. He appears to be in deep thought, just staring at the wall. She watches as he _____ a tear from his eye and takes a sip of his coffee. "What's the matter, dear?" she asks. "Why are you down here at this time of night?"

The husband looks up from his coffee, "Do you remember 20 years ago when we were dating, and you were only 16?" he asks _____.

"Yes, I do," she replies.

"Do you remember when your father caught us in the back seat of my car making love?"

"Yes, I remember," says the wife, lowering herself into a chair beside him.

The husband continues, "Do you remember when he shoved the shotgun in my face and said, 'Either you marry my daughter, or I'll send you to jail for 20 years?'"

"I remember that, too," she replies softly.

He wipes another tear from his cheek and says, "I would have gotten out today".

The best raw material

The science teacher stood in the front of the class and said, "Children, if you could have one _____ in the world, what would it be?"

Little Stevie _____ his hand and said "I would want gold, because gold is worth a lot of money and I could buy a Corvette." The teacher nodded, and then she called on little Susie.

Little Susie said, "I would want platinum because platinum is worth more than gold and I could buy a Porsche." The teacher smiled, and then she called on Little Johnny.

Little Johnny stood up and said, "I would want silicone." The teacher said, "Silicone? Why silicone, Little Johnny?" "Because my mom has two bags of the stuff and you should see all the sports cars outside our house!"

Factory light bulb
Two factory workers were talking. "I think I'll take some time off from work." said the man."

"How do you think you'll do that?" said the blonde.

He proceeded to show her...by climbing up to the rafters, and hanging upside down. The boss walked in, saw the worker _____ from the ceiling, and asked him what on earth he was doing.

"I'm a light bulb" answered the guy.

"I think you need some time off," said the boss. So, the man jumped down and walked out of the factory.

The blonde began walking out too. The boss asked her "Where do you think you're going?"

The blonde answered,

Sherlock's Camping Trip
Sherlock Holmes and Dr. Watson go on a camping trip. After a good dinner and a bottle of wine, they retire for the night, and go to sleep. Some hours later, Holmes wakes up and _____ his _____ friend.

"'Watson, look up at the sky and tell me what you see."

"'I see millions and millions of stars, Holmes," replies Watson.

"'And what do you deduce from that?"

Watson _____ for a minute.

"'Well, astronomically, it tells me that there are millions of galaxies and potentially billions of planets. Astrologically, I observe that Saturn is in Leo. Timewise, I deduce that the time is approximately a quarter past three. Meteorologically, I suspect that we will have a beautiful day tomorrow. Theologically, I can see that God is all powerful, and that we are a small and insignificant part of the universe. What does it tell you, Holmes?"

Holmes is silent for a moment. "Watson, you fool!" he says.

"Someone has stolen our tent!"

The Old Monk

A new monk arrives at the monastery. He is assigned to help the other monks in copying the old texts by hand.

He notices, however, that they are copying copies, not the original books. So, the new monk goes to the _____ monk to ask him about this. He points out that if there were an error in the first copy, that error would be continued in all of the other copies.

The head monk says "We have been copying from the copies for centuries, but you make a good point, my son." So, he goes down into the _____ with one of the copies to check it against the original.

Hours later, nobody has seen him. So, one of the monks goes downstairs to look for him. He hears a _____ coming from the back of the cellar, and finds the old monk leaning over one of the original books crying. He asks what's wrong.

The old monk sobs, "The word is celebrate, celebrate. Not celibate!!!"

The Ventriloquist

A young ventriloquist is touring the clubs and stops to entertain at a bar in a small town.

He’s going through his usual run of silly blonde jokes when a big blonde woman in the fourth row stands on her chair and says, “OK jerk, I’ve heard just about enough of your _____ blonde jokes. What makes you think you can stereotype women that way? What do a person’s physical attributes have to do with their worth as a human being? It’s guys like you who keep women like me from being respected at work and in

my community, of reaching my full potential as a person…because you and your kind continue to perpetuate discrimination against not only blondes but women at large…all in the name of humor."

_____, the ventriloquist begins to apologize, but the blonde pipes up, "You stay out of this mister, I'm talking to that little bastard on your knee!"

A job at the zoo

An _____ biologist was having considerable difficulty in finding a new job. He finally saw an add in a local newspaper for a position at a zoo. In the interview, the manager told him that their only gorilla, which had been a star attraction, had recently died, and it would be sometime before they could replace it. _____, they needed someone to dress up as a gorilla and pretend to be the animal. The biologist was quite embarrassed, but, being desperate for money, he accepted the job.

The next day, the biologist put on a gorilla skin and headgear and entered a cage from a rear entrance. Visitors smiled at him and threw bread. After a while, the biologist really got into the act. He jumped up and down, beat his chest and _____ as people _____.

The following day, the biologist entered the wrong cage by accident and found himself staring at a lion. The lion roared and rushed toward him. The scared biologist turned and ran, while screaming, "Help! Help!" The lion leaped onto the gorilla, knocked him to the ground and _____ in his ear, "Hey, it's me Leonard, your former co-worker. Shut up or we'll both lose our jobs!"

The Parrot and the Burglar

A _____ got into a house one holiday night. Shining his flashlight on the floor in the dark, he heard a voice say, "Jesus is watching you."

He looked around _____, shook his head, and kept looking for _____.

He heard again, "Jesus is watching you." This time he shined his light all over, and it rested on a parrot.

He asked, "Did you say that?"

The parrot admitted that he had. "I'm just trying to warn you, is all."

The burglar sad, "Warn me, huh? A parrot? Who are you? What's your name?"

"Moses."

"Well, what kind of stupid people would name a parrot Moses?"

The bird answered, "I don't know; I guess the same folks who would name a Rottweiler 'Jesus' "...

Watermelons

There was a farmer who grew watermelons. He was doing pretty well, but he was disturbed by some local kids who would _____ into his watermelon patch at night and eat his watermelons.

After some careful thought, he came up with a _____ idea that he thought would scare the kids away for sure.

He made up a sign and posted it in the field. The next day, the kids show up and they saw the sign which read: "Warning! One of the watermelons in this field has been injected with _____".

The kids ran off, made up their own sign and posted it next to the farmer's sign.

When the farmer returned, he surveyed the field. He noticed that no watermelons were missing, but the sign next to his read: "Now there are two!"

Alligator Shoes

A young blonde was on vacation in the _____ of Louisiana. She wanted a pair of genuine alligator shoes in the worst way, but was very _____ to pay the high prices the local vendors were asking.

After becoming very frustrated with the "no _____" attitude of one of the shopkeepers, the blonde shouted, "Maybe I'll just go out and catch my own alligator so I can get a pair of shoes at a reasonable price!" The shopkeeper said, "By all means, be my guest. Maybe you'll luck out and catch yourself a big one!"

Determined, the blonde turned and headed for the swamps, set on catching herself an alligator. Later in the day, the shopkeeper is driving home, when he _____ the young woman standing waist deep in the water, shotgun in hand.

Just then, he sees a huge 9-foot alligator swimming quickly toward her. She takes aim, kills the creature, and with a great deal of effort _____ it on to the swamp bank. Laying nearby were several more of the dead creatures. The shopkeeper watches in _____. Just then the blonde flips the alligator on it's back, and frustrated, shouts out, "Rats, this one isn't wearing any shoes either!"

Bats

Two vampire bats wake up in the middle of the night, _____ for blood.

One says, "Let's fly out of the cave and get some blood."

"We're new here," says the second one. "It's dark out, and we don't know where to look. We'd better wait until the other bats go with us."

The first bat replies, "Who needs them? I can find some blood somewhere." He flies out of the cave. When he returns, he is covered with blood.

The second bat says excitedly, "Where did you get the blood?"

The first bat takes his buddy to the _____ of the cave. Pointing into the night, he asks, "See that black building over there?"

"Yes," the other bat answers.

"Well," says the first bat, "I didn't."

The Seaman and the Pirate

A seaman meets a pirate in a bar, and they take turns to tell their adventures on the seas. The seaman notes that the pirate has a peg leg, _____, and an eye patch. Curious, the seaman asks "So, how did you end up with the peg-leg?"

The pirate replies "I was swept _____ into a _____ of sharks. Just as my men were pulling me out, a shark bit my leg off".

"Wow!" said the seaman. "What about the _____"?

"Well...", replied the pirate, "We were boarding an enemy ship and were battling the other sailors with swords. One of the enemy cut my hand clean off."

"Incredible!" remarked the seaman. "How did you get the eye patch"?

"A _____ dropping fell into my eye", replied the pirate.

"You lost your eye to a _____ dropping?" the sailor asked.

"Well..." said the pirate, "That was my first day with the hook."

A tour bus driver

A tour bus driver drives with a bus full of seniors down a highway, when an old lady taps him on his shoulder. She offers him a _____ of almonds, which he _____ eats up.

After approximately 15 minutes, she taps him on his shoulder again and she hands him another _____ of almonds. She repeats this _____ about eight times.

At the ninth time he asks the old lady why they don't eat the almonds themselves, _____ she replies that it is not possible because of their old teeth, they are not _____ to chew them. "Why do you buy them then?" he asks puzzled. So, the old lady answers, "We just love the chocolate around them."

The farmer and his wife

This farmer had a wife who _____ him all the time. One day while he was outside _____ the field, she came out and started nagging him. While she was doing this, the mule kicked her and she died.

At the funeral, the ladies came up and talked to the farmer. The farmer nodded his head "yes". The men came up and talked to him and the farmer nodded his head "no”.

Well, one man wondered why he nodded his head "yes" to the ladies and "no" to the men. Then, he went up to the farmer and asked him why. The farmer replied,” Well, when the ladies came up, they told me how pretty my wife's dress was and how pretty she looked. When the men came up, they asked, ’Is that mule for sale?'

The ugly lady and the parrot

A lady was walking down the street to work and she saw a parrot on a perch in front of a pet store.The parrot said to her, "Hey lady, you are really ugly."
Well, the lady is furious! She stormed past the store to her work.

On the way home she saw the same parrot and it said to her, "Hey lady, you are really ugly." She was incredibly _____ now.

The next day the same parrot again said to her, "Hey lady, you are really ugly."

The lady was so ticked that she went into the store and said that she would _____ the store and kill the bird. The store manager replied profusely and promised he would make sure the parrot didn't say it again.

When the lady walked past the store that day after work the parrot called to her, "Hey lady."

She paused and said, "Yes?"

The bird said, "You know."

Apéndice 4.

4. PRIMER EJERCICIO DE VOCABULARIO

Fill in the blanks with the appropriate forms (part of speech, number, verb tense) of the words below. Use each word only once. There are 4 words that will not be used.

LIE	**WHISPER**	**VALUABLES**	**WIPE**	**TONSILS**	**NERVOUSNESS**
HEAD	**FLUSTER**	**BEYOND**	**FAITHFUL**	**PONDER**	**MEANWHILE**
SOB	**CELLAR**	**CHEER**	**SOLEMN**	**ROAR**	**UNEMPLOYMENT**
AWAKE	**NUDGE**	**BURGLAR**	**PASS AWAY**	**HANG**	**DENIGRATE**

1. She sat back for a minute _____ her next move in the game.

2. You shouldn't _____people just because they have different beliefs from you.

3. If I look _____it's because I'm trying to do about twenty things at once.

4. He _____the cat off the sofa so that he could sit down.

5. Everyone _____as the winners received their medals.

6. His apartment was on a main road and there was a constant _____of traffic.

7. He's been _____ for over a year.

8. She's terribly upset because her father _____ last week.

9. Nine _____ have been reported at houses in Marcy Holmes and Southeast.

10. He looked _____ over his shoulder, making sure no one else was listening.

11. I hurried to my parent's bedroom and gathered all of my mother's valuable jewelry and my father's _____ as well.

12. Mr. Machar spoke _____ about the thousands of displaced people that remain in Northern Sudan.

13. Someone has _____their dirty hands on my nice clean towel!

14. In the distance, _____ the river, was a small town.

15. I drink a lot of coffee to keep me _____.

16. I had my _____ out when I was 30. It was extremely painful.

17. He served the family _____ for 40 years.

18. A heavy gold necklace _____around her neck during last night's party.

19. What are you two girls _____about?

20. He _____ awake at night, worrying.

Apéndice 5.

5. SEGUNDO EJERCICIO DE VOCABULARIO

Fill in the blanks with the appropriate forms (part of speech, number, verb tense) of the words below. Use each word only once. There are 4 words that will not be used.

SEAGULL	CYANIDE	SUE	MOUTH	RELUCTANT	CLEVER
HAGGLE	GESTURE	OVERBOARD	SPOT	THIRST	GRATEFUL
WHEREUPON	SNEAK	SCHOOL	HAUL	NAG	AMAZEMENT
HOOK	PLOW	TICK	ABLE	SMUGGLE	HANDFUL

1. My mum's always _____ me to get my hair cut.

2. I'm so _____ (to you) for all that you've done.

3. She _____ agreed to step down as managing director.

4. They _____ the boat out of the water.

5. I was _____ by how well he looked.

6. I felt hot and _____ after my game of squash.

7. He pulled out a _____ of coins from his pocket.

8. He's never been _____ to admit to his mistakes.

9. Fiona is very _____ at physics.

10. Someone had fallen _____.

11She was caught trying _____ 26 kilos of heroin into the country.

12. I managed to _____ in through the back door while she wasn't looking.

13. When I was in Cancun I saw a huge _____ of dolphins.

14. She is _____ her husband for (= in order to get a) divorce.

15. He had been _____ a field when, with a jolt, he realized an image could be scanned by electrons the same way: row by horizontal row.

16. Quebec is at the _____ of the St Lawrence River.

17. Surely you don’t want to eat fish that has been killed with _____. Do you?

18. The prisoner raised his fist in a _____ of defiance as he was led out of the courtroom.

19. It's traditional that you _____ **over** the price of things in the market.

20. I've just _____ Malcolm - he's over there, near the entrance.

Apéndice 6.

6. INTRUMENTO FINAL DE EVALUACION

Fill in the blanks with the appropriate forms (part of speech, number, verb tense) of the words below. Use each word only once. There are 2 words that will not be used.

GRATEFUL	**DENIGRATE**	**HAUL**	**NUDGE**	**THIRST**
CONFIDENT	**SNEAK**	**NAG**	**OVERBOARD**	**PASS AWAY**
SUE	**BEYOND**	**MOUTH**	**TONSIL**	**GESTURE**
HANG	**SPOT**	**ABLE**	**ROAR**	**WHISPER**
NERVOUS				**PLOW**

1. Naruto fought to keep from laughing, delight shining in his eyes as he _____ accepted food and sweets from the eager bandits.

2. He spoke in _____ and mainly communicated by sign language but managed to be cheerful, funny and engaging despite the lack of noise.

3. Perhaps you have a co-worker or boss who always _____ everything you do. However, you shouldn't let him lower your self-esteem.

4. If you _____ any mistakes in the article just mark them with a pencil.

5. Fernando Gonzalez and a paramedic _____ the boy out of the water. Moments later, he was taken to the hospital.

6. Many beautiful apples were _____ from the trees.

7. He _____ his friend to let him know it was time to leave.

8. She made a rude _____ at the other driver.

9. I've got a terrible _____ after all that running.

10. An inflammation of the _____ will often, but not necessarily, cause a sore throat and fever.

11. Why do the dinosaurs in Jurassic Park movies always _____ when they attack?

12. The air temperature at the _____ of the cave ranges from about 32 degrees to around 45 degrees Fahrenheit.

13. For these reasons Kakashi has been assigned to a variety of teams -typically as a leader- and he is always _____ to work well with his team-mates.

14. From the top of the hill we could see our house and the woods _____.

15. It really makes you think about life when a close friend _____ at such a young age.

16. He will be _____ for false advertising or fraud because he continues to promise that his product will cure any disease.

17. I had to jump _____ and swim back pulling the boat.

18. They don't sound _____ about the future of the industry.

19. Do you get _____ during exams?

20. Jan doesn't have a ticket but I think we might _____ her in.

Apéndice 7.

7. CUESTIONARIO SOBRE EL USO DEL HUMOR EN EL AULA DE ESL (INGLÉS COMO SEGUNDA LENGUA)

Antes de responder el cuestionario, favor de completar la siguiente sección con sus datos.

1. Nombre: _____ 2. Edad: _____

3. Correo electrónico: _____

4. Ocupación (favor de marcar solo una. En caso de desempeñar ambos roles, marcar el que ocupe la mayor parte de su tiempo). Profesor _____ Alumno _____

Si contestó "Profesor" a la pregunta anterior, favor de responder las preguntas inmediatas posteriores, de lo contrario, pase directamente al cuestionario.

5. Hablante nativo de inglés _____ Hablante no nativo de inglés _____

6. Años de experiencia en la enseñanza del inglés:

   1-3 _____ 4-6 _____ 7-10 _____ 11 o más _____

Cuestionario
Para cada una de las siguientes afirmaciones, responda marcando el cuadro que mejor represente su postura al respecto.

	Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Neutral	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo
El humor puede usarse como herramienta de aprendizaje para reforzar los materiales tradicionales de enseñanza					
Una clase donde se					

aplica el humor en forma constante resulta más dinámica y provechosa.					
Para aplicar el humor dentro de la clase, el profesor debe tener dones de comediante					
El uso del humor dentro del aula puede ayudar a que los alumnos reduzcan su nivel de ansiedad ante la materia					
Cualquier tipo de humor es válido dentro del aula					
El uso de chistes y/o juegos de palabras ayuda a entender mejor un idioma					
Cuando se presenta algún tipo de información mediante el humor, la probabilidad de recordarla posteriormente se incrementa					
El uso del humor debería evitarse en toda situación académica					
Un curso donde abundan las risas es un curso mediocre en términos académicos					
El humor dentro del aula contribuye a una mayor interacción grupal					

Comentarios adicionales (si los hubiera):

_____

_____

_____

_____

_____

Apéndice 8.

8. FOTOGRAFÍAS GRUPO EXPERIMENTAL

Apéndice 9.

10. FOTOGRAFÍAS GRUPO DE CONTROL

Apéndice 10.

10. CARTA DE AUTORIZACIÓN

TECNOLÓGICO
DE MONTERREY

A quien corresponda,

Por medio de la presente hago constar que el profesor Gustavo Ariel Maldonado González, como parte integral del proceso de elaboración de la tesis titulada *"El uso de estrategias de enseñanza-aprendizaje basadas en el humor y el desempeño escolar"*, misma que le permitirá obtener el grado de Maestro en Educación por la Universidad Virtual del Tecnológico de Monterrey, cuenta con el permiso de la dirección a mi cargo para llevar a cabo la implementación de instrumentos y recolección de datos requeridos para tal fin. Tales acciones se llevarán a cabo a lo largo del semestre Agosto-Diciembre 2011 dentro de los grupos a su cargo. El profesor se compromete a mantener a buen resguardo la confidencialidad de los datos relativos a los alumnos y a la institución en general, así como a informar oportunamente del uso que le dé a tales datos.

Sin más por el momento quedo de ustedes,

Lic. Desdémona Almazán Morales
Directora Académica
Tec de Monterrey Campus Central de Veracruz

Campus Central de Veracruz
Av. Eugenio Garza Sada No. 1
C.P. 94500 Córdoba, Ver. México
Tel. 52/271 717 0500