

160
24



Universidad Nacional Autónoma de México

FACULTAD DE PSICOLOGIA

ENSEÑANZA, APRENDIZAJE Y COMICIDAD

Tesis Profesional

Que para obtener el título de
LICENCIADO EN PSICOLOGIA

Presentan

Alicia Guillermina Rojas Adán
Rodolfo Esparza Marquez



Universidad Nacional
Autónoma de México



UNAM – Dirección General de Bibliotecas
Tesis Digitales
Restricciones de uso

DERECHOS RESERVADOS ©
PROHIBIDA SU REPRODUCCIÓN TOTAL O PARCIAL

Todo el material contenido en esta tesis esta protegido por la Ley Federal del Derecho de Autor (LFDA) de los Estados Unidos Mexicanos (México).

El uso de imágenes, fragmentos de videos, y demás material que sea objeto de protección de los derechos de autor, será exclusivamente para fines educativos e informativos y deberá citar la fuente donde la obtuvo mencionando el autor o autores. Cualquier uso distinto como el lucro, reproducción, edición o modificación, será perseguido y sancionado por el respectivo titular de los Derechos de Autor.

I N D I C E

INTRODUCCION

I ANTECEDENTES	1
a) ¿Que es la comicidad?	1
-¿Para los filósofos y literatos?	1
-¿Para los médicos?	16
-¿Para los psicólogos?	24
b) ¿Se ha contemplado la comicidad en la educación?	34
c) ¿Se ha investigado la relación entre la comicidad y la educación?	36
d) ¿Y despues de la revisión, que?	44
II PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA	51
a) Justificación	51
III METODO	54
a) Pregunta de investigación	54
b) Preguntas alternas	54
c) Hipótesis nula	54
d) Variables	54
e) Sujetos	55
f) Materiales	56
g) Diseño	57
h) Procedimiento	58
RESULTADOS Y CONCLUSIONES	62
a) Análisis de resultados	70
b) Conclusiones	76
ANEXOS	
A- Estímulos cómicos	81
B- PEA'S de la sistematización	100
C- Ejemplos de las evaluaciones diagnósticas y parciales	156
D- Ejemplos de las escalas	181
REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS	199

INTRODUCCION

El título sugiere dos preguntas: ¿Que es lo cómico? y ¿Si es to tiene algo que ver con la educación?.

Primero abordaremos como ha sido definido lo cómico, esto se realizará por medio de una colección de escritos de teóricos que lo han estudiado en el campo de la filosofía, literatura, medicina y psicología, así como las dadas por algunos diccionarios. Se presenta una colección de escritos, debido a que un resumen más breve de las teorías, o una interpretación de las mismas, podría distorsionar su intención al querer economizar palabras o substituir ideas. Se pretende, además, con esta colección que el lector conozca las ideas principales de diversos autores para formarse su propio juicio y se identifique con el autor que considere más acertado, pues sobre todo en este tema nadie posee la verdad absoluta.

Destacaremos las relaciones que los autores sugieren entre la comicidad y el proceso enseñanza-aprendizaje, entendido este como: un sistema con diferentes componentes tales como: el maestro, con su capacidad, rasgos personales y actitudes; el alumno, con sus capacidades, actitudes, motivación y características de personalidad; medio ambiente en donde se realiza este proceso; medios; evaluaciones; estrategias instruccionales y de aprendizaje; etc. Todos ellos interrelacionados para alcanzar como fin último la transferencia o automatización de lo aprendido.

Se marca específicamente el proceso enseñanza-aprendizaje y no el proceso de educación, pues este último es un término de connotación más amplia referida a "la recreación de la cultura con propósitos de formar modos de vida social tendientes a la satisfacción de necesidades" (Huerta, 1981).

Después de abordar el tema de la comicidad, se revisa lo que plantean algunas teorías de psicología educativa sobre este tema, ya que en conversaciones sostenidas con la Psic. Concepción Conde y el Dr. Carlos Brúner, entre otros profesores de la facultad de psicología, coinciden en la opinión de que el empleo de la comicidad en forma propositiva por los profesores en el salón de clases, se puede deber a la experiencia práctica que acumulan durante los años de docencia, más que a alguna fundamentación teórica.

También se hará referencia a algunas investigaciones en psicología educativa donde se relacione a la comicidad con algún aspecto o componente del proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto a las investigaciones sobre la comicidad en el proceso educativo, Ziv (1979), comenta que estudiar la comicidad es una tarea difícil por ser esta un concepto elusivo que no puede ser fácilmente llevado a una situación de investigación.

Para terminar la parte sobre antecedentes mencionaremos algunos comentarios que de la misma revisión surgieron. Acto seguido se describirá el trabajo experimental.

ANTECEDENTES

A un estudiante que se le dificultaban las ciencias, un compañero le explicó: "Es muy sencillo: si se mueve, es biología; si reacciona, es química; si no funciona, es física; y si no está definido, es psicología".

ANTECEDENTES

¿QUE ES LA COMICIDAD?

¿PARA FILOSOFOS Y LITERATOS?

Para Pío Baroja (1976) el humorismo parece ser viejo como to do lo humano. Las culturas religiosas tienden más al humorismo que las culturas filosóficas; todo lo que en religión se tiene por milagroso o misterioso mueve a la risa, el temor predispone a la risa y el temor unido a la risa crea el humor. Ya desde Herodoto, una forma de hacer reir era atribuir efectos grandes a una causa pequeña, esto le acerca al humorismo.

En su disertación el autor propone las siguientes hipótesis: a) Hay tantas formas de humor como humoristas, b) Cada humorista tiene rasgos inconfundibles.

Para Baroja el humorismo es algo complicado, hay en él seriedad, sentimentalismo, comicidad, finalidad, excentricidad y vulgaridad. El humorismo es un arte de contrastes exagerados, es un arte subversivo de los valores humanos.

Sugiere que para que se de el humorismo es indispensable una innovación y frescura constante, es por ello que el humorismo intenta introducir en el arte lo que es nuevo. Otra condición indispensable es la veracidad. El humor es una síntesis y toda síntesis, dice él, es optimista.

Dice "todas las deformidades, los vicios morales, las guerras, las obscenidades, las pequeñas molestias, las infracciones de los grandes principios, ¿que hay locos en la calle y cuerdos en el manicomio? ¡Que mejor!, en fin todo esto hace que exista el humorismo, gracias a estas molestias los hombres rien ¡Lo artificial! ¡Lo injusto! ¡Que admirable escuela del humor!". (Baroja, 1976, p.408).

Plantea una división de las teorías del humorismo en tres grandes grupos: Teorías basadas en la degradación; en el contraste y, en la superación. Las teorías basadas en la degradación sustentan que el humorismo emerge de un sentimiento de rencor contra lo noble, de que tendemos a rebajar la dignidad y respetabilidad humana. Las objeciones que pone a este enfoque son que no es necesario el rencor en el humorismo. Pero lo que si es necesario es la simpatía, ya que esta neutraliza el rencor. Para la segunda clase de teorías el humorismo surge del encuentro de un alto sentimentalismo con lo diverso, inarmónico y a veces absurdo de la realidad. Este enfoque no es muy adecuado, según el autor, porque estas inarmonías son deseadas pues sirven de pre-texto para el humorismo. La tercera clase de teorías son las de superación, en las que se pretende a través del humor la reflexión. Para el autor el humor parte de una excitación no agresiva y tiende a hacer reflexionar. Es por ello que ubicamos a este autor dentro de la tercera clase de teorías del humorismo.

Para demostrarnos que es el humorismo plantea una comparación entre este y la retórica. Nosotros para sintetizarla hemos elaborado la siguiente lista de comparaciones:

HUMORISMO

- Improvisación
- Invención
- Intento de afirmación de valores nuevos
- Instituciones del porvenir
- Imprevisto
- Sentido místico de lo nuevo
- Todo es nuevo, nada está hecho, todo fluye y cambia
- La substancia
- Basado en la intuición, en el instinto
- Partidario de la evolución eterna
- Relativista
- Ni concluye, ni inicia
- Producto de la naturaleza
- Centrífuga
- Tiende a la flexibilidad
- No tiene fórmulas

RETORICA

- Tradición
- Consecución, repetición
- Afirmación tradicional de valores viejos
- Recuerdos del pasado
- Repetición necesaria para el ritmo
- Sentido respetuoso de lo viejo
- Todo es viejo, no hay nada nuevo bajo el sol
- La forma
- Basado en el razonamiento, en la lógica
- Cree en la inmutabilidad de las especies
- Absolutista
- Inicia y concluye a su tiempo
- Producto de la cultura
- Centrípeto
- Tiende a la rigidez
- Si tiene fórmulas

A continuación elaboramos otro esquema de comparación con las características que él propone entre sátira y humor:

HUMOR

- Punto de vista filosófico
- No tiene norma bien definida
- Ideal subjetivo, vago
- Tiende a la interpretación y al burla
- Sentimental
- Parte de una excitación no agresiva
- Es un ser razonable que duda de la razón
- En todos lados hay de todo

SATIRA

- Punto de vista moral
- Juzga al mundo con la norma de la virtud
- Tiene un ideal
- Tiende a la corrección y al látigo
- Espiritu lógico
- Parte de una excitación agresiva
- Es un ser razonable que cree en la razón
- Hay malos y locos

Ingenio e ironía no se pueden identificar con el humorismo. La ironía es objetiva, social y técnica. El humorismo es subjetivo, ideal y rebelde a la técnica. La tradición y la solemnidad producen un sentimiento de rebelión y de burla, aunque estas se han catalogado como algo negativo, si nacen de la reflexión pueden llegar a ser algo positivo.

Lo cómico se inicia muy bajo, en el borracho, en el loco, en el bufón. El tipo cómico es el que dice en voz alta lo que mu---

chos piensan y por pudor no pueden decir. Divierte a las muchedumbres y tiene utilidad social. Sirve para considerar a todas las imágenes idealizadas como humanos que son; el cómico es casi siempre un personaje antisocial y sin clase. De este fondo de -- plebeyes y de rencor igualitario nace el sentido cómico; como la idea noble y aristocrática nace de un fondo de afectación y de mentira; lo cómico destruye la mentira, nivela el mundo moral. Quiere demostrar que las apariencias son falsas. El humorismo no simpatiza con la pose y la excentricidad, puesto que son posturas que se inventan para ganar el aplauso. El humorista es un experimentador de si mismo y por tanto del hombre. La desarmonía y desadaptación originan en parte el humor.

Baroja manifiesta que hay muchas clases de risa: formas puras e ingenuas, de contrastes sociales, de contento, de protesta con objeto y sin objeto; el objeto casi siempre es social aunque puede ser filosófico y hasta cómico. Las risas que se dan en la sátira, el humorismo y la ironía son risas de protesta y con objeto; producen tristeza, amargura y simpatía. Sugiere que las mujeres no se pueden reír con sentido del humor auténtico porque nunca se contentan con ser simples expectadoras, siempre quieren intervenir.

A continuación el autor presenta una exhibición cinematográfica de humoristas de la cual en realidad no obtuvimos nada que aportara pistas para el esclarecimiento del tema. Menciona que el humorismo no es privativo de ninguna raza humana, sino que más bien podría ser una característica individual que se da entre gente sensible y en medios de cultura avanzados. Dice que el procedimiento de los humoristas es hacer resaltar los contrastes en forma brusca; exagerar detalles de manera mecánica, automática y, marcar todos los detalles con exactitud, hasta los que no tengan mucha trascendencia. La divergencia con el sentir general, con la opinión de la mayoría, causará risa.

Según este autor otras fuentes de humor serían, por ejemplo: los momentos críticos en que se pierden las energías de acción y comienzan las de reflexión. Otro procedimiento relacionado con la ironía clásica es elogiar desmesuradamente algo que es insensato y vulgar. Lo satírico consiste en exagerar la vulgaridad o en hablar con desdén de lo que es bueno. También dice que las enfermedades tienen influencia en el espíritu ya que la vida se ve diferente antes y después de la enfermedad. Aquí dedica algunas páginas para analizar algunas enfermedades como causantes de la risa, pero este análisis no aporta sustento al presente trabajo.

Comenta que el humorismo se inclina a tomar un carácter analítico y científico. Que la ciencia en su vanguardia es también humorística. Así hay científicos, no solo biólogos y psicólogos, sino también matemáticos como H. Poincaré que tienen sus salidas de humor, según el autor los pragmatistas y Poincaré le dan un aire más jovial a la ciencia. También a la historia los elementos oscuros, personales, caprichosos, y la casualidad le dan un carácter humorístico.

El humorismo como sistema semimoral intenta substituir unos

vínculos sociales con otros. Para formar sus categorías parte del sentimiento. La política, la ciencia y el laboratorio no tienen simpatía para los humoristas y no se ocupan de ellos.

Define humor macabro como todos aquellos chistes que están relacionados con la violencia, la muerte, los delitos, los crímenes, pero no habla de humor negro.

Consideramos que Baroja plantea al humor como reír de lo que causa infelicidad, el humor macabro sería lo más representativo del humor.

Bergson (1973) en su teoría postula que para comprender la risa hay que situarla en su medio natural, que es la sociedad, sobre todo hay que determinar su función útil. Esta es la idea que dirige sus investigaciones.

Presenta en primer lugar tres observaciones que considera fundamentales. La primera se refiere a que no hay nada cómico fuera de lo que es propiamente humano, pues si algún animal u objeto inanimado consigue hacer reír es por algún parecido con el hombre, o por el uso que el hombre hace de ellos. La segunda observación se refiere a la insensibilidad, parece que lo cómico solo puede producir su excitación con la condición de "incidir en una faceta del alma muy quieta" (Bergson, 1973,p.15). La indiferencia es su medio natural, la risa tiene por enemigo a la emoción. Lo cómico para producir su efecto, se dirige a la inteligencia pura. Pero esta inteligencia ha de quedar en contacto con otras inteligencias; no se saborearía lo cómico si se sintiera uno aislado, esta es la tercera observación que el autor marca. La risa oculta una segunda intención de complicidad con otros sujetos reales o imaginarios, que ríen. Mucho de lo cómico es relativo a las costumbres de una sociedad particular; el no haber comprendido la importancia de este hecho ha ocasionado que lo cómico sea visto como una simple curiosidad y a la risa como un fenómeno extraño, aislado, sin relación con el resto de la actividad humana.

Recapitulando lo dicho por el autor: "Parece ser que lo cómico surgirá cuando unos hombres reunidos en grupo dirijan todos su atención sobre uno de ellos, mientras enmudece su sensibilidad y actúa solamente su inteligencia" (Bergson,1973,p.18).

El autor comenta que la risa es cierta rigidez de cosa mecánica, donde uno espera hallar una agilidad vigilante y la flexibilidad de una persona. Así un hombre que corre por la calle, tropieza y cae, nos causa risa. Lo cómico es, por lo tanto accidental, queda por decirlo así, en la superficie de la persona. Esta rigidez de cosa mecánica llega al interior de la persona, se posesiona de ella y da la imagen de distraído que casi siempre resulta cómica. Se ríe de la distracción, pero más de la distracción que se halla visto surgir y cuya historia se pueda reconstruir. Habla de que existen vicios que poseen las personas y que son dramas que se individualizan. Pero hay otros que hacen reír y se manejan como una categoría sin individualizaciones, ejemplo: el avaro, el celoso, etc. Esto es porque el vicio cómico por más que se una a las personas lo más íntimamente posible no

deja de conservar su existencia independiente y simple. Es él el personaje central del cual penden los personajes de carne y hueso. En esto se halla un automatismo que sigue estando próximo a la distracción. Y continua diciendo que lo cómico es inconsciente, invisible a uno mismo, visible a todo el mundo. Un defecto ridículo, desde el momento en que se siente ridículo intenta modificarse. Se considera que es sobre todo en ese sentido en el que la risa castiga las costumbres; hace que procuremos parecer lo que deberíamos de ser. De ahí que la risa debe de ser una especie de "gesto social" por el temor que inspira, reprime las excentricidades, mantiene constantemente despiertas y en contacto recíproco algunas actividades de orden accesorio que corrieran el riesgo de aislarse y de adormecerse, y hace que se vuelva -- ágil toda la rigidez mecánica que pudiera quedar en la superficie del cuerpo social. Encontramos así que la "rigidez constituye lo cómico, y la risa su castigo" (Bergson, 1973, p.28).

"Las actitudes, gestos y movimientos del cuerpo humano causan risa en la exacta medida en que dicho cuerpo nos hace pensar en algo simplemente mecánico" (Bergson, 1973, p.34). Bergson percibe lo mecánico aplicado sobre lo viviente en tres direcciones: 1) Lo mecánico y lo viviente inserto uno en otro nos da una rigidez cualquiera aplicada sobre la movilidad de la vida, tratando de imitar torpemente su agilidad. Siguiendo una lógica de la imitación, un hombre que se disfraza resulta cómico. Un hombre al que se creyera disfrazado sigue resultando cómico. Por extensión todo disfraz resulta cómico, no solamente en el hombre, sino también en la sociedad e incluso en la naturaleza. 2) Lo mecánico superpuesto a lo viviente. El cuerpo vivo adquiere la rigidez de la máquina. "Es cómico todo incidente que llama nuestra atención sobre algo físico de una persona cuando lo moral es lo importante" (Bergson, 1973, p.50). 3) Lo que causa la risa es la transfiguración momentánea de una persona en cosa.

Por otro lado sostiene que la comedia es un juego, un juego que imita la vida como en los juegos de la infancia cuando se manejan muñecos y títeres. Todo se reduce a mover unos hilos, su pone que son los mismos hilos los que anudan las situaciones de la comedia; para explicar algunos elementos de donde pudiera surgir lo cómico, analiza tres juegos infantiles:

-El juego del "Diablo de resorte" simboliza el conflicto entre dos obstinaciones, una de las cuales, de orden puramente mecánico, acaba por ceder ante la otra que con ella se divierte, reteniendo lo esencial; de ello se obtiene uno de los procedimientos usuales en la comedia, que es la repetición. "En una repetición cómica de frases se enfrentan generalmente dos términos: un sentimiento reprimido, que se dispara como un resorte y una idea, que se divierte en reprimir de nuevo el sentimiento" (Bergson, 1973, p.67).

-El "títere de cordelillos" en donde las personas creen hablar y obrar libremente conservando así lo esencial de la vida, mientras que considerado desde cierto punto de vista aparece como un simple juguete en manos de otro, que con él se divierte.

-La "bola de nieve" donde encontramos simbolizado un efecto que se propaga acrecentándose, de modo que la causa insignificante en un principio, alcanza mediante un progreso necesario, un resultado tan importante como inesperado.

Lo mecánico resulta ya cómico cuando es rectilíneo, pero resulta mucho más cómico cuando se vuelve circular, y los esfuerzos del personaje llegan a colocarlo en el mismo lugar.

Según Bergson los seres vivos son sistemas cerrados de fenómenos incapaces de interferirse con otro sistema. Si tomamos sus características exteriores encontramos la distinción entre lo viviente y lo simplemente mecánico. Así por ejemplo:

LO VIVIENTE

- Cambio continuo
- Irreversibilidad
- Individualidad perfecta de una serie encerrada en sí misma

LO MECANICO

- Repetición
- Inversión
- Interferencia de las series

Hace una distinción entre la comicidad que el lenguaje expresa y la comicidad creada por el lenguaje. La primera es traducible de un idioma a otro, pero perdiendo la mayor parte de su intención al pasar a otra sociedad. La segunda debe lo que es, a la estructura de la frase y a la elección de las palabras, es generalmente intraducible.

Encuentra que una frase es cómica cuando nos hace reír de aquel que la pronuncia, pero se le considera ingeniosa si hace reír de un tercero o de uno mismo. Se llama ingenio a cierta disposición para esbozar espontáneamente escenas cómicas de un modo tan sutil y rápido que se comienza a percibir cuando todo ha terminado. El hombre de ingenio no queda "absorbido" por ello, porque solo pone su inteligencia. Propone las siguientes características del lenguaje para que sea cómico:

1.-La distracción en el lenguaje resulta esencialmente risible. Por ejemplo: la rigidez presente en las frases estereotipadas. Pero no basta una frase ya hecha, esta frase debe de encerrar un absurdo evidente para provocar la risa.

2.-"Se obtiene un efecto cómico si se finge entender una palabra en sentido propio, cuando se emplea en sentido figurado. O también: en cuanto nuestra atención se concentra sobre la materialidad de una metáfora, la idea expresada resulta cómica" (Bergson, 1973, p.98).

Según las tres leyes fundamentales de lo que llama la transformación cómica de las proposiciones: a) Una frase ha de resultar cómica si al darle la vuelta sigue ofreciendo un sentido; b) osi expresa indiferentemente dos sistemas de ideas enteramente independientes; c) o también si se la obtuvo trasponiendo una idea a otro tono que no es el suyo. El lenguaje ofrece una continuidad tan rica de tonos que por medio de las trasposiciones puede pasar de la más vulgar bufonada hasta las formas más elevadas del humor y la ironía. Se pueden distinguir dos tonos extremos:

el solemne y el familiar, al trasponer lo solemne al tono familiar se obtiene la parodia. También al trasponer lo pequeño a lo grande se exagera y algunos autores definen lo cómico como una exageración.

Bergson encuentra que lo cómico expresa una determinada adaptación particular de la persona a la sociedad. Así la risa es una amenaza social de corrección. Que no por ser ligera resulta menos temible. Resulta útil que la corrección de la risa alcance al mayor número de personas a la vez. Por eso la observación cómica se dirige por instinto a lo general. Volviendo a la función de la risa, de reprimir las tendencias separatistas de la vida y de corregir la rigidez cambiándola en agilidad encuentra que se propone readaptar a cada persona a los demás.

Al hablar de la lógica propia del personaje cómico deja amplio lugar para el absurdo; no un absurdo que origine lo cómico, sino más bien se deriva de él. Es una inversión muy especial del sentido común que consiste en querer moldear las cosas de acuerdo con una idea que se tiene, en lugar de moldear las propias ideas de acuerdo con las cosas.

En resumen: Lo que la risa subraya y quisiera corregir es lo rígido, lo mecánico que se opone a lo flexible, a lo viviente; la distracción oponiéndose a la atención; esto es, el automatismo oponiéndose a la actividad libre.

La risa como efecto hace afines a la comicidad y al relajó, este último es para Portilla "esa forma de burla colectiva reiterada y a veces estruendosa que surge esporádicamente en la vida diaria de nuestro país" (Portilla, 1966, p.13). Lo que en México se llama relajó es un comportamiento que refleja el sentido unitario de una conducta compleja. Un acto o conjunto de actos a los que el sujeto que los lleva a cabo confiere un sentido no explícito pero preciso; ese sentido del relajó consiste en suspender la seriedad, destruir la adhesión del sujeto a un valor que se le ofrece para incrementar su libertad. No es para provocar la risa simplemente, aunque a menudo se presente la risa acompañando al relajó. El relajó tiene cierta relación con lo cómico pero no es lo cómico; hay situaciones cómicas que no entrañan relajó. La seriedad es el compromiso íntimo y profundo que se pacta uno mismo para sostener un valor en la existencia, romper ese compromiso es el significado del relajó. Este consta de tres momentos: "En primer lugar, un desplazamiento de la atención; en segundo lugar una toma de posición en la que el sujeto se sitúa a sí mismo en una desolidarización del valor que le es propuesto y, finalmente, una acción propiamente dicha que consiste en manifestaciones exteriores del gesto o la palabra, que constituyen una invitación a otros para que participen con uno en esa desolidarización" (Portilla, 1966, p.19).

a) Del primer momento, por atención entiende la dirección de la intencionalidad hacia un objeto, como cuando se interrumpe una ceremonia con un comentario intempestivo resaltando alguna característica física de algún participante.

b) En el segundo momento el sujeto se niega a la conducta que

emite el grupo para obtener un valor cualquiera. En la realidad esta negación del valor es ambigua, puede ser una negación del valor en sí, puede negarse que el valor sea realmente valioso, o afirmar que es inferior frente a otro valor, o puede quedar incluso, el valor, fuera de juego.

c) El relajo se puede manifestar en actos de varias modalidades, que implican una invitación a otros para que "vengan" con uno a negar el valor propuesto.

Se hace hincapie en que estos tres momentos no se dan en secuencia sino en la unidad de un mismo acto, Este acto supone una intención comunicativa inmediata, por lo que solo puede presentarse en comunidades mayores de dos personas.

El relajo es acción repetida, es necesario que la interrupción de la seriedad suceda varias veces en forma continua sin importar que el interruptor logre o no su propósito; es menester que la conducta interruptiva sea repetida para que el grupo tenga tiempo de ser cómplice en la negación del valor. Esta comunidad es paradójica pues que uno de los fines, según la teoría sociológica, de las comunidades es agrupar a las personas para la consecución de un fin común, la paradoja se da al seguir unidas para sabotear (negar) la consecución de un valor cualquiera.

Continúa diciendo que la burla es una acción que tiende a restar o a negar el valor de una persona o de una situación, pero si se toma aisladamente todavía no será relajo. Por ello la burla y el chiste que es su más frecuente instrumento guardan a su vez una relación instrumental con el relajo. Sin embargo hay una forma de burla que no serviría de instrumento para el relajo: el sarcasmo que es una burla ofensiva y amarga. La intención característica del sarcasmo se dirige hacia una persona y su objetivo es ofender desvalorizando. Así encontramos que el relajo puede provocar la risa, y el sarcasmo origina una expectación incomoda por la promesa velada de violencia. El sarcasmo al igual que la burla es un acto individual y unitario contrario a la repetición que exige el relajo.

Pero Portilla también nos habla del choteo en donde se da la burla como medio de mostrar el no valor de alguien, pero con intención de evidenciar una supuesta superioridad del choteador. También lo distingue del relajo por la diferencia de sus intencionalidades, ya que el choteo exige que se conserve estable la relación sujeto-interlocutor, cosa contraria al relajo. El agente del choteo mantiene su posición, el del relajo se esconde. El público en el choteo es expectador, en el relajo es participante.

"Un relajiento es, literalmente, un hombre sin porvenir. El relajiento vive perpetuamente vuelto hacia este cercano y pasado en el que el presente acaba de surgir, para negar risueñamente su contenido. Se niega a tomar nada en serio, a comprometerse en algo, es decir, se niega a garantizar cualquier conducta propia en el futuro" (Portilla, 1966, p.39). El relajo es pues una autonegación, se presenta acompañado de la risa en la mayoría de los casos, ríe quien lo provoca, ríe quien participa y ríe ocasionalmente de quien se ríen todos. Aquí el autor aborda el tema

de la risa. Reseña que filósofos ilustres como Platón, Aristóteles, Hegel, Bergson y Spencer, entre otros, han dicho algo sobre la risa, pero ninguna de sus teorías puede considerarse como definitiva. Nos dice, que la risa no presenta siempre una misma significación, "se puede reír de alegría, y se puede reír a carcajadas por algo cómico; hay la risa provocada por el chiste y la risa provocada por una situación cómica real, hay la risa patológica, "la risa histérica" y "la risa fisiológica" provocada por estímulos físicos como el gas hilarante y las "cosquillas". Hay la sonrisa, que no es solo una risa naciente. No hay continuidad entre la sonrisa y la carcajada. La sonrisa no es una risa débil, ni la carcajada es, obviamente, la culminación de una sonrisa; hay la risa ingenua y la risa malévola, la "risita nerviosa" y la sonrisa serena, la sonrisa piadosa, la sonrisa cortés, la sonrisa irónica, etc." (Portilla, 1966,p.43).

La mayoría de los pensadores han dado por hecho que lo cómico provoca la risa, pero el autor piensa que la síntesis entre comicidad e hilaridad no es causal, es una síntesis libre puesto que existe una relación entre una conciencia a un objeto, prueba de ello es que no todas las personas ríen ante las mismas situaciones. Aquí encontramos de lleno el planteamiento del autor: la risa es una forma particular de conciencia. No se le define como emoción, ni como cognición, pero "no puede escapar a la ley universal de la conciencia que es la intencionalidad" (Portilla, 1966,p.43), Así pues la risa es la manera peculiar de dirigir la conciencia hacia lo cómico.

Al analizar las teorías de Bergson y Freud concluye que la risa y lo cómico es solo un pretexto para mostrar el funcionamiento de una doctrina metafísica y ambas funcionan bien con la condición de no ponerle demasiada atención a la risa y a lo cómico.

Kant (citado por Portilla,1966) afirmó que la risa es una emoción, pero cuando intenta explicar el carácter placentero de esta emoción, "afirma que se deriva de la tensión y relajamiento alternativos de las partes elásticas de los intestinos" (ibidem, p.45) advirtiendo así la característica espiritual y corporal de este fenómeno.

Además Stern (citado por Portilla,1966) señala que la risa es un juicio de valor -pero de valor negativo- que concierne a una degradación de valores. Es la teoría, tal vez más penetrante sobre la risa, según Portilla, aunque diste mucho de dar una solución definitiva debido a que no pone en claro "porque lo cómico provoca precisamente ese estilo de intencionalidad que es la risa" (ibidem,p.45). Stern resuelve el problema de la relación entre lo cómico y la risa cuando da por sentado que lo cómico se entiende como una degradación de valores y así provoca la risa.

Portilla asegura que la risa tiene capacidad de engendrar lo cómico porque por reírnos de algo esto deja de ser cómico; pero si esta creatividad de la conciencia fuera absoluta, no existirían reglas para la comicidad ni se podría compartir la risa. Por tilla opina que el reírse recrea la comicidad por lo que se in--

Otra forma más consiste en reducir la importancia de la adversidad, del dolor; este humor nos hace sentir que después de todo la situación no es tan grave. "Ahora bien comprender el sufrimiento implica, en este contexto por una parte, contar con él y, por otra representárselo en cierta forma, ponérselo delante, es decir: trascenderlo" (Portilla, 1966, p.78).

El humorista con el dolor toca el secreto de la existencia pero regresa inmediatamente sobre sí. Este regreso se realiza por medio del chiste o la broma. Este es el papel que tiene el chiste en el humor: regresar de lo doloroso sin mella.

Para Kierkegaard (citado por Portilla, 1966) hay tres niveles de existencia: la estética, la ética y la religiosa; en el límite de la estética y la ética ubica a la ironía; y la frontera entre la ética y la religiosa es el humor.

Para resumir lo dicho por Portilla, diremos que: la actitud del humorista indica que no podemos soslayar nuestra responsabilidad, es decir nuestra libertad, porque la vida sea dura. La ironía quita los obstáculos que bloquean los caminos hacia el va los auténtico. "El humor hace patente la libertad como lugar inconmovible donde se asienta la responsabilidad del hombre" (Portilla, 1966, p.83). El relajó se mueve hacia la liberación que en realidad es una negación de la libertad, en pos de un escape hacia la irresponsabilidad.

Como comentario expresaremos que encontramos contradicciones en las explicaciones del autor debido a que él pretende decir que describe el relajó y en realidad da argumentos que lo explican a nivel teórico.

Siguiendo con los filósofos, De la Vega (1967) inicia su exposición diciendo que "una adecuada teoría del humor ha de ser abierta, ágil, ella misma un tanto humorística, siempre dispuesta a dejar algo fuera, siempre consciente de que la realidad con creta es inagotable" (De la Vega, 1967, p.22). Es necesario y urgente para el hombre saber acerca de sí mismo, el problema del humor pertenece a esta clase de cuestiones.

En 1906 Cazamián (citado por De la Vega, 1967) decía acerca del humorismo que "escapa a la ciencia porque sus elementos característicos y constantes son poco numerosos y, sobre todo negativos. Mientras que los elementos variables se encuentran en número indeterminado" (ibidem, p.14).

El autor propone que pocos escritores captan realmente el humorismo, para demostrarlo analiza las opiniones de tres pensadores acerca de la obra de Cervantes: "El Quijote", usa esta obra a manera de prueba que indica que tanto el escritor capta el humor al considerar o no, humorístico el "Quijote". Los tres pensadores son: Unamuno, Ortega y D'Ors, concluye que ninguno de los tres pensadores pasa la prueba de Cervantes por no considerar hu morística a su obra.

A continuación el autor revisa varias definiciones en algunos diccionarios, tratando de entender que es el humor y concluye: "No podemos decir que hayamos adelantado mucho en nuestras indagaciones acerca del humor" (ibidem, p.29). Pero dice haber --

aprendido algo que ya sospechaba; la inutilidad de los diccionarios para este tipo de trabajo. Además presenta veintidós definiciones de muy distintos autores con sus respectivas críticas, partes de libros escritos por autores de diferentes nacionalidades, acerca del humor, sus características y naturaleza. Pero concluye que ni los libros ni las definiciones sirven para esclarecer el problema que ha titulado "El secreto del humor".

De la Vega dice que el humor existe porque es notorio, se habla mucho de él no solo en lo cotidiano sino también, en la literatura universal se dan muchos ejemplos de su existencia. Para él "el humor es una respuesta con sentido a una peculiar situación de la vida, una actitud ante la misma muy reveladora desde el punto de vista antropológico y que presenta unas características constantes e inconfundibles" (ibidem, p.47).

Explicando como es el humor hace una diferencia entre la comicidad y el humor, pero parece ser que al tratar de exponer la diferencia se embrolla más de lo que embrolla al lector. En conclusión dice: el humorismo es una actitud, está mas dentro de uno que en los estímulos que se cree lo provocan. A las cosas que nos hacen reír se les podría calificar de cómicas. La comicidad y el humor se aniquilan mutuamente.

Plantéa que la tragedia, comicidad y humor tienen en común el ser reacciones humanas a determinadas situaciones conflictivas. Lo que las distingue son las situaciones ante las que se reacciona y el modo de reaccionar. Así la tragedia y la comicidad corresponden a situaciones sin respuesta en donde el hombre no acierta a responder con sentido, en cambio en el humorismo llega a buscar y a otorgar sentido a situaciones que parecían no tener respuesta adecuada.

La comicidad tiene dos fuentes principales, por una parte el conflicto cómico puede ser unicamente subjetivo, en este caso lo visible no es la situación en si misma, sino la respuesta. Por otra parte hay una comicidad objetiva resultante de la situación misma, donde cualquier respuesta resulta un contrasentido.

El desenlace del conflicto cómico y el trágico viene a ser el mismo. La diferencia consiste en que el fracaso trágico es un fracaso grave, el hombre está implicado de lleno, mientras que en el fracaso cómico el fracaso es episódico, no comprometedor, poco amenazante. Siguiendo este tipo de diferencias encuentra que en la tragedia en un comienzo la lucha tiene sentido pleno y ofrece perspectivas de éxito, y en lo cómico en cambio ya desde el principio existe una desproporción de fuerzas. La necesidad trágica es invisible para el hombre, la necesidad cómica es evidente para cualquiera que quiera verlo. Ambas formas son dos maneras de "perder la cabeza" puesto que no hay pensamiento en ese momento, no hay forma de expresarse.

Siempre que el humorista presenta algo esta invitando al mismo tiempo, a ue se mire para otro lado. "El humorismo no nos deja llorar ni reír a gusto, porque humorismo es, en el fondo un afán de comprender" (ibidem, p.63).

Al buscar las diferencias entre el humor y la ironía encuentra tres tipos de ironía: a) La ironía retórica consistente en de

cir lo contrario de lo que quiere darse a entender; b) La ironía socrática que es un método de conocimiento, un recurso dialéctico que pretende averiguar la verdad por el camino del diálogo, y no a través de la enseñanza sino del descubrimiento gradual; c) La ironía romántica es definida como el distanciamiento objetivo de las cosas y de la propia creación, este tipo de ironía en cuanto subjetivismo objetivador es un instrumento imprescindible del humorismo, que es una explicación romántica de algo que ya estaba implícito.

Hasta ahora ha planteado un humorismo que se propone algo muy concreto: responder con sentido a una situación conflictiva, esforzarse por mantenerse sereno, sin reír ni llorar, evitando los sin sentidos de la tragedia y comicidad. Así el humorismo que no quiere entregarse a la tragedia, al dolor, a la tristeza no tiene más remedio que escarnecer esas cosas, burlarse de ellas hasta llegar, en casos extremos al sarcasmo. A encontrado un humor sin alegría, un humor de lo grotesco, cuyo estilo consiste en la deformación. Distinto al humor benévolo cuyo precursor fue Cervantes.

Una definición que da Quevedo (citado por De la Vega, 1966) del humor negro -del cual es precursor- es: El reír con enfado y desesperación, reír por no llerar, por ahorrar un sentimiento. Así ve De la Vega que la risa forzada se cambia en sonrisa; un esfuerzo por no perder la cabeza, por no dejarse llevar por la de sesperación. Es un humor que tiene como fondo lejano la tragedia. Que se enfrenta con una tristeza o un miedo. Que va desde el sarcasmo humorístico, que es el grado más violento, hasta una vaga aprensión, una sonriente tristeza.

La diferencia entre estas dos modalidades, es la dirección de la tensión; el humor benévolo que trata de darle sentido a una situación que parece ridícula, cómica; el humor negro que trata de hacer soportable una tristeza que, sin llegar a la tragedia se dibuja sobre un fondo trágico.

Al hablar del correlato expresivo del humor plantea que la reacción adecuada a lo trágico es el llanto y a lo cómico es la risa. Pero esta reacción puede darse o no darse dependiendo del sujeto, ya que es algo muy subjetivo.

Así Plesner (citado por De la Vega, 1967), "después de prólijos, complicados y agudos análisis, que no es posible resumir aquí" (sic). Llega a la siguiente conclusión: "risa y llanto son síntomas que expresan una desorganización de la persona" (ibidem, p.104). De la Vega comenta que los motivos de la risa son variados, los del llanto igual y aun paradójicos. No se puede repar--tir risa y llanto según la alternativa de placer o displacer, de alegría o tristeza; pero en estos motivos hay algo en común, encontrarse en una situación sin posible respuesta normal o sólida o aunque tenga respuesta, el que ríe o llora cree que no la tiene. La risa es pues una respuesta automática del cuerpo, que expresa una desorganización de la persona, al igual que el llanto, pero el momento desencadenante del llanto es diferente, el llanto es mediato, la risa es inmediata. En la risa se da uno o más contrasentidos, en el llanto existe una falta de relación.

Considera que en la sonrisa no existe un síntoma de desorganización de la persona sino todo lo contrario, un síntoma de la normal relación de la persona con su cuerpo, de su característica de excentricidad. El humor, en contra de la suposición ingenua y muy difundida, no es cosa de risa y para reír. Humor y su correlato expresivo -sonrisa- son enemigos de la risa, la excluyen, son incompatibles. Sonreír es "sub-ridere" el prefijo indica contención de la risa; contener la risa, evitarla es una tarea esencial del humor. Cuando uno ríe la gente pudiera saber el porque de la risa, pero cuando sonríe se presenta un enigma, ¿de que sonríe por ejemplo: la Mona Lisa?

Después de que el autor demuestra que en la antigüedad no existía el humor, sino que se modernizaron a los antiguos al traducirlos, por medio del metro Spengleriano hace una extrapolación de la cultura moderna a el humor. Spengler (citado por De la Vega, 1967) forjó una especie de detector de la modernidad frente a la cultura clásica. Es una oposición de lo "euclidiano-apolíneo, frente a lo analítico y faústico". Así como ejemplo en contró que la oposición euclidiano-analítico es la que se da entre una circunferencia dibujada y la función analítica de esa circunferencia: la primera, la euclidiana, la griega es visible, conclusa en reposo; la segunda, la moderna, analítica, es función, relación móvil, dinámica, abstracción invisible, solo visible para la mente. Extrapolando, el autor considera, con toda tranquilidad, que la comicidad es euclidiana y el humor es analítico funcional. En la comicidad el conflicto cómico es patente, visible, suficiente para desencadenar la respuesta inmediata, casi automática de la risa. En el humor, en cambio, todo el conflicto es funcional, relacional, es invisible en sus productos; esta en el modo de presentarlo, en las alusiones y contrastes que implica. "El resultado de aplicarle el "metro" spengleriano al humor es inequívoco y sorprendente: el humor resulta cosa moderna, analítica, funcional, occidental, europea" (De la Vega, 1967, p.127).

En el análisis que hace Heidegger (citado por De la Vega, 1967)) de la época moderna, donde plantea que lo esencial de dicha época es la necesaria correspondencia entre el subjetivismo y el objetivismo. De la Vega traslada esta conclusión al humorismo, y expresa la misma opinión en las mismas palabras. El humorismo esta condicionado por el subjetivismo, de tal modo que sin él es imposible. Es subjetivismo es el fundamento y la novedad esencial de la época moderna, se explica así que no hubiera humorismo en el mundo antiguo. El humorismo es siempre innovador, he aquí otra de sus características.

Recapitula: "El humor como ya sabemos, es un esfuerzo por responder con sentido a una situación conflictiva que se mueve dentro de un horizonte, más o menos lejano, de tragedia y comicidad de risa y llanto. Su actitud va acompañada de una expresiva sonrisa de comprensión y esa misma sonrisa es la respuesta adecuada al humor" (De la Vega, 1967, p.143).

Así el autor plantea convencido que el humorismo nació con

Cervantes y Quevedo y, fue copiado por Shakespeare. También reseña a varios autores que le gustan, encontrando -¿quien sabe por que?- ue son excelentes humoristas, sino es que son los únicos, claro que se justifica por hacer el análisis según su teoría. Ensalsa a sus compatriotas, los gallegos, como los únicos humoristas de España. Nótese que dice humoristas y no cómicos. Por último dejamos en boca del autor la conclusión: "La verdad es que no estamos completamente seguros de que el secreto del humor, el título de este ensayo, pasase en el curso de nuestra meditación, de ser un genitivo subjetivo a ser un genitivo objetivo. Es decir: no estamos seguros de que el humor nos halla entregado su secreto" (De la Vega, 1967, p.167). Y continúa "Nosotros, al llegar a este final, podemos mirar para atrás y consolarnos de nuestro posible fracaso en la averiguación del secreto del humor, pensando en que en ese fracaso tenemos tan ilustres predecesores como todos los que, antes de nosotros, meditaron sobre este difícil problema. Un fracaso en tan buena compañía no es después de todo, tan lamentable " (ibidem, p.168).

Creemos necesario finalizar remarcando algunas opiniones del autor, aunque no haya encontrado tan deseado secreto. Dice que el humorismo es un afán de comprender, por lo cual no nos deja llorar ni reír a gusto. Iguala al humorismo con la ironía romántica, que define como el distanciamiento objetivador de las cosas. Encuentra que el humorismo se propone responder con sentido a una situación conflictiva, es esforzarse por mantenerse sereno.

Presentamos a continuación una transcripción textual de un comentario de Alberto Domingo (1983) que ilustra el pensamiento de la gente común sobre el tema de la comicidad. Es textual porque no quisimos alterar el sentido ilustrativo de las ideas.

Inicia así: "Para hablar de los cómicos, gente linda, divina de este mundo. Se me pregunta, y me pregunto que es la risa. La respuesta más fácil e inmediata podría ser: risa es distender los labios, mostrar los dientes, hacer un ruido peculiar de jaja, jeje, jiji, jojo, según, para manifestar contento, júbilo o alegría. ¿Pero es siempre así? e inevitablemente todo es obra de contrastes; perro, lobos, tigres incluso, distienden los labios, muestran los dientes para lanzarse sobre la presa o para enfrentar al enemigo. Por lo tanto, ese gesto puede manifestar cosas contrarias: placer o displacer, entusiasmo o miedo. Reír como llorar es saltar o salir de una emoción intensa. Es claro que a veces se llora de satisfacción y a veces se ríe de dolor como dicen los clásicos.

"Pero no divaguemos, lo cómico es lo que nos hace reír de modo placentero dando tranquilidad y suavidad al alma. Pero ¿cómo eso se logra? ¿cómo se obtiene?. Curiosamente uno se ríe de lo que le parece absurdo por ejemplo: de un niño que lleva un sombrero grande que lo hace parecer enano, sin embargo con un enano que lleve traje de niño, uno se siente más bien inclinado a llorar, ¿no es cierto?.

"Uno se ríe también de sorpresas, de un señor que va solemne por la calle y de pronto resbala y se cae como un niño torpe; y

sin embargo si ese señor que recbala y cae es uno mismo, uno llora desconsoladamente. La sorpresa, lo inesperado, lo anormal es motivo de chiste y por lo tanto de regocijo. El avaro de la obra de Moliere, cuando el pedigueño cree que hecha la mano al bolsillo para darle limosna, y saca el avaro un pañuelo para secarse el sudor de la frente, provoca risa.

"Otro modo de suscitar la risa, es darse cuenta el espectador, que el objeto de burla no se da cuenta de ella y fracasa entonces el burlador sorprendidamente, por ejemplo: Chaplin genárrame golpea con una macana el craneo del villano y este ni siquiera siente en su cabeza la raspadura de un mosquito. Incongruencia y sorpresa es cuando Cantinflas nos larga un discurso florido y nada dice, solo nos regala contoneos de caderas y levantamientos de cejas.

"Pero lo cómico o la risa dependen también del punto de vista que uno adopte; en una parte del Quijote, el escudero Sancho Panza una noche tormentosa sufriendo aferrado al borde de una zanja que en la oscuridad él cree precipicio y uno se ríe de sus ridículas angustias; sin embargo, si uno cree que los sentimientos de Sancho son honrados porque él cree de veras estar en un precipicio y no en una zanja, uno no se ríe, sino con él se angustia. Esta dualidad, esta contradicción en el motivo para reír puede ilustrarse muy elocuentemente en los cartones de Quino, el genial caricaturista. Se ve la escena de la película el emigrante, en la cual Chaplin, hambriento se come su zapato como si fuera un filete sabroso y las agujetas como si fueran spaghetti. En la sala de cine, los espectadores de las lunetas, gente acomodada, ríen de la graciosa, mientras que los pobres de la galería lloran por su desgracia. Nos reímos en suma de algo desgraciado o ridículo que a otros les pasa, -y que bueno que a nosotros no-. Nos reímos en suma de algo que esperábamos "tragedioso" y resulta al cabo vanal y divertido. Lo cómico es lo que pensábamos negro y se nos dio blanco, y nos da contento por la buena solución maravillosa. Nos reímos por aliviar tensiones cuando algo nos dice que el mundo no es tan amargo, y viendolo bien a bien, como antes pensábamos.

"Nos hace reír como descanso, por ejemplo: el leer que la gasolina va a subir de precio mañana y enterarnos luego de que no tenemos todavía coche" (Domingo, 1983).

¿PARA LOS MEDICOS?

Por otro lado se revisó el punto de vista médico buscando referencias de efectos somáticos de la risa que expliquen como pudiera esta afectar el aprendizaje.

Por ello se tratarán aquí las ideas del Dr. Raymond Moody (1979) que proporcionan una descripción fisiológica de la risa; en la risa no hay diferencias entre las reacciones biológicas de la risa y la sonrisa. En ambas, aunque en la sonrisa en menor grado, se da una contracción de los músculos del rostro, se estiran hacia arriba el lado superior de la boca y sus esquinas, se elevan los párpados, las cejas y el labio superior, mientras se arrugan los rabillos del ojo, la nariz se dilata, la lengua se extiende, las mejillas se distienden y elevan un poco, las personas tienden a adelantar el cuerpo, la mandíbula inferior vibra y se retira un poco, sin duda para dar todo el aire posible a los pulmones distendidos, la cabeza se hecha hacia atrás cuando la risa es externa, el tronco se estira, incluso comienza a echarse hacia atrás, lo que sucede a menudo; se dilata el sistema vascular arterial, con el consiguiente rubor. Los ojos suelen adelantarse y se activa la glandula lacrí-mógena, ordinariamente hasta un grado que produce solo brillo en los ojos, pe-

ro a veces llegan a fluir lágrimas.

La risa por lo que se ve, es fácilmente definible fisiológicamente hablando, se sabe que es lo que pasa, pero no se puede hacer lo mismo con el humor, que es un poco más complicado. Aquí el autor describe seis tipos de conceptos que se emplean cuando nos referimos al buen humor de una persona.

En el primero al que se llama "el entiende lo divertido que soy", dice que otra persona tiene buen sentido del humor porque se puede hacerla reír siempre que uno quiera. Al segundo le llama el sentido "convencional". Y dice: "así le llamamos a las personas que rien de las mismas cosas que yo considero divertidas o más generalmente de las mismas cosas que la sociedad considera divertidas" (Moody, 1979, p.35). El tercero es el sentido de "alma de grupo", se refiere a que se posee un buen repertorio de bromas y tiene habilidades para repetir las a los demás, divirtiéndolos. El cuarto es el sentido "creativo" que se manifiesta en la producción de historias, bromas, juegos humorísticos, todos nuevos y originales. También existe el sentido "deportivo" que es cuando la persona no se enoja, ni pone mala cara, tampoco se muestra abiertamente defensivo-hostil cuando alguien bromea a su costa. El sexto, el sentido de "perspectiva cósmica", que es el que el autor considera mejor, en el cual una persona con sentido del humor puede verse a sí misma y a las otras de modo distante y separado. "ve la vida desde una perspectiva alterada que le permite reírse de personas y acontecimientos y, al mismo tiempo, permanecer en contacto de modo positivo y emocional con esas personas y acontecimientos" (ibidem, p.36).

Ahora el autor analiza la risa desde tres aspectos diferentes: el fisiológico, psicológico y social. En el aspecto fisiológico plantea que a veces mientras reímos experimentamos que los músculos han quedado flácidos lo que puede implicar que la risa libera la tensión o energía excesiva. A la risa por cosquillas la considera como un reflejo de las mismas.

Se ha considerado considerado el humor como una reacción psicológica y emocional que tiene una relación profunda con los estados fisiológicos del cuerpo. Esta aseveración fue confirmada en un estudio de Schachter y Wheeler (citado por Moody, 1979) en donde a un grupo de sujetos experimentales se les dividió en tres subgrupos, a un grupo se le inyectó epinefrina, a otro grupo clorpromazina (un tranquilizante y al último grupo agua con sal (un placebo). Después de esto a todos los sujetos se les proyectó una película y se les pidió que la clasificaran de acuerdo con lo divertida que les había parecido. Al grupo que se le inyectó el estimulante, le pareció muy divertida; al del placebo medianamente divertida; y el otro grupo no apreció el humor en la película.

Ahora bien, en el aspecto psicológico, el autor plantea que el humor implica una regresión, las bromas pueden contener usos equivocados del lenguaje de la etapa infantil, dice que algunos autores han comparado las "payasadas de los payasos" con la conducta infantil y de regresión de algunas personas perturbadas psicoticamente.

El sueño o el cansancio también implican una regresión a niveles anteriores de desarrollo, por eso las personas que se han desvelado son excesivamente risueñas, cosas que les parecieron divertidas en la tarde, ya en la madrugada provocan gran hilaridad; esta hilaridad nocturna es una manifestación de la regresión asociada con el sueño; la mente no está totalmente alerta, se desplaza a maneras más primitivas o infantiles, relacionadas con la apreciación del humor. Quizá como en el bostezo el cuerpo está tratando simplemente, por medio de la risa, de obtener más oxígeno.

Además, dice Moody, que por medio de la risa sacamos nuevas emociones y sentimientos. Divertirse es necesario, esto se obvia por la furza contraria necesaria para ahogar la risa cuando no podemos dejar que se manifieste.

Considera que una actitud humorística en ciertas situaciones inhibe una actitud vengativa hacia ciertas situaciones. Es difícil castigar a alguien si primero se ríe uno de lo que quiere castigar. También los individuos que tienen un humor creativo utilizan ese principio con frecuencia para evitar encuentros potencialmente violentos.

En cuanto a los aspectos sociales plantea que, la risa es socialmente contagiosa. En la forma de ridículo y sátira ha sido utilizada como una potente fuerza social. Entre los japoneses una forma de disciplinar a los niños es decirles que si se comportan de cierto modo otras personas se burlarán de ellos. Entre otros grupos ser objeto de las risas de los otros es uno de los castigos sociales más temidos. A veces se olvida que la risa o el humor también facilitan la comunicación; este ha sido utilizado para establecer la comunicación con desconocidos o restablecerla con personas queridas; comunmente por medio de una observación jocosa.

Aunque se ha llamado a la risa por cosquillas un reflejo de estas mismas, parece que no es tan así, se ha encontrado que los niños responden mejor a las cosquillas cuando se hallan ante una figura familiar.

Al preguntarse si la risa sirve como curación, refiere que en textos profesionales, en anécdotas o en creencias populares ha habido informes de personas que se han curado o por lo menos mejorado mediante la risa. Un payaso muy conocido en E.U. le contó al autor, que al visitar a una niña, hospitalizada por encontrarse en estado catatónico, al entrar él, pronunció su nombre y después de esta primera comunicación el doctor logró que la niña fuera mejorando progresivamente.

Nosotros nos preguntamos ¿podría esta suspensión del estado catatónico extrapolarse al alertamiento de los sentidos en la educación?

Un médico conocido por el autor logra eliminar a menudo los dolores de cabeza provocados por tensión, haciendo reír (corroboramos esta afirmación por experiencias propias). Ha encontrado también que los ancianos saludables tienen en común un buen sentido del humor, el humor también ayuda a soportar cargas emocionales.

Respecto a la educación, el educador Richard Mulcaster (citado por Moody, 1979) recomendaba la risa moderada como ejercicio que podía utilizarse en beneficio de los alumnos. Este ejercicio consiste en los cambios somáticos que pueden observarse en una persona cuando ríe, como: aumento de temperatura, aumento de la circulación sanguínea, etc. y que se pueden aprovechar en beneficio de los estudiantes.

Kant (citado por Moody, 1979) pensaba que la risa es un fenómeno psicosomático. Algunas ideas mentales producen una respuesta corporal.

James Sully (ibidem, 1979) en la primera parte del siglo XX publicó un libro sobre la risa en el cual dice: "La risa puede deber una parte de su benigna influencia sobre nuestro estado corporal al hecho de que produce un considerable incremento de actividad vital mediante la estimulación nerviosa (op.cit.p.88).

Ya hablando de psicólogos, W.McDougall (citado por Moody, 1979) propone que la función biológica de la risa es la de ayudar a mantener el bienestar y la salud psicológica; plantea que la risa produce dos efectos: primeramente interrumpe la actividad mental; relaja la atención impidiendo así a la mente entretenerse en objetos absurdos; en segundo lugar los movimientos corporales de la risa aceleran la circulación, respiración y elevan la presión sanguínea produciendo de este modo una condición de placentero bienestar general.

Parafraseando a Moody diremos que aunque la risa es un misterio desde el aspecto mental; el efecto de la risa sobre la mente no es solo de relajación; sino que también logra que sea menos receptiva al miedo.

Moody sostiene que no todo es placentero en la risa, también es síntoma de alguna enfermedad; por ejemplo: la parálisis pseudo bulbar, esclerosis lateral amiotrófica y la esclerosis múltiple. En otros muchos aspectos la risa de las enfermedades en nada se parece a la risa sana, esta alegría aberrante no es controlada por el paciente; él no la desea, simplemente le sucede. Es incapaz de detenerla, una vez que comienza suele prolongarse durante minutos y a veces hasta días. También suele acabar con efectos fisiológicos desagradables y a veces deprimentes. No es una manifestación del verdadero estado del paciente.

El autor menciona que a finales de la década de los cincuenta, se moldeó el término "humor negro" para nombrar una clase de humor en ese entonces de moda, pero que él piensa que solo podría ser considerado divertido por alguien emocionalmente perturbado, específicamente un sádico.

Dice que el aburrirse y ser aburrido son condiciones que manifiestan una deficiencia en el sentido del humor. Y que los sarcasmos y las bromas groseras no deben utilizarse nunca con las personas que se sienten desgraciadas o deprimidas.

San Juan Crisostomo (345-407, citado por Moody, 1979) opinaba "...la risa y el habla jocosa no parecen ser pecados conocidos, pero conducen a esos pecados. La risa suele abrir el camino al discurso loco, y el discurso loco a acciones más locas todavía. A menudo, de las palabras y la risa, proceden las burlas y los in

sultos; y de los golpes y las heridas, las carnicerías y el asesinato. Si quieres, entonces, aprovechar un buen consejo, evita no solo las palabras locas, y los actos locos; o los golpes, heridas y muertes, sino también la misma risa intempestiva" (ibidem, p.114). Esto lo trae Moody a colación por las personas o grupos de personas que carecen o tienen dificultades con el sentido del humor, conoce a personas que se quedan con expresiones asombradas y algo indefensas ante una broma o un chiste, no pueden reírse, no pueden entender. Otro grupo de individuos son los que mal interpretan el humor haciendo observaciones sobre la broma como si esta se hubiera dicho o hecho en serio. Estudios psicológicos, sugieren la existencia de una correlación entre este tipo de malas interpretaciones del humor y los prejuicios.

Continúa diciendo que aunque el humor puede ser un mecanismo psicológico de defensa no es ningún sustituto de la honestidad; no es lo mismo una broma que una mentira, aunque ambas pueden ser falsas. Entre los tipos de risa que han degenerado con fines sociales está el ridículo que tiene ciertas formas poco dañinas en nuestra sociedad, incluyendo a la mofa que es una ocasión en la que los amigos de la persona se reúnen para insultarlo y burlarse de él, en su presencia; la hostilidad que pudiera generar esto por parte de la persona se apacigua mediante dos formas: a) Existe una complicidad voluntaria por parte de la víctima, tiene que tener "espíritu deportivo" y comprender que solo es una broma. b) Generalmente estas reuniones se hacen con un fin caritativo como en las despedidas de solteros. Este tipo de insultos humorísticos no amenaza realmente el bienestar del individuo, más bien representan formas legítimas de descargar agresiones.

Comenta que las personas con deformidades han sido consideradas como merecedoras de risa, desde tiempos inmemoriales, ya Cicerón (citado por Moody, 1979) decía que estos sujetos son más fácilmente embromados cuando no provocan una aversión extrema ni una compasión absoluta, en la deformidad y en los defectos físicos se encuentra materia suficiente para el ridículo. También Descartes (citado por Moody, 1979) comentó que la irrisión y la mofa son una especie de alegría y odio mezclados que proceden de la percepción de un pequeño mal en las personas que consideramos merecedoras de ellas. El ridículo, al fin, es una de las formas que tiene la sociedad para preservar la posición de cada uno de sus miembros.

La alegría desde el momento, según Moody, que tiene un cierto poder social puede ser utilizada destructivamente, pero también puede ser utilizada para beneficiar. El valor de la alegría periódica consiste en eliminar las tensiones que provocan las normas y leyes sociales, permitiendo así la expresión de las hostilidades e instintos reprimidos sin consecuencias nefastas. Por ejemplo: se ha considerado que el humor fue un importante factor para el mantenimiento de la solidaridad social, la dignidad individual y el autorespeto del pueblo checoslovaco durante la segunda guerra mundial. En París hay una sociedad para el "humor en las relaciones internacionales" para la promoción de la alegría

a fin de aminorar las tensiones emocionales y llegar a un entendimiento entre las naciones.

Moody refiere un experimento hecho para determinar si la alegría promueve o no la armonía social, realizado en Gran Bretaña por científicos conductistas, se llegó a la conclusión de que es posible que algunos entornos humorísticos pudieran tener un valor social para las comunidades. La alegría comunitaria compartida podría unirnos de nuevo. Una sociedad será verdaderamente sana y bien ordenada si llega a ser capaz de reírse de sí misma.

Según el autor hay que distinguir entre "reírse con" y "reírse de". Cuando nos reímos de alguien lo excluimos de la estructura de amor, entendimiento y apoyo. Cuando nos reímos con alguien lo incluimos en esta estructura.

Sugiere que se debería prestar atención a los chistes, ya que estos nos hablan acerca de como nos ven los demás, por ejemplo: esto pasa con los chistes respecto a las profesiones. Termina diciendo que "facilitar la risa de alguien equivale a incrementar directamente la calidad de su vida" (Moody, 1979, p.157).

Ahora presentamos la teoría del Dr. Zimerman (1979) sobre este tema. El encuentra cinco componentes en todo lo que excita a risa, si falta uno solo de ellos ya no se integra el estímulo de la risa. Los cinco componentes solo varían en cuanto a contenido o tema, forma de construcción y presentación. Los componentes son: el actor, el daño, el observador, el impacto y el procesamiento final del estímulo (su llegada al centro nervioso de la risa).

-El actor.-es lo que produce el estímulo puede actuar por sí mismo o es substituido por algo o por alguien que lo simboliza, lo recuerda o lo representa. Puede ser inducido, por un "inducidor", a producirse, así mismo o a otros, un daño. El actor puede ser activo o pasivo. La actuación puede ser real o fingida. El actor es un propenso permanente al aturdimiento o puede aturdirse solo en alguna ocasión, en algún detalle o en alguna circunstancia. La actuación puede ser referida al pasado, o al presente y puede ser prevista para el futuro. El actor puede ignorar lo que sucede o no. Puede sufrir o quedarse indolente. Puede ser solo un actor o un grupo de ellos. El ambiente en el que actúa también es una modalidad.

-El daño.-puede ser real o supuesto por alguien, si es supuesto el actor se considera dañado con exageración o el observador cree que hay daño sin haberlo en realidad. La presentación del daño se produce real o ficticiamente, o es un chiste contado que se produce fingidamente. La repetición del daño refuerza el estímulo, lo debilita o lo extingue. El daño se produce una sola vez o suceden muchos daños como eslabones en cadena.

-El observador.-es la o las personas que presencian al actor y al daño, pueden ser amistosos, indiferentes o enemigos del actor. En el primer caso si hay empatía en el observador, o el daño es importante, el impacto no llegará a su destino por un bloqueo de las vías y centros nerviosos. Según el tipo de observador este requerirá estímulos simples, complicados o ingeniosos para reír.

el tiempo de reacción es variable de observador en observador. Puede obtener algún provecho del daño que produce el actor, o del daño que se produce el mismo actor. La diferencia de edades y su gusto por estímulos especiales pueden ser otro factor que caracterice al observador y su reacción. El observador puede ser actor y observador al mismo tiempo.

-El impacto.-o choque que recibe el observador por la conducta del actor que lo irrita, que lo contraría porque contradice, se opone y agrade su propia opinión. La fuerza del impacto puede ser leve o intensa, depende principalmente de como se presente el estímulo. Puede ser previsto o presentarse inesperadamente.

-El procesamiento final del estímulo.-es la llegada final del estímulo o impacto al centro nervioso de la risa que se encuentra dispuesto y listo para recibirlo. Existe una mayor o menor facilidad de procesar el impacto.

La risa para el autor, es la respuesta del observador al choque mental, al desagrado y "contrariamiento" que recibe al entrar en contacto con el actor. El estímulo de la risa es desagradable. La risa como descarga del desagrado, es placentera. La risa puede mezclarse con otro estímulo y aparecer como: risa con pena, con júbilo, con miedo, con llanto, etc., o por excitaciones físicas.

Continúa diciendo que los componentes no son fáciles de identificar, según él, H. Bergson confunde lo que es una modalidad del daño con los componentes constantes y con el mismo daño, al decir que el automatismo y lo mecánico en el hombre, es lo cómico, siendo esto solo lo variable. "Lo mismo le sucede a un tal Stern, según él, lo degradante es lo cómico, siendo que solo es el contenido del daño, su forma o su presentación" (Zimerman, 1979, p.92).

En un segundo libro, el Dr. Zimerman (1984) hace una revisión de su teoría presentando los planteamientos de los siguientes autores:

Para Spencer el estímulo de la risa es inespecífico en sí. Como fisiólogo comenta la risa, pero nada dice acerca de lo que la excita.

Darwin clasifica a la risa como una de las expresiones mímicas inherentes a la evolución, pero sin mencionar el excitante de la risa.

Piddington cita los trabajos de numerosos autores (mas de 45) y exhibe como se critican entre sí; como se demuestran unos a los otros sus conceptos erróneos y como sus definiciones de la risa son inconsistentes, pero tampoco llega a una conclusión.

Goyanes, J. analiza y critica el tema llegando a anular lo dicho por Freud y autores citados por el mismo Freud, aunque analiza todo esto no llega tampoco a plantear alguna conclusión.

Victoria, M. trata de demostrar que la desvalorización de lo humano, como lo hace Stern, es la fuente de lo cómico.

Golvarz hace un compendio de las maneras de reír y de algunas de las modalidades de concurrencia de los componentes de los estímulos de la risa.

Sidis y Dumas teorizan que lo cómico se debe a la inferioridad, a la distracción, a los defectos físicos y a la fealdad. La risa deriva de la superioridad, de la burla y del castigo. Zimerman (1984) opina que los componentes anteriormente citados por si solos no son cómicos; pueden ser formas de presentarse los componentes de los estímulos de la risa pero no los componentes mismos.

Critica a Bergson al opinar que siguiendo sus planteamientos hasta el caminar sería cómico, así como todo lo que tiene que ser aprendido y automatizado por repetición.

Critica a Stern diciendo que, en lo que respecta a la degradación de los valores humanos es opinión aceptada, pero se refiere solo a uno de los componentes de los estímulos de la risa. Zimerman plantea que no en todo lo risible hay degradación de lo humano. Siguiendo su exposición de autores que han tocado el tema de la risa menciona que Plesner afirma que quien ríe o llora pierde en cierto grado el dominio.

Unterberger cree llegar al convencimiento de que la risa es agresión y también salud.

Reinelt dedica su tesis profesional a la investigación de la esencia de lo chistoso, pero no pudo llegar a ninguna resolución.

Zimerman refiere que en el aspecto fisiológico el centro efector de la risa que forma parte del circuito de esta función, ya fue conocido por Bachterew y por Nothnagel, quienes encontraron en el tálamo óptico centros de la risa y del llanto. Graham Brown y Fulton creían posible producir risa excitando el núcleo hipotalámico en su parte posteroventral. Esto fue comprobado recientemente mediante intervenciones quirúrgicas.

Respecto a los componentes, modalidades y variantes de lo cómico, el autor plantea tres componentes básicos y siete complementarios que son un desglose de los primeros tres componentes presentados en el libro anterior, (ver Zimerman, 1979). Explicaremos a partir del cuarto componente debido a que los tres anteriores -el daño, el actor y el observador- ya han sido explicados en páginas anteriores.

-El contenido o tema que trata el estímulo.- sus modalidades pueden ser todos los elementos que comprenden la conducta humana: un error, un rostro, la indumentaria, distracciones, etc.

-La comprensión del daño o perjuicio que sufre el actor y su procesamiento por el observador: procesar el estímulo al instante o no, comprenderlo inmediatamente o tardamente.

-La agresión psíquica que sufre el observador.

-La reacción de defensa del observador que funciona con un rechazo.

-El rechazo: sus modalidades son, una oposición y la no aceptación, las cuales no pueden ser definidas ni conocidas objetivamente.

-El efecto de todas las anteriores: este funciona en el observador como respuesta y descarga final al estímulo.

Por último citaremos un aspecto que se refiere a la educación: "En el orden... pedagógico... es un método de enseñanza de

como no hacer las cosas porque la consecuencia es un daño, una enseñanza del que, del como y del porque no hacer, solo está en lo cómico y en lo chistoso y en los otros estímulos de la risa" (Zimerman, 1984, p.115).

¿PARA LOS PSICOLOGOS?

Freud (1981) encuentra en el chiste dos tipos de orientaciones:

a) Chistes que no contienen ninguna intención a los cuales denomina chistes inocentes y b) Chistes que se dan con una intención determinada que llama chistes tendenciosos. Estos últimos pueden ser hostiles destinados a la agresión, la sátira o la defensa; o bien el chiste obsceno destinado a la acentuación de hechos o circunstancias sexuales.

En los dos tipos de orientaciones se da un ahorro de coherencia, puesto que al referirse a eventos no aceptados socialmente en forma seria, provocaría un castigo propio (super yo) y/o social tanto para el que lo expresa como para el que lo escucha. Cosa que no sucede si se expresa en forma de chiste, en donde por el contrario la persona que los cuenta adquiere "prestigio". Sea cual sea el chiste, la técnica y la tendencia economizadora que la domina en parte, se conjuntan para producir placer. El chiste es una actividad que extrae placer de los procesos psicológicos, sean estos intelectuales o de otro tipo.

En cuanto a las especies de lo cómico el autor dice que la ingenuidad obtiene su fuente de placer en la diferencia del gasto resultante de la comparación, estimulada por el deseo de comprender una equis manifestación de una persona, y se aproxima al chiste con la condición de que el gasto ahorrado sea un gasto de coherción. Lo cómico aparece como un hallazgo involuntario que hacemos en las personas; primero, de sus cualidades físicas, y después de las morales.

Los medios con los que cuenta la comicidad son la imitación, el disfraz, la caricatura, la parodia y el colocar a la persona en una situación humorística.

Para conocer el origen de la comicidad Freud parte de la pantomima, que provoca risa porque los movimientos de los payasos son exagerados y numerosos. Ve un superfluo gasto de movimiento que se ahorraría cuando normalmente se hace la misma actividad. Para explicar que es lo que pasa, dice que "ante un movimiento inadecuado y excesivo de la persona observada, nuestro incremento de gasto para la comprensión es cohibido en el acto in statu nascendi, esto es, declarado superfluo en el mismo momento de su movilización, y queda libre para un distinto empleo o, eventualmente para su descarga por medio de la risa" (Freud, 1981, p.174). En cambio cuando se trata de una función anímica surge lo cómico cuando la persona u objeto ahorra un gasto que se considera indispensable. A pesar de las diferencias que encierran estos enunciados, aparentemente la risa es la expresión de un placentero sentimiento de superioridad.

Según el autor la manera de conocer la esencia de lo cómico,

es estudiando los medios artificiales que producen risa. Dice que podemos ubicar lo cómico en nuestra persona obrando como si fuéramos torpes o tontos. Esto demuestra que lo que en realidad hace reír es el ahorro del gasto de representación, no el sentimiento de superioridad, puesto que este no surge cuando se sabe que el sujeto finge las conductas que hacen reír. La forma de que otra persona resulte cómica consiste en ponerla en una situación de dependencia especialmente social, no tomando en cuenta sus cualidades. Otros medios son: la caricatura y la parodia, que se dirigen contra personas y objetos respetables investidos de autoridad, para degradarlos. La caricatura lleva a cabo esta degradación extrayendo un rasgo aislado que resulta cómico, pero que al estar en conjunto no se advertiría. La parodia alcanza la degradación destruyendo la unidad de los caracteres de las personas y substituyéndolos por otros caracteres más bajos.

La comicidad procede del automatismo psíquico, así según Freud "la fuente del placer del chiste tuvimos que situarla en el inconsciente; en cambio, en la comicidad no encontramos motivo alguno para tal localización. Más bien indican todos los análisis hasta ahora efectuados que la fuente del placer cómico es la comparación de dos gastos, localizados ambos en el preconscious. El chiste y la comicidad se diferencian, pues, ante todo en su localización psíquica, y el primero es, por decirlo así, la aportación que lo inconsciente procura a la comicidad" (Freud, 1981, p.188).

En la siguiente cita tenemos un ejemplo que aclara el concepto de gasto. "Un desnudamiento casual nos produce un efecto cómico porque comparamos la facilidad con que gozamos el espectáculo de la desnudez con el gran gasto que hubiera sido necesario para conseguir por otro camino el mismo fin". (ibidem, p.201).

Freud está de acuerdo con la tesis de Bergson respecto al regreso a los juegos infantiles; distingue la causa de la risa como una diferencia de gasto entre la persona-objeto y nosotros siempre que en la primera se halle de nuevo al niño. Coincide con las ideas de Bergson al hablar de diferentes tipos de comicidad; y su teoría presenta bastantes similitudes con la del francés respecto al enfoque mecánico que ambos manejan.

El humor para Freud es otra forma de conseguir placer, aunque tenga efectos dolorosos que el humor substituye. El placer del humor surge en una sola persona con los afectos cohibidos, esto es el ahorro de un gasto de afecto. El humor no se comunica, se da aisladamente.

Freud hace un análisis de las técnicas que se utilizan en los chistes, comentando que al tratar de analizar los chistes estos pierden su comicidad. Encuentra las siguientes relaciones:

1.-Condensación:

a) Conformación de palabras mixtas: 'Me encontré un amigo de la infancia'

b) Con modificaciones: "Si, su vanidad es uno de sus cuatro talones de Aquiles" (Freud, 1981, p.23).

En esta primera técnica encuentra una comprensión en las palabras, ya sea como en a), en donde se unen dos palabras y como en b), en donde se modifican o substituyen palabras o letras, dando en las dos formas ideas diferentes a la original.

2.-Empleo de un mismo material:

c)Total y Fragmentariamente: "Un doctor le pregunta a un joven si en alguna época ha sido dominado por el vicio de la masturbación. La respuesta es: ¡O na,nie! (Onanie, es onanismo; y O na, nie, es ¡Oh jamás!)" (ibidem,p.28).

d)Variación del orden: "El matrimonio equis vive a lo grande: según unos, el marido Ha Ganado Mucho y Dado Poco; según otros, es la mujer la que (se) Ha Dado (un) Poco y Ganado Mucho" (ibidem,p.29).

e)Ligera modificación; "Ya conocía yo su antesemitismo, señor consejero; pero su antisemitismo es cosa nueva para mi" (ibidem, p.29).

f)Las mismas palabras con y sin sentido: "EIFERSUCHT ist eine LEIDEN SCHFFT die mit EIFER SUCHT, was LEIDEN SCHAFFT" (ibidem, p.30). "Los celos (EIFERSUCHT) son una pasión (LEIDENSCHAFFT) que con celo busca (mit EIFER SUCHT) lo que dolor produce (was LEIDEN SCHAFFT)" (ibidem,p.217).

En el grupo dos se encuentra un múltiple empleo de la misma palabra, íntegra primero y después dividida en sílabas como en c), se pueden hacer un sin fin de modificaciones, por ejemplo: tomar dos veces las mismas palabras y luego invertir o alterar el orden como en d), también se puede hacer que una palabras con idéntico sonido al repetirse cambie el sentido.

3.-Doble sentido:

g)Nombre y significación objetiva: "Pistola, corre, dispárate, y deja nuestra compañía" (Freud,1981,p.31).

h)Significación metafórica y objetiva: "Un sujeto dijo una vez al poeta Arturo Schnitzler: No me maravilla que hallas llegado a ser un grán poeta. Ya tu padre HIZO REFLEJARSE EN SU ESPEJO a sus contemporáneos. El espejo usado por el padre del poeta, reputado médico, era el LARINGOSCOPIO" (ibidem,p.32).

i)Doble sentido propiamente dicho (juego de palabras): "C'est le premier Vol de l'aigle. {Vol, es vuelo y robo}" (ibidem,p.32), referido a Napoleón III.

j)Por equivocación: "Esa muchacha me recuerda a Dreyfus; el ejér cito no cree en su inocencia" (ibidem,p.33).

k)Doble sentido con alusión: en el ejemplo j) no se podría diferenciar entre los dos sentidos (sexual, no sexual). También en el ejemplo d), pasa lo mismo, por eso también se les incluye en este grupo.

Este tipo de chistes por ser tan conocido se explica solo, (ver Germán Alvarez, 1976).

Una característica común encontrada en las técnicas anteriores es la condensación, que da como resultado un ahorro psíquico no hay que estar haciendo las relaciones de una palabra alejada de otra semánticamente, puesto que se dan juntas.

Resumiendo: el placer del chiste nace de un gasto de coherción ahorrado, el de la comicidad de un gasto de representación

ahorrado y el de el humor, de un gasto de sentimiento ahorrado.

Otro de los autores que se ha ocupado del tema de la comi--
dad es Baughman (1979) quien plantea que un activo sentido del
humor es un recurso vital pero olvidado en los métodos de ense--
ñanza y también en la vida diaria. Highet escribió que "una de
las más importantes cualidades de un maestro es el humor. Muchos
son los propósitos a los que sirve. El más obvio es que mantiene
a los alumnos listos y atentos porque ellos nunca están seguros
de lo que viene a continuación... el propósito real del humor en
la enseñanza es profundizar y valorar, es para enganchar a los
alumnos y al maestro, y encadenarlos por medio de lo placentero"
(citado por Baughman, 1979, p.151).

Baughman continua diciendo que no hay nada mejor que el hu--
mor para unir a un grupo. El trabajo mezclado con humor es mejor
y el tomar a la autoridad con humor la hace más aceptable.

El poder del humor para disipar la ansiedad, disminuir la
agresión y reducir el stress es bien conocido para el observador
informado. El humor desinfla a los arrogantes. Cuando la gente
de todas las edades, razas y doctrinas ríe, todas las diferen---
cias por el momento son olvidadas, la gente ríe en el mismo len--
guaje. El humor es reconocido como un atributo de la gente crea--
tiva. El autor termina diciendo que varios psicólogos han sugeri--
do las siguientes funciones del humor: como una terapia, como un
sexto sentido, como una válvula de escape, como un lubricante so--
cial, como un arma y como un equipo de sobrevivencia, bajo condi--
ciones variantes.

Por su parte Colwell (1981) sugiere que los estudiantes que
presentan problemas de tipo motivacional o deficiencia en la lec--
tura y el lenguaje podrían ser ayudados de manera efectiva emple--
ando el humor como una "estrategia de aprendizaje". Considera
que los contenidos de las sesiones del lenguaje y lectura, al
ser humorísticos brindan una salida a los problemas de los estu--
diantes. Toma en cuenta los siguientes puntos:

a) Los jóvenes tienen un sentido del humor que constantemente es
frenado por su problemática y por los métodos de enseñanza que
con ellos se han utilizado.

b) Una gran mayoría de estudiantes que tienen problemas en la lec--
tura y el lenguaje son etiquetados como emocionalmente perturba--
dos o incapacitados para el aprendizaje. Algunos vienen de hogares
con un ambiente desagradable. Aunado a todo esto, las escue--
las con un clima hostil propician la reprobación, la falta de
igualdad y de aceptación. Esto trae como consecuencia sujetos
que son obligados a fracasar.

Como una alternativa propone doce sugerencias específicas pa--
ra hacer del humor una parte integral del currículum de la ense--
ñanza de la lectura y lenguaje.

Wandersee (1982) provee un punto de vista general del humor
y su uso en los escenarios educacionales, y hace sugerencias es--
pecíficas a los educadores para que incluyan o incrementen su
uso en el salón de clases. Las características discutidas en su

artículo son: los beneficios del humor, categorías, percepción del humor de los estudiantes, estados de humor, recursos y formas de humor, y pasos para utilizarlo.

Comienza diciendo que el humor se usa suponiendo que mantendrá a los estudiantes interesados en lo que el profesor está diciendo; pero que el humor semeja un cartucho de dinamita. En unas manos expertas puede quitar los obstáculos entre la materia (contenidos) y los estudiantes. Pero en un novato podría destruir la lección muy fácilmente. El problema es descubrir los tipos de humor que son más productivos en la ciencia de enseñar, y entonces aplicarlos de manera propia.

En las "características del humor" el autor habla de que en el renacimiento, los fisiólogos decían que el temperamento de una persona era gobernado por la relativa proporción de ciertos fluidos corporales llamados humores. Los cuatro humores deberían estar presentes en un balance propio, o el temperamento podría cambiar, así mucha bilis amarilla causaría una persona de humor colérico (irritable). Un exceso de bilis negra ocasiona melancolía (tristeza). Un exceso de sangre resultaría en una condición llamada humor sanguíneo (alegre). Y un sobrante de flema produce humor flemático (pesado, perezoso).

Una persona quien poseyera un exceso de cualquiera de los humores sería objeto de risa o un "humorista". Con el tiempo, quien tuviera la habilidad de hacer reír a la gente se le decía que tenía "sentido del humor"; por eso "humor" se convirtió en lo que creaba risa.

El autor define al humor "como una situación que estimula la risa o la diversión, sobre la evaluación cerebral de dicha situación" (Wandersee, 1982, p.212).

La gente ríe por una amplia variedad de situaciones, no todas ellas humorísticas. En el artículo el autor no considera las fuentes de risa no humorística, tales como los ticks nerviosos, gas hilarante, mecanismos de defensa, etc., mejor dicho enfoca la risa generada por el humor y, trata de demostrar como el humor en el salón de clases afecta el clima educacional y los sucesos de aprendizaje.

Al explicar los "beneficios del humor" dice que el humor podría moldear a un grupo de individuos, y cita a Highet quien afirma que es la esencia de la enseñanza. Continúa Wandersee diciendo que otro posible beneficio del humor es mencionado por Bryant y cols. (op.cit.) quienes dicen que este incluye ayuda en la enseñanza de los sujetos sensitivos, mejora la función de las facultades mentales de los estudiantes, reduce la tensión del salón de clases, facilita las lecciones, haciendo el aprendizaje más personal y placentero, al establecer un clima de aprendizaje más eficiente. Para Wandersee es obvio que el humor no puede hacer todas esas cosas al mismo tiempo. Una clase particular de humor usada en una situación particular podría englobar uno o dos de los beneficios ya mencionados.

En las "categorías del humor", el autor plantea que existe

el humor hostil y el no hostil. En el humor hostil una persona o cosa es atacada. El humor que no es propio de esta categoría es clasificado como no hostil. El objeto de la agresión podría ser el propio profesor, los alumnos u otras personas o cosas. El humor también puede ser espontáneo o preparado. El humor puede restar credibilidad al profesor y disminuir la efectividad del mismo; sin embargo si el profesor es reconocido por su capacidad, el uso del humor puede romper la brecha entre generaciones.

Cuando habla de "la percepción que el estudiante tiene del humor en clases", cita a Mogavero, quien interrogó a estudiantes sobre sus percepciones acerca del uso del humor en el salón de clases. Descubrió que su uso es claramente popular entre los estudiantes. Cerca del 95% de los 270 estudiantes interrogados, pensaron que el humor ayuda a hacer la presentación del material más efectiva. Tres razones para esta respuesta fueron identificadas principalmente: 1) Facilita la disminución de la tensión entre estudiantes y profesor, ayudando a establecer el rapport; 2) mantiene la atención; y 3) crea interés en la clase.

Apoyando estas conclusiones Wandersee encontró que en recientes investigaciones se muestra que la principal fuerza del humor es la habilidad para promover un clima de clases que conduzca al aprendizaje. También que aunque un número de estudiantes han mostrado que el humor puede incrementar la atención y el interés en los sujetos, ninguna mejora significativa en la formación de conceptos y la comprensión, ha sido demostrada. Tanto Kaplan y Pascoe, como Zillman y cols. (citados por Wandersee, 1982) observaron que si el profesor desea elevar la atención, deberá tratar de usar el humor desde el principio de la lección y continuar usándolo en periodos cortos y frecuentes.

En la parte titulada "el desarrollo del humor en los niños" cita a Bryant, Hezel y Zillman quienes apuntaron que hay diferencias substanciales en la apreciación del humor por los niños, y cuando estas diferencias son identificadas, pueden determinar la mejor manera de usar el humor en la educación de los niños, y con mayor efectividad en los diferentes niveles de desarrollo. Wandersee comenta que el trabajo de Tamashiro ha llevado a la identificación de cinco estados de desarrollo que el niño pasa en orden, para alcanzar un sentido del humor maduro. Estos estados no tienen una edad específica; así, los niños de la misma edad podrían estar en diferentes estados de desarrollo del humor.

Los estados propuestos son: a) Estado presocial-simbiótico; b) estado impulsivo; c) estado de autoprotección; d) estado conformista; y e) estado concientizado. (ver figura, 1).

La idea básica para este sistema de categorización, es que el concepto dominante de el niño en un estado particular, determina el tipo de humor que el niño prefiere. Mientras que el niño en el estado a), está intentando una diferenciación entre lo propio y lo no propio en un nivel corporal, el niño en el estado b) parece gobernado por sus impulsos para controlar su sistema motor, sus funciones corporales y el uso del lenguaje. En el estado c) tiene intereses y deseos propios; el niño intenta estable-

ESTADOS DE DESARROLLO DEL HUMOR

(Pocos adolescentes llegan a este estado)

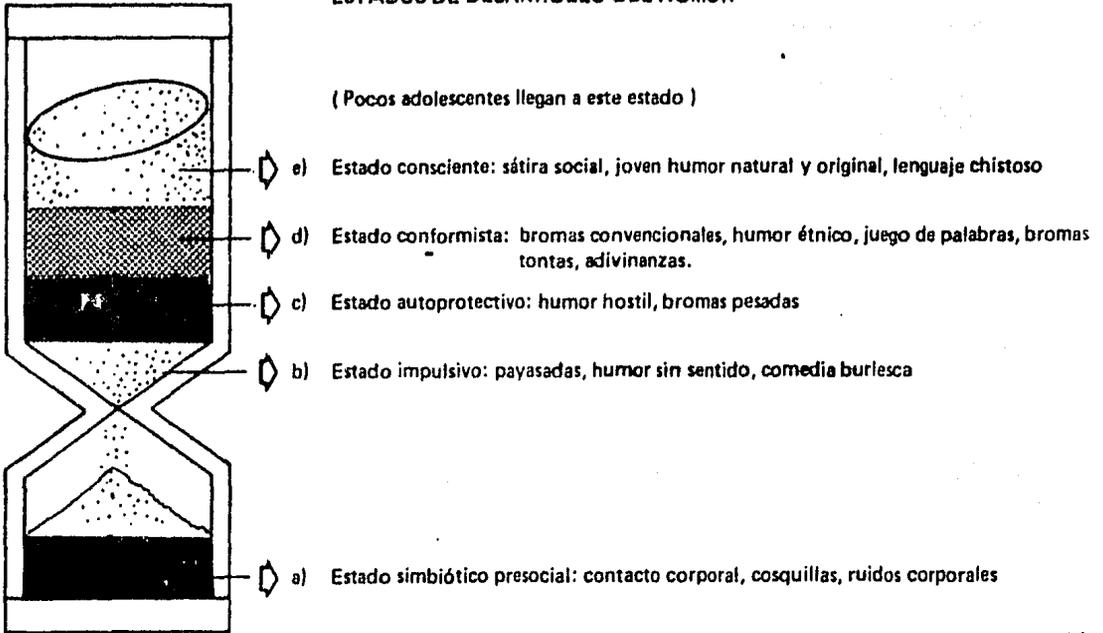


Figura 1: Estados de desarrollo del sentido del humor y tipos de humor para cada estado. (Tamashiro, citado por Wandarsee, P. 213, 1982)

cer su territorio y defender su punto de vista, deseando evitar problemas. El estado d) marca el inicio de los intentos del niño por pertenecer y ser aceptado por un grupo social. El estado e) emerge en adultos jóvenes o adolescentes tardíos; en este estado la persona ha aprendido a balancear sus propios intereses con cuidado y los concernientes a otros también, la persona demuestra un fuerte sentido de los valores y la conciencia.

Esta teoría del desarrollo del humor sugiere que un profesor que conoce el estado de desarrollo de sus alumnos, ajustará sus estrategias instruccionales de acuerdo a ello. Si el humor está tan encadenado al desarrollo como parece ser, los profesores deberían alentar un apropiado humor en el salón de clases como sea posible.

Dentro de "humor y creatividad" cita que estudiantes altamente creativos que participaron en un estudio de Getzels y Jackson fueron caracterizados por un fuerte sentido del humor. Además un alto CI distinguió a los estudiantes talentosos que presentaban este rasgo de sentido del humor. En proporción para los estudiantes talentosos creativos, es uno de los más importantes atributos.

McCormack (citado por Wandarsee, 1982) encontró que los estudiantes involucrados en actividades científicas combinadas con humor, demostraron más sentimientos positivos acerca de la cien-

cia y de sus habilidades para resolver problemas. A través del uso de actividades de humor creativo concluye que "el humor es uno de los grandes descubrimientos que los niños hacen conforme se desarrollan. Puede ser integrado dentro de los programas de aprendizaje dentro de la escuela como un motivador, lubricante social y un liberador de ideas creativas" (ibidem, p.214). Las personas creativas tienen la habilidad de crear bisociaciones de acuerdo a la teoría de Koestler (citado por Wandersee, 1982).

Si como Peterson dice (citado por Wandersee, 1982) "de acuerdo con Koestler- los descubrimientos científicos, la originalidad artística y la inspiración cómica parecen estar fuertemente relacionados, entonces la misma clase de creatividad es esencial no solo para descubrir el humor, sino además para resolver un problema genético o para designar un nuevo experimento."

Menciona en "pautas de humor en el salón de clase", un estudio incluido en Science News, que notó que en tanto el humor es usado razonablemente y ocupe una menor porción en el programa de estudios, no podría tener efectos inadecuados en el aprendizaje. Además no se ha tenido cuidado en probar experimentalmente el uso del humor excesivo.

Quizá la mejor hipótesis proviene de Highet (citado por Wandersee, 1982) cuando especula -basado en sus experiencias de aprendizaje- que cincuenta y cinco minutos de clase y cinco minutos de risa tienen el doble de valor que una hora de trabajo continua. Parecería que los profesores deberían considerar una dosis diaria de humor en sus planes de clase, como una inversión que potencialmente dejará grandes ganancias.

Dentro de su teoría de la creatividad humana Arthur Koestler (1981) se propone mostrar que todas las actividades de creación, siguen en esencia una pauta común. El autor define el humor como un género de estímulo que tiende a provocar el reflejo de la risa, entendido este como el reflejo motor, producido por la contracción coordinada y con arreglo a una pauta estereotipada, de quince músculos faciales, y que suele ir acompañada de una alteración en la respiración. Continúa diciendo de que el hecho de que se tome a la risa como un reflejo da pie a diversas paradojas, por ejemplo: debido a su carencia de valor práctico y su ninguna conexión con la lucha por la sobrevivencia, no encierra utilidad biológica aparente; su función parece ser, proporcionar un alivio temporal a las tensiones generadas por las actividades que tienden a una meta, por lo que denomina a la risa, "reflejo de lujo". Otra paradoja la encuentra en la discrepancia entre la índole del estímulo y la respuesta, "el humor es la única forma de comunicación en la que un estímulo de un elevado nivel de complejidad suscita una respuesta estereotipada y previsible, a un nivel de mero reflejo fisiológico" (Koestler, 1981, p.152).

Para Koestler la estructura lógica del humor está dada en la percepción de una situación o idea dentro de dos marcos de referencia o contextos asociativos, coherentes entre si mismos, pero mutuamente excluyentes (ejem: -Señor, quisiera pedirle la mano de su hija. -¿Y por que no? se ha conseguido usted, ya el resto).

En este dialogo, la "mano" de la hija se percibe en un primer momento dentro de un marco de referencia metafórico, para pasar de forma brusca a un contexto literal y meramente físico. Esta estructura lógica es solo un aspecto del humor.

Ahora veamos el otro aspecto que, según Koestler, es la dinámica emocional, la cual da vida a la estructura y es la responsable de la risa. Dentro de la dinámica emocional encuentra que la risa toma a su cargo las excitaciones emotivas que han perdido su objeto y, que de alguna manera deben ser desfogadas siguiendo la línea fisiológica de menor resistencia; y esta es precisamente la función del reflejo de lujo. Al analizar los momentos en los cuales se rien las personas observa que la emoción que se descarga en una risotada es agresividad frustrada de su blanco, lo cual da a entender que si se substituye la agresividad por la simpatía en una misma situación, -un borracho que cae- no será ya cómica sino patética, despertando compasión y no risa.

En las distintas formas de humor encuentra una multiplicidad de estados de ánimo, y un ingrediente básico e indispensable, que es un movimiento por débil que sea, de agresividad o aprensión. Reporta un estudio realizado en 1961 con niños norteamericanos de edades entre los ocho y quince años, en el que se llegó a la conclusión de que "el mortificar, chingar o engañar al prójimo despertaba fácilmente la risa, mientras que una observación ingenua o regocijante a menudo pasaba desapercibida" (Koestler, 1981, p.157).

Dice que Aristóteles, Cicerón y Pacon opinaban que la risa se hallaba intimamente relacionada a la fealdad, la bajeza, la deformidad y el envilecimiento. Ahora bien la agresividad y la aprensión -para Koestler- son fenómenos gemelos. En consecuencia una de las situaciones típicas en que brota la risa es cuando se produce un desvanecimiento súbito del temor engendrado por el peligro imaginario.

Kant (citado por Koestler, 1981) comprendió que lo que motiva la risa "es la conversión repentina de una expectación tensa en nada" (ibidem, p.158). Esta misma opinión es compartida por Freud y por Spencer.

Koestler continua diciendo que, las exhalaciones explosivas de la risa parecen destinadas a desinflar el exceso de tensión. Sugiere que la risa es un fenómeno disparador-liberador, en el que un leve empujón puede abrir las compuertas a un torrente de emoción emanada con frecuencia de fuentes inconscientes.

Cree que otro factor capaz de amplificar la reacción fuera de toda proporción con el estímulo cómico, es el contagio social que la risa comparte con otras manifestaciones emocionales de la conducta grupal. Risas y sonrisas suelen también ser provocadas por estímulos que nada tienen de cómico, pero que actúan como símbolos o signos substitutivos de motivos cómicos ya consagrados. El efecto de tales símbolos cómicos resulta ser instantáneo sin dejar tiempo a la acumulación y subsiguiente descarga de la expectación y las tensiones emocionales, es aquí donde interviene la memoria como un acumulador.

Al unir las dos piezas del humor: la estructura lógica y la dinámica emocional, se obtiene "la bisociación de una situación o idea dotada de dos contextos mutuamente incompatibles, y el consiguiente y abrupto cambio del tren de los pensamientos de una vía a otra, pone un súbito punto final a nuestras tensas expectativas; la emoción acumulada frustrada de su objeto, queda flotando en el aire y se descarga en risas" (Koestler, 1981, p.160) En otros terminos: "nos reimos porque nuestras emociones tienen una inercia y persistencia mayor que la de nuestros procesos intelectuales... Si nos fuese dado modificar nuestras disposiciones de ánimo con la misma facilidad con la que saltamos de una idea a otra, podríamos hacer verdaderas acrobacias con la emoción. Pero como las cosas no ocurren así, nuestros pensamientos y emociones a menudo marchan disociados. Es la emoción abandonada por el pensamiento la que se desahoga en risas" (ibidem, p.161).

Por otra parte, en un continuo cómico encuentra: a) el juego de palabras, b) el juego de sonidos (homofonías, paronimias, inversiones de letras, etc.), y c) el juego de ideas.

Koestler ha encontrado que las modalidades literarias del humor sostenido, tales como la novela picaresca, no cifran toda su comicidad en un solo efecto, sino en una serie de puntos de segundo orden. Al contrario de los chistes y anécdotas que presentan un solo punto culminante. Así nota que en la novela picaresca, la narración se despliega siguiendo la línea de intersección de dos planos contrapuestos, u oscila de un lado a otro; como resultado, continuamente se está generando tensión, que ha de buscar alivio en un regocijo mesurado. La poesía burlesca saca partido del acoplamiento melodioso de incongruencias y en particular, del contraste entre la forma grandiosa y el contenido vulgar o común. En las comedias el efecto cómico se origina haciendo que una situación, participe simultáneamente de dos cadenas independientes de sucesos encuadrados en dos contextos diferentes por medio de las coincidencias, el juego de los personajes o las confusiones de tiempo y ocasiones. Considera que el disfraz, la imitación y la personificación son recursos cómicos en donde al intérprete se le percibe a un tiempo como a él mismo y como a otra persona, pero solo si el resultado de tal percepción es levemente degradante, reirá el espectador.

Otra fuente de humor, es cuando la parte y el todo intercambian sus papeles y la atención se centra en un detalle del contexto funcional que le confiere sentido. Esto sucede cuando se hacen conscientes funciones que se dan normalmente de modo inconsciente, (la paradoja del ciempies).

Para el autor las cosquillas se dan cuando se perciben como un simulacro de ataque, una caricia oculta bajo un disfraz levemente agresivo. Así, pues, el que hace las cosquillas encarna a un agresor pero sin que en ningún momento se pierda de vista que no lo es; probablemente esta es la primera situación vivida por el niño en dos planos simultáneos.

Las técnicas con las que determina como se ha de juzgar el

humor son: la originalidad, el énfasis y la economía. A la originalidad se le debe el elemento de sorpresa que hecha por tierra todas las expectativas. Pero la auténtica originalidad es escasa en el humor, y uno de sus substitutos más comunes es aumentar la tensión del observador, mediante técnicas de énfasis sugerente. Esto mengua el efecto de sorpresa, pero encauza la emoción por los canales familiares. La exageración y la simplificación son herramientas útiles para que exista énfasis. En las formas más elevadas de humor el énfasis tiende a ceder su sitio a lo opuesto: la economía, que significa la insinuación implícita en vez de la declaración explícita. Así para entender el chiste se debe hacer un esfuerzo de imaginación.

Arnold Eysenck (1979) en su Diccionario de Psicología refiere que el concepto de humor se deriva de la teoría de los temperamentos de C. Galeno (el temperamento es una mezcla de humores) y se usa hoy: a) En el sentido de una actitud alegre y comprensiva frente a la vida o humor básico; b) Como término genérico para designar las expresiones verbales, gráficas o pantomímicas que provocan alegría y risa, o sentido del humor. Continua diciendo que los análisis factoriales sobre las opiniones relativas al material humorístico demuestran que el sentido del humor consta al menos de seis factores que se correlacionan parcialmente con los rasgos de personalidad. Las asociaciones de este tipo forman la base del "Humor test of personality" de Catell.

En el Diccionario de Psicología de Alberto Merani (1979) se dice que la palabra cómico proviene del latín comicus, relativo a la comedia, cualidad del arte o de la naturaleza que suscita alegría y risa con la solución inesperada o irracional de situaciones. Para el psicoanálisis lo cómico deriva de una economía de la actividad del pensamiento que nos lleva a las condiciones de la vida infantil. La risa en psicología es una expresión alegre de descarga del tono nervioso provocada por acontecimientos placenteros o cómicos. La constancia más antigua de la comicidad data del año 570 a.c.

Drever, J. (1975) en su Diccionario de Psicología plantea que el humor es un estado afectivo o actitud que persiste por algún tiempo, es caracterizado por emociones particulares en un estado de baja excitación para ser evocado con facilidad. Es el carácter de una situación compleja que provoca alegría y especialmente risa apacible, ya sea directamente o a través de la simpatía o empatía.

En el cuadro 1, se sintetizan las definiciones de los distintos autores hasta ahora presentados.

¿SE HA CONTEMPLADO LA COMICIDAD EN LA EDUCACIÓN?

Ausubel (1982) menciona que existen variables divididas en categorías: a) Situacionales en las que incluye; la práctica, los materiales de enseñanza, factores de grupo y sociales, características del profesor. b) Intrapersonales que comprenden a la estructura cognoscitiva, disposición del desarrollo, capacidad intelectual, factores motivacionales y actitudinales, y por último

factores de personalidad. Estas dos categorías están referidas a los alumnos.

También Fernández Muñiz (1980) presenta las siguientes variables del aprendizaje: medio ambiente, actitud, inteligencia, habilidad, motivación y ansiedad. Pero no especifica a quien corresponden estas variables.

A su vez Klausmeier (1977) hace una clasificación de las características de los profesores, en cognoscitivas y afectivas. Dentro de las características cognoscitivas refiere que la habilidad intelectual, el promedio total de sus calificaciones académicas, la preparación en las materias, la calificación en pedagogía y la información sobre el desarrollo y el aprendizaje del alumno, tienen relación con la eficiencia de la enseñanza. En lo que respecta a las características afectivas menciona a la eficiencia, la efusividad y comprensión del profesor, así como el que sea responsable, sistemático y flexible. El mismo Klausmeier cita a Flanders (1968, 1969) quien presenta una clasificación de las interacciones verbales entre profesor y alumno, y muestra que el profesor en su conversación con el alumno utiliza chistes para suavizar una situación, pero no a costa de otras personas. Cabe decir que este estudio fue observacional, no se trató de encontrar relación entre las respuestas orales del profesor y la eficiencia de la enseñanza. Cita también el caso de una maestra que habiéndose graduado con honores, encontró que no necesitaba un título para desenvolverse en las clases, "más bien se necesitaba practicar como actor, cuidando niños, árbitro, humorista, pacifista, anfitrión" (Tebbe, 1974, citado por Klausmeier, 1977, p. 134).

Estas son las únicas referencias en todo el libro que el autor hace sobre la comicidad; a parte de ser escasas son de poco valor científico.

Klausmeier concluye que un clima afable y flexible caracterizado por el enfoque sistémico que se da en la enseñanza, da por resultado en los estudiantes un gran rendimiento y gusto por el aprendizaje.

Mouly (1973) plantea en su libro que entre los factores que caracterizan a un buen profesor, se encuentran la estabilidad emocional, buena disposición, actitudes democráticas y cooperativas, bondad, empatía, paciencia, humor y honradez.

Obsérvese que a excepción de una referencia muy vaga de dos de los autores revisados, no se considera a la comicidad como un elemento que incida de alguna manera en el proceso enseñanza-aprendizaje. Viendo esta situación se revisaron algunos otros textos de psicología educativa como: el de Efraín Sánchez Hidalgo, Anderson y Faust, José Huerta, A. Gago, N.L. Gagne, entre otros; y llegamos a la conclusión de que no se considera a la comicidad a pesar de que algunos autores la utilizan en sus textos. Esta conclusión es similar a la Bryant y cols. (1980) que revisaron libros que incluían humor dentro del texto, y encontraron que no hacían mención del humor como de utilidad en la educación.

¿SE HA INVESTIGADO LA RELACION ENTRE LA COMICIDAD Y LA EDUCACION?

Se presenta una revisión de algunas de las investigaciones en el campo de la psicología, en las que se ha tomado como variable a la comicidad, los tipos de comicidad que han sido utilizados, como se les ha definido, que variables han sido relacionadas con la comicidad, que efectos se han informado y que problemas metodológicos enfrentaron dichas investigaciones.

Con el propósito de dar una organización a esta sección se mencionan primero varios estudios correspondientes a algunas áreas de la psicología, ya que las situaciones que se dan en un salón de clases, son análogas a las situaciones que se dan en la sociedad -interacciones persona-persona, persona-grupo, procesos de grupo, contexto físico, emotivo, etc.-. En segundo término se detallan específicamente las investigaciones correspondientes a los efectos de la comicidad en algunos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Aunque aparentemente las investigaciones de la primera parte no tienen relación con el proceso enseñanza-aprendizaje, si se consideran los componentes de este proceso, se verá por ejemplo: que el aprendizaje se da en un ambiente (salón de clases) el cual puede estar muy saturado o poco saturado y eso según Townsend y cols. (1983) afectará la precepción de eventos humorísticos por los alumnos.

Observemos que el estudio de McGhee y Lloyd (1982) informa evidencias de que el sentido del humor no es innato sino aprendido, y este aprendizaje se da en una situación social como la que se da en las escuelas, y en las familias. Por lo que cada estudiante, tendrá, tal vez, diferencias en percibir un mismo estímulo humorístico.

Recordando la angustia que las pruebas nos causan a la mayoría de los estudiantes, creemos que el estudio de Safraneck y Schill (1982) brinda una alternativa al encontrar al humorismo como un moderador de los efectos del stress.

En general los artículos que se consignan en la primera parte pueden ser relacionados de una u otra manera con algún componente del proceso enseñanza-aprendizaje.

Invitamos al lector para que descubra más posibilidades de relaciones, jugando un poco con su imaginación y auxiliado de sus experiencias como estudiante y/o profesor.

Primera Parte:

Dentro de los artículos referidos al humor se encontró el de McGhee y Lloyd (1982) en el que se menciona que se ha dado poca atención empírica a las experiencias de la niñez que predisponen a ciertos niños a desarrollar el sentido del humor más que otros. Dicen que el único estudio encontrado en esta línea fue el que ellos hicieron dos años atrás donde se examinaron los predictores del sentido del humor en conductas tempranas de niños preescolares y de escuela elemental. Encontraron que para los niños de escuela elemental hubo una alta relación positiva entre el

sentido del humor y la cantidad de agresiones tanto físicas como verbales, calidad del lenguaje, inquietud, locuacidad, imitación y exploración y, reconocimiento de adultos. Concluyen que los niños adoptan el humor como una manera de cambiar formas desagradables de dominancia y aserividad hacia formas más agradables (es difícil sentirse dominado por alguien que nos hace reír). Las interpretaciones de su estudio las encuentran consistentes cuando citan la posición de Freud, el cual dice que el humor provee un medio socialmente aceptado para expresar agresividades o impulsos sexuales. Citan también investigaciones de orientación psicoanalítica en donde se encontró que tanto los niños como los adultos utilizan el humor como un mecanismo de ayuda a la adaptación de las emociones de angustia y conflicto, aunque no intentaron demostrar si estos procesos adaptativos también se dan en grupos de niños normales, ni determinaron la edad en la cual los niños empiezan a usar el humor de esta manera.

El estudio que hicieron McGhee y Lloyd (op.cit.) tuvo como propósito identificar las conductas características que conducen a un incremento del desarrollo del sentido del humor en niños preescolares. Fueron utilizados 60 niños entre los 38 y 65 meses de edad, las variables observadas fueron la frecuencia de la risa y los intentos tanto verbales como conductuales de iniciar el humor, registradas durante sesiones espontáneas de juego libre. Las variables de conducta fueron: el juego social, la agresión física, y el nivel de energía. Los resultados indicaron la presencia de diferencias significativas en cuanto al sexo, solo para la agresión física; también que la cantidad de tiempo que emplean en actividades de juego social es un fuerte predictor del sentido del humor. Estos descubrimientos dan un soporte limitado a la creencia de que los niños que ríen más o hacen que otros se ríen, están haciendo un esfuerzo para adoptar un medio más aceptable de expresión de su agresividad.

Safraneck y Schill (1982) en su estudio encontraron que el humorismo es un moderador de los efectos del stress en la vida y quizá pudiera ser efectivo en el enfrentamiento con algunas situaciones, aunque los resultados encontrados no son significativos. Concluyen que la relación que pudiera existir entre el humor y el stress es seguramente más compleja.

En otro estudio, realizado por Ziv (1979) se plantea que el humor aparece generalmente en forma espontánea en situaciones naturales, y su percepción es subjetiva. La mayoría de la gente considera que una persona tiene un buen sentido del humor cuando se ríe de nuestras bromas o nos hace reír con las suyas. El humor puede ser percibido o apreciado mejor por aquellos con los cuales nos comunicamos diariamente.

El autor desarrolla una prueba sociométrica que refleja la percepción colectiva del grado de sentido del humor en un individuo o en un grupo. La confiabilidad de esta prueba fue medida usando test-retest, y el grado de correlación estuvo entre 0.78 y 0.83 (s, menor de 0.01). Su validez fue obtenida a partir de correlaciones con situaciones de conductas humorísticas creativas, la correlación obtenida fue de 0.48 y 0.61 y con la prueba de

creatividad del mismo autor la correlación fué de 0.43 y 0.58.

Por otro lado Feingold (1982) menciona que desde 1970 el procedimiento para evaluar las diferencias individuales respecto al sentido del humor han tenido una validez cuestionable. Dice que la actitud para el humor podría ser medida a través de la percepción del humor, definiendo esta percepción como la capacidad para absorber y retener humor del medio ambiente; para lo cual construyó 18 chistes imparciales que se presentaron en una prueba de completamiento de frases. Para confirmar la validez desarrolló además, la prueba de logro del humor que mide el conocimiento del humor por medio de pedir que se vinculen los nombres de las características del humorismo con una situación pertinente. La prueba de percepción del humor no estuvo relacionada con el logro académico. Dice que quizá se necesite más trabajo de confiabilidad y validez en estas pruebas.

Towsend y cols. (1983) investigaron con estudiantes no graduados la percepción que tenían del humor verbal y de caricaturas en una situación de prueba, se les pidió que contestaran una prueba regular de 35 reactivos de opción múltiple, donde se intercalaron cinco reactivos humorísticos verbales, y sus respuestas eran de opción múltiple tanto verbales como en caricaturas. Un cuestionario reveló que si bien la percepción de los estudiantes fué positiva, fué menos positiva en los reactivos verbales.

Keith y Whitaker (1978) informan que el absurdo y el humor rompen las barreras culturales y evocan un lenguaje común. En una situación de psicoterapia cuando el paciente se torna impasible, se puede romper esta situación por medio del absurdo, llevando la situación a los límites del ridículo para producir una vía de escape a las convenciones sociales.

En su estudio Prerost (1980) investigó si existían diferencias de edad y sexo en cuanto a la apreciación del humor en ambientes de alta densidad espacial. Dice en su marco teórico que en los años cuarentes Andrus y Morrison encontraron que la apreciación del humor se incrementa con el tamaño de la audiencia. También que en ensayos experimentales hechos por Omwake, y por Pearl en los años treinta demostraron que la presencia de acompañantes promueve un alto grado de humor en la apreciación de caricaturas y bromas. Este tipo de efectos de facilitación social han sido descubiertos en niños y en adultos. Dentro del campo de investigaciones sobre el humor encontró evidencias de que las personas al sentirse amenazadas o ansiosas podrían verse afectadas adversamente en la apreciación del humor. Así Hammes y Wiggins (citados por Prerost, 1980) midiendo los puntajes de ansiedad manifiesta de las personas, determinaron que conforme estos puntajes aumentan, la apreciación del humor disminuye significativamente.

El mismo Prerost junto con Brewer demostraron en un estudio anterior (citado por Prerost, 1980) que cuando una situación humorística se percibe amenazante disminuye la apreciación de tal situación. Además encontraron que existen diferencias preferenciales entre hombres y mujeres para tres categorías de humor

-neutro, agresivo y sexual- .

Dados estos antecedentes el autor trata de demostrar que la apreciación del humor no es siempre un facilitador social, e intenta identificar en que situaciones de grupo no se conduce a la facilitación de apreciación del humor. Parte de la premisa de que si una alta densidad espacial (personas por metro cuadrado) es capaz de producir stress, la apreciación del humor también se verá afectada; para probar esto utilizó una muestra de 144 sujetos, 72 mujeres y 72 hombres entre los 11 y 18 años de edad. Los resultados obtenidos confirman su hipótesis, ya que la mejor apreciación del humor ocurrió en ambientes de poca densidad espacial; también encontró diferencias significativas en cuanto a la edad y al sexo para esta percepción del humor, siendo los hombres los que demostraron mayor sensibilidad a las fluctuaciones de la densidad espacial.

Segunda Parte:

A continuación se describirán los trabajos que se encontraron referidos específicamente a los efectos del humor en algunos componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Cada uno de los informes que siguen presenta una revisión bibliográfica, hecha por los autores de cada artículo, antes de hablar de sus resultados. Estas revisiones bibliográficas contienen datos importantes para el presente tema, por lo que son resumidos antes de abordar el artículo en sí. Para facilitar el manejo de esta información los nombres seguidos de fecha se refieren a los autores del artículo revisado, los nombres sin fecha se refieren a los autores citados en el artículo.

McMorris, et.al. (1983) estudiaron los efectos de la inclusión del humor en los reactivos de una prueba; a 126 estudiantes de octavo grado, divididos en dos grupos, se les aplicaron dos formas de una prueba de gramática, una de las pruebas tuvo intercalados 20 reactivos humorísticos, y la otra era una forma no humorística. Los resultados demostraron que la inclusión del humor no tuvo ningún efecto sobre los puntajes de gramática, ni con el común tratamiento de los reactivos. A pesar de estos resultados los estudiantes favorecieron la inclusión del humor en las pruebas, juzgaron los efectos del humor positivamente y estimaron a los reactivos como facilitadores, por ello fue pedida su inclusión. Se discute la necesidad de una mayor validez y control de los observadores.

Por otro lado Smith (1971) informa que a sujetos con diferencias en una prueba que mide el nivel de ansiedad, se les administró un examen bajo condiciones estándares de clase. Aproximadamente la mitad de los sujetos recibieron una forma de examen que contenía un tercio de reactivos humorísticos, los restantes recibieron una forma no humorística del examen, esto se hizo con la finalidad de observar la interacción entre el humor y la ansiedad en una tarea de ejecución.

El autor señala que existen evidencias tanto observacionales como experimentales que sugieren que el humor es capaz de redu--

cir los estados afectivos negativos. Encontró observaciones informales como las de Mechanic donde se demuestra que estudiantes que se preparaban para su examen doctoral, utilizaron las bromas como una defensa contra la ansiedad generada por el futuro examen. Las evidencias experimentales que refiere Smith (op. cit.) de los trabajos de Dworkin y Efran, y también de Singer, señalan que sujetos que fueron expuestos a manipulaciones intencionales para inducir una respuesta de alertamiento emocional, tuvieron un decremento significativo de la ansiedad y el enojo, si estas respuestas eran seguidas por subsecuentes exposiciones al humor. También encontró evidencia empírica que indica que la alta ansiedad en las pruebas tiene efectos deteriorantes en la ejecución de las mismas.

En los análisis preliminares del estudio de Smith (op.cit.) se encontró que no hay diferencias significativas en cuanto a los sexos en función de la ansiedad y el humor, y sus resultados apoyan la hipótesis de que la exposición al humor podría reducir la ansiedad y de ese modo afectar una tarea de ejecución, ya que además los efectos del humor en la ejecución difieren en función del nivel de ansiedad. Comparaciones entre los niveles de ejecución con los dos grupos de alta ansiedad, descubrieron que el grupo de alta ansiedad que recibió la forma humorística de la prueba, obtuvo puntajes más altos que los sujetos del grupo que recibió la forma no humorística. El autor plantea una posible explicación a este efecto de facilitación de la ejecución, diciendo que los estados afectivos evocados por los reactivos humorísticos sirvieron para inhibir la ansiedad lo suficiente como para que esta no deteriorara la ejecución; sugiere que la manera en la cual el humor afecta la eficiencia de tales conductas está en función de la naturaleza de la tarea, el nivel de ansiedad, y las características de la situación. Un resultado adyacente, fué que ninguno de los otros grupos difirieron significativamente en los niveles de ejecución.

En contraste, un estudio realizado por Townsend y Mahony (1981) en donde también se investigaron las relaciones del humor y la ansiedad en la ejecución de pruebas, se examinó la proposición de que la introducción del humor en las pruebas académicas podría facilitar la ejecución de las mismas en los estudiantes altamente ansiosos. Sus resultados no apoyan esta hipótesis, porque encontraron que el humor no es un factor determinante en la reducción de la alta ansiedad relacionada con las evaluaciones académicas. Los autores señalan que la mayor diferencia entre los estudios, se encuentra en el método de presentación del humor.

La investigación hecha por Bryant y cols. (1980) hace referencia a el uso del humor en los libros de texto, utilizando como muestra 90 capítulos tomados al azar de diferentes textos de comunicación; parejas independientes de alumnos determinaron que tanto se usa el humor en los textos y como este humor es empleado. Los resultados informan que el 88% de los capítulos revisados contenían por lo menos un reactivo humorístico, siendo el

promedio de frecuencia por capítulo de aproximadamente 6 y, ocupaban un espacio de cerca del 4% del capítulo. De el 91.6% del humor empleado en los textos, la mitad consistía en anécdotas, siendo las expresiones de astucia el siguiente tipo de humor más frecuentemente usado. Se encontró que excepto por los retruécanos el humor verbal clásico fué raras veces usado. Respecto al humor visual, apenas la mitad de los capítulos contenían algún tipo de este humor. Las formas más popularmente usadas fueron: caricaturas, páneles sencillos y tiras. Más del 90% de este tipo de humor fué determinado como hecho para el tema. Los dos usos más frecuentes del humor, provinieron de una broma-ejemplo que introducía a un concepto o idea, 22%; o una situación humorística que resumía una discusión, 35%.

El autor menciona que cuando un profesor cambia de enseñar a escribir libros prefiere utilizar el humor inocente, sin embargo cuando es usado el humor tendencioso este es generalmente hostil o sexual y cuando lo utilizan, no se desacreditan ni al autor ni al lector, sino a una tercera persona, esto ocurre el 95% de las veces que es usado el humor tendencioso. Contradiciendo la creencia de que la mujer es frecuente víctima del humor agresivo y sexual, en el 90% de los casos los hombres fueron las víctimas del humor tendencioso. Los datos también mostraron que el ridículo es frecuentemente usado en los libros de texto, ridiculizando conductas antisociales.

Con estos resultados el autor concluye que la mayoría del humor fué utilizado meramente en función de hacer atractivo el libro. "Después de todo el humor parece haber sido utilizado cuidada y competentemente en los textos revisados" (Bryant y cols., 1980, p.134).

Más específicamente Houndoumadi (1977) investigó los efectos del humor en el aprendizaje y retención de material en prosa. Teniendo dos grupos, uno leyó una versión humorística de un artículo biográfico y el otro una versión seria, después la versión humorística fué catalogada en una dimensión bipolar (muy humorístico-co-poco humorístico), dos días después se les aplicó una prueba de retención a los dos grupos. Los resultados indicaron que la versión humorística del artículo fué catalogada como más humorística y ligera, pero poco verdadera, honesta, válida y sin sentido, que la versión seria. Se encontró además una gran retención para las dos versiones; el autor ofrece dos explicaciones para estos hallazgos: a) Cuando el contenido de la versión seria fué emparejado con los mismos hechos de la versión humorística, inadverdadamente se incrementó la saliencia de una serie de hechos en la versión seria, b) El nivel de dificultad de los reactivos de la prueba de retención de los hechos presentados seriamente, fué menor que la otra serie de reactivos.

En un estudio referido por Bryant, Comiski y cols. (1980) en contraron dentro de su revisión bibliográfica que "el humor puede ser altamente efectivo en el mejor funcionamiento de nuestras facultades mentales" (Scott citado por Bryant, Comoski y cols., 1980, p.511). "El material clavado con humor podría hacer a la lec-

ción más fácil de abarcar" (Lindgren citado por Bryant, Comiski y cols., 1980, p.511). También encontraron investigaciones en donde se ha dicho que el humor estimula el interés o la atención cuando acompaña mensajes educacionales; además sirve para hacer el aprendizaje más agradable, para reducir la tensión creando una atmósfera en la clase más relajada; para facilitar el rapport entre el profesor y el estudiante; y que mejora la percepción que tienen los estudiantes del profesor.

Además encontraron que otras investigaciones informan efectos negativos por el empleo del humor y otras evidencias muestran un efecto mínimo del humor como facilitador del aprendizaje.

Bryant, Comiski y cols. (op.cit.) nos dicen que rara vez se presenta el humor del profesor como una variable crítica que afecta la percepción que los estudiantes tienen de sus profesores, los autores creen que se debe quizá a que las evaluaciones de los profesores habían sido determinadas por respuestas cerradas, y el criterio de evaluación era dictado a priori por el investigador; la mayoría de las respuestas típicas no incluyen reactivos relacionados con el uso del humor o sentido del humor del profesor. Encontraron que la única manera indirecta de referir que los profesores usan el humor han sido respuestas de los estudiantes. Mencionan otro estudio en el que Hart registró la votación de cuatro mil estudiantes de preparatoria, pidiéndoles las razones de por qué a ellos les gustaba algún profesor como el mejor, y encontró que un factor general del humor (jovial, alegre, de naturaleza buena, tiene sentido del humor y puede tomarlo a broma) fue mencionado en el segundo lugar de frecuencia. También refieren un estudio hecho por Witty quien analizó de catorce a treinta y cinco mil cartas, pedidas para determinar los rasgos de "el maestro que más me ayudo"; uno de los rasgos positivos fue el sentido del humor.

Los autores dicen que la poca atención que recibe el humor en las investigaciones puede deberse a: que los estudiantes y los profesores creen que es incorrecta la importancia del humor en la educación, o por otro lado, los investigadores en psicología educativa han encontrado un punto ciego en cuanto al lugar del humor en la enseñanza. Mencionan además que los textos que utilizan el humor para hacer más efectivos los puntos educativos, no examinan el lugar del humor en la enseñanza.

El estudio de Bryant, Comiski y cols. (op. cit) distingue entre los modos en los cuales las profesoras y los profesores emplean el humor, y examina las relaciones entre el uso del humor por los profesores (as) y la evaluación que de estos hacen los estudiantes. La observación natural de 70 cursos impartidos por 49 profesores y 21 profesoras, permitió la evaluación del rango de conductas humorísticas exhibidas por los profesores (as) del colegio. Los cuestionarios en los cuales cada estudiante evaluaba a su profesor (a), contenía 14 reactivos bipolares englobados en tres grandes factores, estos fueron: a)Factor de atracción-simpatía, b)Factor de competencia, y c)Factor de entrega.

Entre los datos encontrados se descubrió que la efectividad

del profesor se correlacionó positivamente con el uso del humor. La frecuencia media del uso del humor para 50 minutos de clase fué de 3.34 minutos. Se encontró que este uso es significativo para la simpatía del profesor, y adicionalmente fue relacionado positivamente con una buena entrega, estos resultados se dieron únicamente en profesores hombres. La percepción de la competencia no estuvo determinada por los modos en que el profesor usa el humor. Las profesoras cuyo humor fué percibido como distractor, recibieron bajos puntajes en su efectividad, simpatía y competencia; esta fué una de las pocas instancias en las cuales la correlación entre el uso del humor y la competencia resultó ser estadísticamente significativa. La distracción de los estudiantes de los aspectos educativos con humor, parece ser aceptada únicamente para los profesores hombres, que además se asoció con el engrandecimiento de la simpatía.

El grueso de los episodios humorísticos fué juzgado espontáneo y es usado mayormente por las profesoras, cuando se combinaron la espontaneidad entre los dos sexos, fué positivamente relacionada con la efectividad del profesor (a) y con su entrega.

La única correlación significativa entre la involucración de ciertos caracteres del humor y la evaluación de los profesores, fué limitada a profesores hombres. Los profesores que hacen blanco del humor en otras personas que no sean ellos mismos o sus estudiantes, recibieron altas calificaciones en toda su efectividad; los profesores hombres que se desacreditaron ellos mismos humorísticamente son percibidos como más simpáticos y carismáticos, se cree que cuando se autodesacreditan, facilitan el rapport profesor-estudiante; el 52% de los hombres tendieron a desacreditarse a si mismos con humor y solo el 19% de las mujeres hacían lo mismo.

Las correlaciones positivas para las mujeres fueron limitadas al factor de simpatía, y solo estaban asociadas con el frecuente uso del humor hostil y el humor hostil-sexual.

Los resultados prestan apoyo a la creencia de que el humor brinda beneficios tangibles a la enseñanza, sin embargo solo se recomienda para profesores hombres, ya que los alumnos los perciben como más simpáticos, que presentan mejor su material y en general como mejores profesores, aunque parece dudoso que esta percepción que tienen los estudiantes de sus profesores pudiera aclarar el material de enseñanza.

Los autores proponen dos explicaciones para los puntajes bajos dados a las profesoras: la primera, es que las mujeres carecen de experiencia en el uso del humor; y la segunda es que ellas piensan que el humor no es parte de su rol femenino, por eso lo usan menos. Por otra parte pudiera ser que los estudiantes las perciben como exhibiendo conductas inapropiadas al usar el humor, y por ello las evalúan asignándoles puntajes bajos.

Los autores concluyen diciendo que les parece interesante el que las profesoras parecen beneficiarse en términos de simpatía por el uso del humor hostil y el humor hostil-sexual. Una posible explicación ofrecida, es que el uso de este tipo de humor

por las profesoras exhibe un grado de agresividad que les concede asertividad y autoridad haciéndolas iguales a sus colegas hombres. Además la superioridad de los hombres ante los ojos de los estudiantes puede deberse a la alta estimación que tienen los profesores de ellos mismos y el poder de control que tienen sobre la situación, lo cual les permite tener una relajación de la disciplina bromeando en sus lecciones.

En el cuadro 2 se presenta un análisis de las investigaciones revisadas, detallando los aspectos relevantes para el propósito de la presente investigación.

¿Y DESPUES DE LA REVISION, QUE?

Como respuesta a esta pregunta diremos:

El planteamiento de Pío Baroja nos llevaría a pensar que un profesor que empleara el humor rompería las barreras entre él y el estudiante y tal vez lograría que el aprendizaje alcanzara un nivel óptimo al brindarle frescura e innovación, elementos estos tomados del humor.

Baroja dice que Poincare tiene salidas de humor y esas salidas de humor son aceptadas; ¿que tanto esa aceptación es causada por el prestigio de dicho científico?. Bryant, Comiski y cols. suponen que solo un profesor que tenga un buen manejo de la disciplina del grupo puede darse el lujo de intercalar comicidad en sus clases.

Según Baroja el humor parece tener una función cuestionadora de los valores humanos. Por otro lado observamos que la teoría de Bergson supone que por medio de la comicidad se logra un proceso de integración de cada persona a los demás. Para Baroja se ridiculizan las normas, para Bergson se ríe de lo ridículo según las normas. Específicamente Baroja dice que el humor hace reflexionar, y creemos que esta reflexión podría propiciar un aprendizaje consciente.

De la Vega sugiere que el humorismo es una actitud; interpretamos esto como algo inherente a la persona, y como toda actitud esta puede ser expresada. Pero la comicidad es externa y por ello puede ser manejada como un estímulo.

Este autor presenta una actitud etnocentrista al estudiar el tema y no parece estar informado adecuadamente, por ejemplo: la ironía socrática no es un método de conocimiento que pretenda averiguar la verdad por medio del diálogo, sino un recurso pedagógico que trata de motivar al interlocutor para que anhele el conocimiento. Además dice que Shakespear copió el humor de Cervantes (al fin compatriota).

Siguiendo el planteamiento de De la Vega, la comicidad y el humor son reacciones humanas a situaciones conflictivas. En la comicidad son situaciones sin respuesta a las que se responde sin sentido, y en el humor, se brinda sentido a situaciones que parecían no tener respuesta. Este enunciado podría también ser aplicado a situaciones conflictivas que surgieran en los escenarios educativos.

La importancia que tiene el ensayo de Portilla en este trabajo es ayudarnos a evitar que cuando un profesor se encuentre en las fases experimentales, su clase degenera en relajo. Pues sugiere que cuando las personas no están comprometidas con un "valor" propician el relajo.

Dentro de la revisión encontramos varias referencias respecto a los efectos fisiológicos de la risa. Creemos importante considerarlos como un factor que influiría en las funciones del organismo que aprende, como por ejemplo: una mayor oxigenación del cerebro, reducción de las respuestas de tensión, alertamiento del sistema nervioso, etc.

La referencia de Zimerman respecto a que lo cómico es un método de enseñanza de como no hacer... para evitar un daño, no nos parece valiosa pues no aclara nada, pero la mencionamos porque es de los pocos autores que se esforzó en relacionar a la comicidad con un aspecto educativo.

De manera semejante a Baroja, Portilla opina que lo cómico es adquirir conciencia de una manera particular sobre las cosas, por lo cual también dota a la comicidad de una función cuestionadora.

La comicidad para De la Vega, tendrá un papel de auxilio en la comprensión objetiva de las cosas.

Para Freud la función de la comicidad sería la obtención de placer.

En Bergson encontramos que la función de la comicidad es corregir las conductas antisociales.

Koestler y Baughman concuerdan en que el humor es un atributo de la gente creativa.

Es interesante observar que la mayoría de los autores le dan un valor social a la comicidad. Por otro lado carecen de fundamentos empíricos para sus teorías, a excepción de Baughman y Wandersee; quienes además explícitamente relacionan a la comicidad con algún componente del proceso enseñanza-aprendizaje.

Tomando a los autores en conjunto se observan los diferentes puntos de ataque a este problema al existir definiciones similares para términos diferentes o definiciones diferentes para el mismo término.

Apegándonos a la descripción que hace Wandersee de como surgió la palabra humor encontramos que es un término empleado para nombrar a los estímulos que provocan la risa; los demás usos son deformaciones que se han ido dando a través del devenir histórico. Igualmente se dice que lo cómico es aquello que hace reír; por lo tanto humor y comicidad serían sinónimos.

Notando la falta de acuerdo entre el uso y definición del concepto de comicidad y su tipología, y para el propósito de este trabajo, se dió la necesidad de evaluar las definiciones hasta ahora encontradas, utilizando la adaptación que Huerta (en preparación) hizo de la lógica de Boole, para ello se analizaron las definiciones por medio de circuitos conmutadores booleanos; del resultado se tomaron las características que pasaron por el circuito y con ellas se estructuraron las definiciones; se definirá a la comicidad como: algo capaz de divertir o excitar la risa en el individuo, siempre que este algo carezca de elementos

de crueldad o de dolor excesivamente pronunciado para quienes intervienen en la acción. Consideraremos el término de comicidad como el nivel más general del que se desprenden los términos de:

- Burla o broma.- acción que pretende poner en ridículo a personas o cosas.
- Chiste.- suceso o dicho agudo, gracioso y festivo; instrumento de la burla que extrae placer de los procesos psíquicos.
- Humor.- carácter de una situación compleja que provoca alegría y especialmente risa apacible, ya sea directamente o a través de la simpatía o empatía.
- Ingenio.- cierta disposición para asociar ideas inesperadas y agudas que producen escenas cómicas, sorpresa y excitación a-- gradable de un modo sutil y rápido.
- Ironía.- burla fina y disimulada que consiste en dar a enten-- der lo contrario de lo que se dice. Es objetiva, social y técnica.
- Parodia.- trasposición de un tono solemne y de uno familiar, es una degradación de elementos que se consideran respetables e investidos de autoridad, destruyendo la unidad de los caracteres de estos elementos y substituyéndolos por otros más ba-- jos. Imitación burlesca de una cosa seria.
- Sarcasmo.- burla ofensiva, sangrienta, cruel y amarga, cuyo ob-- jetivo es desvalorizar.
- Sátira.- composición verbal que muestra una imagen deliberada-- mente deformada de una persona o sociedad, que tiende a la co-- rrección partiendo de una excitación agresiva con intención mo-- ralizadora, censurando o ridiculizando.

Ahora bien, tanto la comicidad como sus categorías deben con-- templar uno o varios elementos de los que se definen a continua-- ción para poder provocar risa:

- Absurdo.- "contrario a la razón, disparate" (Diccionario Hispá-- nico Universal, 1968).
- Agresividad frustrada en su blanco.- "las excitaciones emoti-- vas que han perdido su objeto y que de alguna manera deben ser desfogadas siguiendo la línea fisiológica de menor resisten-- cia" (Koestler, 1981).
- Bisociación.- "expresar indiferentemente dos sistemas de ideas independientes, que concluyen en un mismo punto" (Bergson, 1973) "una situación o idea dotada de dos contextos mutuamente incom-- patibles, y el consiguiente abrupto cambio de los pensamientos de una vía a otra" (Koestler, 1981).
- Condensación.- "Donde se unen dos palabras, o donde se modifi-- can o substituyen palabras o letras dando en las dos formas i-- deas diferentes a la original" (Freud, 1981).
- Contexto cultural.- que todos los implicados en la acción com-- partan rasgos comunes a su cultura
- Contraste.- "hacer resaltar la disparidad en forma brusca" (Ba-- roja, 1976).
- Doble sentido.- inversión de dos términos de una proposición en la que entra el juego de palabras y el uso de homónimos.
- Exageración.- "agrandar aquellos rasgos que se consideran ca-- racterísticos de la personalidad de la víctima, ya sea objeto o persona" (Koestler, 1981).

- Insensibilidad.- es la capacidad de alejarse de la situación para no tener sentimientos.
- Mecanicidad.- "rebajar a la víctima a la condición de un mecanismo como algo sujeto a leyes" (Koestler, 1981).
- Muerte violenta de la tensión.- "conversión repentina de una expectación tensa en nada" (Kant, citado por Koestler, 1981).
- Negación de un valor.- "una burla que evita o quita la importancia de un valor social" (Portilla, 1966) pero que implícitamente da a entender que ese valor no sufre menoscabo.
- Repetición.- "un sentimiento reprimido, que se dispara como un resorte, y una idea que se divierte en reprimir de nuevo el sentimiento" (Bergson, 1973).
- Ridículo.- "es una situación rara y extravagante" (Diccionario Hispánico Universal, 1968).

Los artículos resumidos en la primera parte de la pregunta: ¿Se ha investigado la relación entre la comicidad y la educación? son una muestra de la variedad de situaciones en las que se ha estudiado el humor. El término humor es utilizado en forma general sin que cada investigador lo defina, más bien hacen una clasificación, por ejemplo: Townsend informa de una clasificación en focada a la forma de presentación -verbal o visual- y Prerost lo clasifica de acuerdo al contenido -neutro, agresivo y sexual- .

Aunque la mayoría informan hallazgos positivos, hubo algunos que presentan datos que no pueden ser atribuidos directamente a la variable manejada.

Los hallazgos acerca de la relación entre densidad espacial y humor son especialmente confiables, debido a que se trabajó con un nivel de significación menor de 0.001 .

Al analizar dichos artículos se encuentra que el humor ha sido relacionado con: a) Las conductas que llevan al desarrollo del sentido del humor como posibles predictoras; b) El enfrentamiento al stress; c) La situación de ayuda psicoterapéutica; d) La percepción del humor dentro de una prueba; e) Situaciones que interfieren con su apreciación como la edad, el sexo y la densidad espacial; f) Posibles formas de medirlo.

Así las investigaciones mencionadas en la primera parte demuestran que en mayor o en menor medida el humor es un factor interrelacionado en diferentes situaciones referentes a los seres humanos, llamense alumnos, profesores o directivos, y por ello se vincula con el proceso enseñanza-aprendizaje, puesto que las situaciones en las que se ha investigado el humor también se presentan en el salón de clases.

En la segunda parte de la revisión que hicimos de los resultados de las investigaciones indican que efectivamente el humor ha sido relacionado con varios componentes del proceso enseñanza-aprendizaje.

Respecto a los efectos del humor, se encontraron informes que aparentemente se contradicen e incluso algunos que indican efectos negativos por la inclusión del humor. Como ejemplo los estudios de Smith (1971) y el de Townsend y Mahoney (1981) creemos que la contradicción es debida a que en el estudio de Smith se comparan los grupos de alta ansiedad, con versiones humorísti

cas y no humorísticas, y Townsend y cols. comparan los grupos de alta y baja ansiedad de la versión humorística. Así también se encuentran problemas de validez y control en estos estudios, pero el haberlos revisado nos alertó sobre los problemas que pudieron surgir.

Otro aspecto relevante es que ninguno de los estudios revisados puede soportar una generalización mínima por la falta de control de las fuentes de validez externa, por lo que habría que tener mucha precaución al considerar sus resultados como aplicables a la situación educativa en México.

La mayoría de los artículos no presentan una definición del humor empleado, lo que hacen es clasificarlo de acuerdo a su contenido -neutro, agresivo y sexual- ; a quien va referido -personal, receptor, otros- y a su forma de comunicarlo -verbal o visual-, o se plantean definiciones operacionales, que no definen al humor en sí, sino a las manipulaciones que se hacen para lograrlo. Ninguna de estas clasificaciones concuerda con las hechas por los teóricos que han analizado el humor: Bergson, Koestler, Freud, etc. Y aunque en el idioma inglés, humor es sinónimo de cómico, chiste, burla, etc. cada tipo de comicidad tiene efectos diferentes, como por ejemplo: según Bergson (op.cit.) el humor nos hace pensar; y la sátira provoca rechazo. A lo mejor esta no diferenciación pudiera haber provocado los efectos encontrados en los estudios.

Al analizar la relación que tiene el proceso enseñanza-aprendizaje con el humor, los componentes de dicho proceso considerados en las investigaciones son: el maestro, la evaluación, los materiales, la retención y la percepción que tienen los estudiantes de los profesores que utilizan humor en sus clases. Es así como ciertamente ha sido relacionado el humor con la mayoría de los componentes de este proceso, y se ha visto que lo afecta de una manera u otra.

Pretendemos que las respuestas a las preguntas que guiaron la revisión de los antecedentes, nos sirvan de base para enmarcar el contexto que permita definir el problema a investigar.

CUADRO 2 DE ANALISIS DE INVESTIGACIONES

AUTORES	TIPOS DE COMICIDAD QUE PRESENTAN	VARIABLES RELACIONADAS	COMPONENTES EDUCACIONALES	EFFECTOS EXPERIMENTALES	PROBLEMAS METODOLOGICOS	PROPIEDADES Y OBSERVACIONES
McMorris	No presenta.	Efectos del humor en los puntajes de una prueba.	Evaluación.	No se encuentran efectos.	Validez y control de observadores.	Los alumnos favorecieron la inclusión del humor, juzgando sus efectos positivos y favorables.
Smith	No presenta.	Ansiedad en una tarea de ejecución.	Evaluación y Ejecución.	Positivos cuando existe alta ansiedad.	Validez externa.	Efectos del humor en función de la naturaleza de la tarea, nivel de ansiedad y características de la situación.
Towsend y Mahoney	No presentan.	Ansiedad y ejecución de una prueba.	Evaluación.	No se encuentran efectos.	Validez externa.	Contradice los resultados de Smith.
Houndoumadi	No presenta.	Aprendizaje y retención de material en prosa.	Materiales.	No se encuentran efectos.	Validez interna y externa.	Saliencia de una versión y diferentes niveles de dificultad de los reactivos.
Bryant y cols. (1980a)	Verbal: broma, anécdota, retruécano, astucia. Visual: caricatura, fotos e ilustraciones humorísticas. Humor tendencioso, sin sentido, intencional, espontáneo. Injurias, insulto, ridículo.	Longitud del espacio ocupado en el texto. Relación con el tema educativo. Proporción del uso de los tipos de humor en el texto.	Materiales.	Positivos en cuanto a amenizar la lectura o estudio de los textos.	Validez externa.	Parece tener beneficios educativos, pero no se estudian. No definen los tipos de humor empleados.
Bryant y cols. (1980b)	Chiste, acertijo, retruécano, historia divertida, comentario humorístico. Espontáneo-preparado. Hostil, sexual, hostil-sexual. Inusual, absurdo, sin sentido. Desacreditación: personal, alumno, otros. Relacionado o no con el tema.	Percepción que los estudiantes tienen del profesor en cuanto a su capacidad, entrega, habilidades y sexo.	Profesor.	Positivo solo para profesores. A los profesores solo en su simpatía si el humor es sexual u hostil.	Validez externa.	Deberían controlar las variables extrañas que pudieran afectar los resultados.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

Cual es la diferencia entre un neurótico, un psicótico y un psicólogo: El neurótico construye castillos en el aire, el psicótico los habita, y el psicólogo cobra la renta.

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA:

Una vez que se han revisado las teorías sobre la comicidad, algunos conceptos de las teorías de psicología educativa y las investigaciones que relacionan a la comicidad con algún componente del proceso enseñanza-aprendizaje, llegamos a la conclusión de que los datos sobre como influye la comicidad en el proceso enseñanza-aprendizaje son escasos, aislados y contradictorios, además no definen si existe algún efecto sobre el aprendizaje de los alumnos, y de que tipo pudiera ser o bajo que condiciones su cede.

Ante esta situación nos cautivaron las siguientes preguntas: ¿Tendrá algún efecto la comicidad en el rendimiento escolar de los estudiantes?, si acaso hubiera algo de cierto en la respuesta a esta pregunta, ¿este efecto será facilitador u obstaculizador del aprendizaje?.

Dado que se pretendió realizar un estudio de carácter exploratorio, nuestro objetivo fué:

- Determinar si existe algún efecto por el uso de la comicidad en el rendimiento escolar de los estudiantes de sexto semestre de la facultad de psicología.

Consideramos el rendimiento escolar porque creemos que es un buen indicador -sin forzar la situación natural- de la eficiencia del proceso enseñanza-aprendizaje.

JUSTIFICACION:

Al realizar esta investigación no se encontraron estudios experimentales en México. Ya que como se dijo, las investigaciones que encontramos carecen de validez externa, y no se pueden aplicar a nuestro país. Según Bryant y cols. (1980) en los años sesentas se puso en boga la modalidad de aprendizaje por entretenimiento, y pensamos que dado que en México importamos la mayoría de los conocimientos de E.U., pero con decadas de atraso, esta modalidad aun no nos llega. O pudiera ser que parezca obvio que la comicidad al provocar risa produce placer por lo cual se hace empleo de ella sin considerar que se necesita investigación sistemática respecto a la misma. Más bien parece ser usada de acuerdo a la experiencia de las personas relacionadas con la educación.

Parece ser que también existen riesgos al utilizar la comicidad indiscriminadamente, pues pudiera favorecer la distracción en los estudiantes o formar una mala percepción de las capacidades del profesor que podría afectar el aprendizaje. Popham (1970) dice al respecto: "El uso del humor, sin embargo, no debe ser demasiado exagerado porque la respuesta de la clase semejaría una rutina cintilante. Podría ser más disruptiva que las acciones de las conductas equivocadas de los estudiantes." Aunque dudamos de la base experimental, creemos que se debe tomar en cuenta esta aseveración tratando de confirmarla o refutarla.

Dada la información que los antecedentes han generado consideramos que es importante estudiar los efectos del uso de la co-

micidad en los componentes del proceso enseñanza-aprendizaje. El que se investigue este tema dará un sustento empírico a como debe emplearse la comicidad para apoyar el aprendizaje, ya que actualmente es usado sin esta base.

Creemos que los hallazgos de esta investigación podrán dar al profesor pautas sobre su conducta en la clase, para que sea lo más efectiva posible, así como información sobre variables relacionadas con la efectividad del aprendizaje y que influyen en él.

Esperamos poder llamar la atención a los autores de teorías en psicología educativa sobre el aspecto de la comicidad relacionado con la educación, pues nuestras observaciones indican que los profesores la utilizan. La realización de esta investigación nos permitió desarrollar habilidades profesionales, tanto método lógico como de solución de problemas en la toma de decisiones; así como enriquecer nuestra experiencia en la investigación educativa, de manera muy amena.

Consideramos tener una justificación teórica en cuanto a que tratamos de dar cuenta sobre una variable no considerada dentro de las teorías de psicología educativa.

Metodológica en cuanto a hacer explícitos los métodos para investigar los efectos de la comicidad, por ser este un concepto complejo y difícil de aprehender. Para ello implementamos una metodología que consideramos adecuada para abordar este problema. (opinión muy personal que comparten las personas que trabajaron en este).

Social porque no podemos negar que la educación es un problema de grupos y cualquier dato que nos aporte información para el mejoramiento de este proceso redundará en beneficio de la sociedad, ya que el aprendizaje es fundamental en todas las actividades humanas.

Aunada a todas las consideraciones anteriores mencionaremos una más. La relevancia de esta investigación y la aplicación de la misma estará dada en función de la imaginación que se tenga, ya que existen imaginaciones creativas, destructivas, positivas, negativas, fértiles, áridas, escasas, desbordantes, impolutas, geniales, convenientes, elevadas, execrables, amontonadas, abisales, rígidas, escatológicas, diáfanas, constreñidas, trilladas, cuchufletas, etc.

M E T O D O

Un pesimista es un hombre que pudiendo elegir entre dos males, se queda con los dos.

M E T O D O

PREGUNTA DE INVESTIGACION

¿El hecho de que el profesor emita cierta cantidad de estímulos orales cómicos (chistes) en clase modificará el rendimiento escolar de sus alumnos?.

PREGUNTAS ALTERNAS

¿Los efectos que la comicidad pudiera tener en el rendimiento escolar se verán afectados por la actitud que tengan los estudiantes hacia la materia?.

¿Los efectos que pudiera tener la comicidad en el rendimiento escolar se verán afectados por la actitud que tengan los estudiantes hacia su profesor?.

¿Existirá alguna relación entre la percepción de la comicidad por parte de los alumnos y el rendimiento escolar?.

HIPOTESIS NULA

El hecho de que el profesor emita cierta cantidad de estímulos orales cómicos (chistes) en clase no afectará el rendimiento escolar de sus alumnos.

VARIABLES

Variable Independiente. Cualquier estímulo oral emitido por el profesor que provoque risa en más de tres personas y provenga del banco de estímulos, formado exprofeso. Esta variable tuvo dos modalidades: a) Comicidad por parte del profesor (de tres a seis estímulos por hora de clase). b) No comicidad por parte del profesor (cero estímulos por hora de clase).

Variable Dependiente. El rendimiento escolar de los alumnos medidos por el número de aciertos obtenidos en las evaluaciones.

VARIABLES EXTRAÑASFORMA DE CONTROLPROFESOR:

- personalidad
- inteligencia o capacidad

Diseño conductual
Diseño conductual

ALUMNOS

- personalidad
- inteligencia
- actitud hacia el profesor
- actitud hacia la materia

Diseño conductual
Diseño conductual
registro en el cuestionario
registro en el cuestionario.

Casados:	7	Casados:	8
Solteros:	45	Solteros:	26
Trabajadores:	7	Trabajadores:	3
Estudiantes:	45	Estudiantes:	31
Alumnos regulares:	50	Alumnos regulares:	31
Alumnos irregulares:	2	Alumnos irregulares:	3
Promedio académico:	8.69	Promedio académico:	8.8
(hasta quinto semestre)		(hasta quinto semestre)	

MATERIALES

110 estímulos verbales (ver anexo A) que continen al menos uno de estos elementos: bisociación, absurdo, muerte violenta de la tensión, ridículo, repetición, exageración, insensibilidad, condensación, doble sentido, contexto social, negación de un valor, agresividad frustrada en su blanco y contraste; y una de estas categorías: ironía, ingenio, sarcasmo, sátira, burla o broma, humor, chiste, parodia. Tanto los elementos como las categorías, se encuentran definidos en los antecedentes (pp.45,46 y 47).

Textos del programa de la materia de Psicología Educacional. --- (Ver Bibliografía).

Modelos del Paradigma de la Evolución del Aprendizaje (Huerta y Torres , 1981), y sus respectivos análisis de conceptos, para la primera y tercera unidad del programa (ver anexo B).

Prueba diagnóstica de rendimiento escolar de la materia de Psicología Educacional y sus respuestas (ver anexo C), construída a partir de la sistematización de la materia. Fue empleada para evaluar los conocimientos que los alumnos poseían en la primera unidad; así como para poder hacer una comparación entre los grupos. Esta prueba fue validada interjueces, pidiendo a profesores relacionados con los temas que evaluarán los reactivos.

Una prueba parcial de rendimiento escolar de la materia de Psicología Educacional y sus respuestas (ver anexo C), construída a partir de la sistematización de la materia y validada interjueces, fue empleada para medir la condición línea base Aa al conocer el rendimiento escolar de los alumnos al finalizar la primera unidad y además observar los rendimientos entre los grupos. Esta prueba fue paralela a la evaluación diagnóstica.

Tres pruebas de evaluación diagnóstica, una por cada tres horas de clase, para la tercera unidad. Construídas a partir de la sistematización de la materia y validadas interjueces. Y sirvieron para saber si los grupos son comparables al informarnos si tenían los mismos conocimientos al iniciar. (ver anexo C).

Tres pruebas de evaluación parcial, una por cada tres horas de -

clase, para la tercera unidad, construídas a partir de la sistematización de la materia y validadas interjueces. Sirvieron para conocer si hubo algún cambio entre las condiciones líneas base A1 y A2 y las condiciones experimentales B y C, tanto inter como entre grupos. (ver anexo C).

Escala para medir la actitud de los estudiantes hacia la materia, construída exprofeso para esta investigación (ver anexo D). Sirvió para observar si se efectuó algún cambio de actitud hacia la materia. Fue validada interjueces.

Instrumento de Evaluación del maestro, utilizado por el Departamento de Psicología General Experimental (Martínez, Ortega, Domenech, 1979) de la Facultad de Psicología (ver anexo D), dicha escala servirá para observar si se genera algún cambio en la percepción que los estudiantes tienen de su profesor.

Escala para medir la percepción de la comicidad por parte del alumno, construída exprofeso para esta investigación, (ver anexo D). Para validar esta escala se piloteó con cinco grupos de estudiantes de varios semestres y con diversos profesores de la Facultad de Psicología. Los cinco reactivos que resultaron con mayor puntuación y los cinco con menor puntuación fueron seleccionados para construir la forma actual del instrumento. El puntaje máximo que se podía obtener fue de 25 puntos y los cinco reactivos no cómicos sirvieron para confiabilizar las respuestas a los reactivos cómicos, por ello no calificaron.

DISEÑO

"De reversión de grupos de contrabalanceo del tratamiento (Arnau, 1984) (ver fig. 2). De reversión: Por regresar siempre a la línea base (A), después de instaurar el tratamiento, con lo cual se obtiene una clara evidencia de si el tratamiento es el responsable del cambio entre las líneas base (ABA). De Grupo: Por tratar con grupos en vez de individuos. Con Contrabalanceo del Tratamiento: Porque los diferentes grupos tienen secuencias distintas de tratamiento, lo cual nos permite determinar la influencia de la secuencia de dichos tratamientos.

Este diseño se escogió debido a que los grupos ya estaban formados y los profesores y horarios asignados a cada grupo. Además no todos los profesores se prestaron a participar en la investigación. Ya que el diseño intersujetos por si solo tiene muy poca validez externa, se implemento con una estrategia transversal que se ejemplifica con la comparación de grupos, así se combinan las ventajas de los diseños intra y entre grupos. Podemos analizar la variabilidad de las respuestas dentro de cada uno de los grupos y al mismo tiempo comprobar hasta que punto los efectos o resultados tienden a generalizarse entre los grupos.

F I G U R A 2

PRIMERA UNIDAD	SEGUNDA UNIDAD	TERCERA UNIDAD
GRUPO "603" O _p Aa O _m	Escala Per. Comicidad Escala Act. Profesor Escala Act. Materia	O _r A ₁ O _g O _r B O _g O _r A ₂ O _g
GRUPO "604" O _p Aa O _m	Escala Per. Comicidad Escala Act. Profesor Escala Act. Materia	O _r A ₁ O _g O _r C O _g O _r A ₂ O _g

PROCEDIMIENTO

El profesor que aceptó ser voluntario para la investigación tenía asignados a los dos grupos ya descritos. La asignación de los -- grupos a las condiciones experimentales fue aleatoria. Al grupo "603" le tocó la condición con comicidad B y al "604" la condi--- ción sin comicidad C. Una vez asignados a las condiciones los -- grupos iniciaron clases en la segunda semana después de que comen zó el semestre para dar tiempo a que se regularizara la asisten-- cia.

Como el diseño es de medidas repetidas, para obtener estas medi-- das y lograr la homogeneidad de los contenidos para ambos grupos a lo largo del curso, se sistematizó la materia de acuerdo al Pa-- radigma de la Evolución del Aperndizaje (PEA, Ver anexo B). Obte-- niendo primero el acervo de conceptos en los textos del programa, para después analizarlos por algoritmos de identificación y ubi-- carlos en el Paradigma junto con los elementos de instrucción y - evaluación.

Simultáneamente se hizo una selección de entre mil doscientos es-- tímulos orales cómicos para que formaran el banco de estímulos có-- micos de 110 y la escala de percepción de la comicidad.

Las etapas de investigación fueron:

- O_p = Prueba diagnóstica para la primera unidad que se aplicó - en la segunda semana de clases.
- O_m = Observación consistente en examen parcial para la primera unidad que fue administrada en la última sesión de la uni-- dad. Los datos obtenidos con esta observación nos sirvie-- ron para construir la línea base de la primera unidad Aa, y para conocer si los grupos eran comparables .
- A = Línea base obtenida de las observaciones siguientes inme-- diatas de esta etapa en donde el profesor dió la clase co-- mo acostumbra en cuanto a su exposición, pero dando los - contenidos del PEA.

- B = Etapa con comicidad (V.I.a) en donde el profesor adminis-
tro un promedio de tres a seis estímulos orales cómicos
por hora de clase.
- C = Etapa sin comicidad (V.I.b) en donde el profesor emitió
cero estímulos orales cómicos por hora de clase.
- O_r = Observación consistente en evaluación diagnóstica para -
cada tres horas de clase, aplicándose antes de iniciar -
cada subtema. Este tipo de evaluación se hizo únicamen-
te en la tercera unidad del programa.
- O_g = Observación consistente en evaluación parcial por cada -
tres horas de clase, aplicándose al finalizar cada subte-
ma. Y se hizo únicamente en la tercera unidad.

La primera unidad se utilizó para medir la línea base Aa. En la
presentación de la materia se especificó la forma de evaluar a -
los alumnos, indicándoles que no habría excentos de examen y que
las reposiciones de los exámenes parciales serían después del --
examen final. Esto se hizo con la finalidad de que todos los --
alumnos realizaran las evaluaciones y que las reposiciones de ca-
lificación no contaminaran la investigación.

Durante la segunda unidad del programa - que no se sistematizó -
ni se registró - se les aplicó a los alumnos la escala para me-
dir la percepción de la comicidad. Los aplicadores dieron las -
siguientes instrucciones: "Estamos realizando una revista en la
preparatoria que contendrá una sección de chistes y estamos pi-
diendo su cooperación para seleccionarlos". Las instrucciones -
para la contestación de la escala aparecen en la misma.

En la segunda unidad, además, se aplicaron la escala de actitud
hacia la materia y la escala de actitud hacia el profesor, es-
tas escalas fueron aplicadas por dos personas desconocidas para
los alumnos y las instrucciones fueron: "Venimos de parte del De-
partamento de Psicología Educativa y les pedimos su cooperación
para un nuevo programa que el departamento trata de instaurar, -
por lo que se están validando estas escalas. Esta evaluación
será confidencial y solo el Jefe del Departamento se enterará de
los resultados. Las instrucciones para la contestación de cada
escala aparecen por escrito en las mismas.

Para la tercera unidad del programa: En la primera semana se ob-
tuvo línea base A1 tomando la primera evaluación diagnóstica y
parcial (O_r y O_g) de esta línea base, en la segunda semana se im-
plantó, según el diseño, la condición de comicidad B o sin comi-
cidad C, con su respectiva evaluación diagnóstica y parcial (O_r
y O_g), en la tercera semana se regresó a la condición de línea-
base A2 y su respectiva evaluación diagnóstica y parcial (O_r y -
O_g). El promedio de las tres evaluaciones parciales dio la eva-
luación total de la tercera unidad.

Una sesión anterior al final del semestre se volvieron a aplicar las escalas de actitud hacia la materia y hacia el profesor, con en mismo pretexto que en la unidad dos.

Durante todas las sesiones de la primera y tercera unidad del -- programa el profesor llevó un registro de ocurrencia de la risa, en los salones de clase, sin importar cuál hubiera sido el estímulo que la produjo ni de que persona provenía. Este registro - fue confiabilizado con observaciones determinadas aleatoriamente que distintos observadores hicieron en las condiciones experimentales.

RESULTADOS Y CONCLUSIONES

Malditas discotecas a media luz... ¡Este es el tercer mesero que saco a bailar!.

T A B L A 1

PRIMERA UNIDAD		TERCERA UNIDAD		
EVALUACION DIAGNOSTICA GRUPO "603"				
	CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "B"	CONDICION "A2"
N	igual a 52	igual a 52	igual a 52	igual a 52
\bar{X}	igual a 3.54	igual a 3.65	igual a 3.65	igual a 3.5
S^2	igual a 1.39	igual a 5.34	igual a 3.64	igual a 3.82
S	igual a 1.18	igual a 2.31	igual a 1.91	igual a 1.95
RANGO	igual a 4.8	igual a 8	igual a 8	igual a 8
MENOR	igual a 1.6	igual a 0	igual a 0	igual a 0
MAYOR	igual a 6.4	igual a 8	igual a 8	igual a 8
EVALUACION PARCIAL GRUPO "603"				
	CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "C"	CONDICION "A2"
N	igual a 52	igual a 52	igual a 52	igual a 52
\bar{X}	igual a 8.23	igual a 8.65	igual a 8.0	igual a 8.92
S^2	igual a 1.08	igual a 1.80	igual a 3.07	igual a 1.60
S	igual a 1.04	igual a 1.34	igual a 1.75	igual a 1.26
RANGO	igual a 4.8	igual a 6.0	igual a 6.0	igual a 4.0
MENOR	igual a 4.8	igual a 4	igual a 4	igual a 6
MAYOR	igual a 9.6	igual a 10	igual a 10	igual a 10

TABLA 1: DATOS ESTADISTICOS BASICOS DEL GRUPO "603", PARA CADA CONDICION DEL DISEÑO.

T A B L A 2

PRIMERA UNIDAD		TERCERA UNIDAD		
EVALUACION DIAGNOSTICA GRUPO "604"				
	CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "C"	CONDICION "A2"
N	igual a 34	igual a 34	igual a 34	igual a 34
\bar{X}	igual a 3.11	igual a 4.94	igual a 3.35	igual a 3.41
S^2	igual a 1.25	igual a 3.58	igual a 4.16	igual a 3.88
S	igual a 1.11	igual a 1.89	igual a 2.04	igual a 1.97
RANGO	igual a 4.4	igual a 6	igual a 8	igual a 8
MENOR	igual a 0.8	igual a 2	igual a 0	igual a 0
MAYOR	igual a 5.2	igual a 8	igual a 8	igual a 8
EVALUACION PARCIAL GRUPO "604"				
	CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "C"	CONDICION "A2"
N	igual a 34	igual a 34	igual a 34	igual a 34
\bar{X}	igual a 9.6	igual a 8.17	igual a 8.82	igual a 7.70
S^2	igual a 0.27	igual a 0.79	igual a 4.16	igual a 3.88
S	igual a 0.52	igual a 0.89	igual a 1.82	igual a 1.29
RANGO	igual a 2	igual a 4	igual a 6	igual a 6
MENOR	igual a 8	igual a 6	igual a 4	igual a 4
MAYOR	igual a 10	igual a 10	igual a 10	igual a 10

TABLA 2: DATOS ESTADISTICOS BASICOS DEL GRUPO "604", PARA CADA CONDICION DEL DISEÑO.

T A B L A 3

GRUPO "603"	CONDICION "Aa" Y "A1"	CONDICION "Aa" Y "B"	CONDICION "Aa" Y "A2"
DIAGNOSTICA	t igual a 0.86 p mayor de 0.20	t igual a 0.35 p mayor de 0.20	t igual a 0.13 p mayor de 0.20
PARCIAL	t igual a 1.78 p menor de 0.05 a favor de "A1"	t igual a 0.82 p mayor de 0.20	t igual a 3.02 p menor de 0.001 a favor de "A2"
GRUPO "604"	CONDICION "Aa" Y "A1"	CONDICION "Aa" Y "C"	CONDICION "Aa" Y "A2"
DIAGNOSTICA	t igual a 4.83 p menor de 0.001 a favor de "A1"	t igual a 0.58 p mayor de 0.20	t igual a 0.75 p mayor de 0.20
PARCIAL	t igual a 8.01 p menor de 0.001 a favor de "Aa"	t igual a 2.38 p menor de 0.02 a favor de "Aa"	t igual a 7.89 p menor de 0.001 a favor de "Aa"
CONDICION: "Aa", LINEA BASE DE LA PRIMERA UNIDAD; "A1", PRIMERA LINEA BASE DE LA TERCERA UNIDAD; "B", CONDICION CON COMICIDAD EN LA TERCERA UNIDAD; "C", CONDICION SIN COMICIDAD EN LA TERCERA UNIDAD; "A2", SEGUNDA LINEA BASE DE LA TERCERA UNIDAD.			

TARLA 3: PRUEBAS "t DE STUDENTS" ENTRE LA CONDICION "Aa" DE LA PRIMERA UNIDAD, Y LAS CONDI--
CIONES "A1", "B-C" Y "A2" DE LA TERCERA UNIDAD, PARA CADA GRUPO.

T A B L A 4

GRUPO "603"	CONDICION "A1" Y "B"	CONDICION "C" Y "A2"	CONDICION "A1" Y "A2"
DIAGNOSTICA	t igual a 0 p mayor de 0.20	t igual a 0.41 p mayor de 0.20	t igual a 0.37 p mayor de 0.20
PARCIAL	t igual a 2.13 p menor de 0.02 a favor de "A1"	t igual a 3.07 p menor de 0.001 a favor de "A2"	t igual a 1.05 p mayor de 0.20
GRUPO "604"	CONDICION "A1" Y "C"	CONDICION "C" Y "A2"	CONDICION "A1" Y "A2"
DIAGNOSTICA	t igual a 3.32 p menor de 0.001 a favor de "A1"	t igual a 0.12 p mayor de 0.20	t igual a 3.26 p menor de 0.001 a favor de "A1"
PARCIAL	t igual a 1.86 p menor de 0.05 a favor de "C"	t igual a 2.91 p menor de 0.001 a favor de "C"	t igual a 1.74 p menor de 0.05 a favor de "A1"
CONDICION: "A1", PRIMERA LINEA BASE DE LA TERCERA UNIDAD; "B", CONDICION CON COMOCIDAD EN LA TERCERA UNIDAD; "C" CONDICION SIN COMOCIDAD EN LA TERCERA UNIDAD; "A2", SEGUNDA LINEA BASE DE LA TERCERA UNIDAD.			

TARLA 4: PRUERAS "t DE STUDENTS" ENTRE LAS CONDICIONES "A1", "B-C" Y "A2" DE LA TERCERA UNIDAD, PARA CADA GRUPO.

T A B L A 5

PRIMERA UNIDAD	TERCERA UNIDAD		
EVALUACION DIAGNOSTICA GRUPO "603" Y "604"			
CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "B-C"	CONDICION "A2"
t igual a 1.68 p menor de 0.05 a favor de "603"	t igual a 2.82 p menor de 0.001 a favor de "604"	t igual a 0.68 p mayor de 0.20	t igual a 0.20 p mayor de 0.20
EVALUACION PARCIAL GRUPO "603" Y "604"			
CONDICION "Aa"	CONDICION "A1"	CONDICION EXPERIMENTAL "B-C"	CONDICION "A2"
t igual a 8.01 p menor de 0.001 a favor de "604"	t igual a 1.98 p menor de 0.05 a favor de "603"	t igual a 2.07 p menor de 0.02 a favor de "604"	t igual a 4.30 p menor de 0.001 a favor de "603"

TABLA 5: PRUEBAS "t DE STUDENTS" PARA LAS CONDICIONES "Aa", "A1", "B-C" Y "A2", ENTRE LOS GRUPOS "603" Y "604".

T A R L A 6

PRIMERA APLICACION	SEGUNDA APLICACION	"Z" PARA PRIMERA Y SEGUNDA APLICACION
GRUPO "603"		
\bar{X} igual a 76.28 s igual a 9.04	\bar{X} igual a 76.90 s igual a 8.80	Z igual a 0.29 p mayor de 0.38
GRUPO "604"		
\bar{X} igual a 83.54 s igual a 8.02	\bar{X} igual a 83.09 s igual a 11.01	Z igual a 15.90 p menor de 0.0003 a favor de la primera aplicacion.
"Z" PRIMERA APLICACION GRUPO "603" Y "604" Z igual a 10.08 p menor de 0.0003 a favor del grupo "604"		
"Z" SEGUNDA APLICACION GRUPO "603" Y "604" Z igual a 2.67 p menor de 0.003 a favor del grupo "604"		

67

TARLA 6 ; ACTITUD HACIA LA MATERIA, PRUEBA U DE MANN-WHITNEY PARA LOS GRUPOS "603" Y "604".

T A E L A 7

GRUPO "603"		GRUPO "604"		
	PRIMERA APLICACION	SEGUNDA APLICACION	PRIMERA APLICACION	SEGUNDA APLICACION
BUENO	\bar{X} igual a 79.18%	\bar{X} igual a 85.32%	\bar{X} igual a 90.11%	\bar{X} igual a 87.37%
	s igual a 17.31%	s igual a 13.71%	s igual a 8.79%	s igual a 8.02%
MALO	X igual a 6.95%	s igual a 6.08%	s igual a 2.88%	s igual a 4.20%
	s igual a 7.90%	s igual a 7.91%	s igual a 4.32%	s igual a 4.95%
"t" ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA APLICACION				
BUENO	t igual a 4.45 p menor de 0.0002 a favor de la segunda aplicacion		t igual a 1.96 p menor de 0.04 a favor de la primera aplicacion	
MALO	t igual a 1.05 p mayor de 0.30		t igual a 2.01 p menor de 0.04 a favor de la segunda aplicacion	
"t" ENTRE LOS GRUPOS "603" Y "604"				
	PRIMERA APLICACION	SEGUNDA APLICACION		
BUENO	t igual a 4.31 p menor de 0.0002 a favor del "604"	t igual a 1.10 p mayor de 0.26		
MALO	t igual a 2.95 p menor de 0.006 a favor del "603"	t igual a 1.59 p mayor de 0.12		

TAPLA 7: DATOS DE LAS RESPUESTAS "BUENO" Y "MALO" ENTRE LA PRIMERA Y SEGUNDA APLICACION DE LA ESCALA DE ACTITUD HACIA EL MAESTRO.

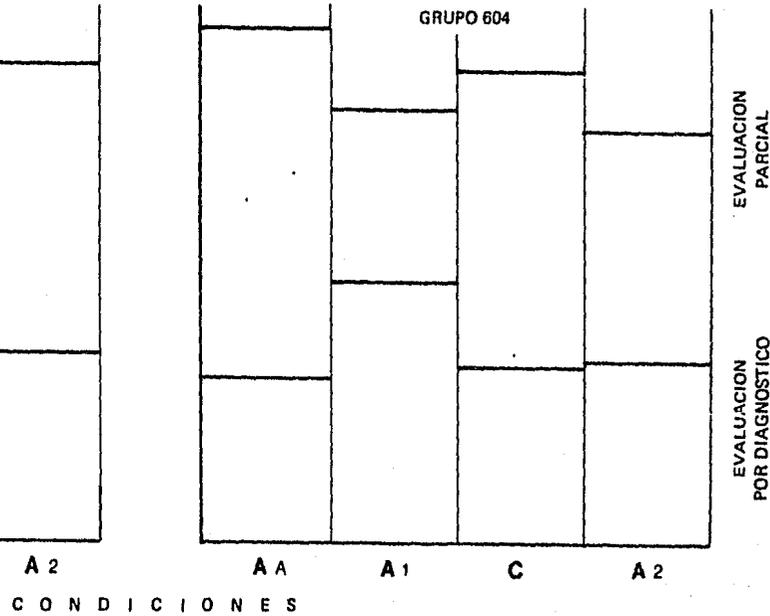
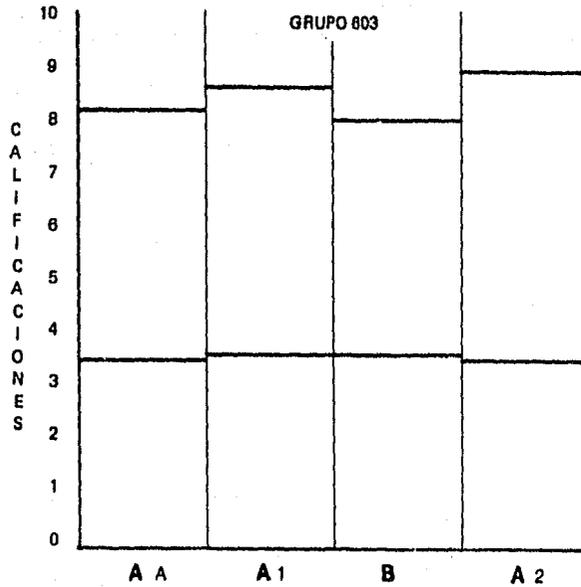
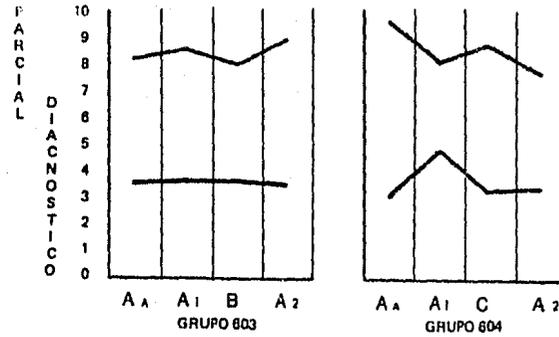
T A B L A 8

GRUPO "603"		GRUPO "604"	
\bar{X}	igual a 15.90	\bar{X}	igual a 19.19
MOD0	igual a 17	MOD0	igual a 22
RANGO	igual a 18	RANGO	igual a 15
MENOR	igual a 6	MENOR	igual a 10
MAYOR	igual a 24	MAYOR	igual a 25
DATOS ESTADISTICOS BASICOS DE LAS CALIFICACIONES EN LA ESCALA DE PERCEPCION DE LA COMICIDAD PARA LOS GRUPOS "603" Y "604".			
rho	igual a 0.97	rho	igual a 0.94
CORRELACION DE SPEARMAN ENTRE LAS CALIFICACIONES DE LA ESCALA DE LA PERCEPCION DE LA COMICIDAD Y EL PROME-- DIO DE LAS CALIFICACIONES PARCIALES DE LA TERCERA UNI-- DAD.			

TABLA 8: DATOS DE LA ESCALA DE PERCEPCION DE LA COMICI -
DAD.

GRAFICA 1

RESULTADOS DE LOS DOS GRUPOS
EN TODAS LAS CONDICIONES



ANÁLISIS DE RESULTADOS:

En la tabla 1,2 se observan las medias, varianzas y desviaciones estándar, así como los rangos de las calificaciones para los grupos "603" y "604". Dichos datos sirvieron de base para los subsiguientes análisis.

Primeramente aplicamos un análisis de varianza para saber si existía alguna diferencia significativa entre el factor comicidad-no comicidad y los grupos. El resultado fue que no existen diferencias ya que se obtuvo una F de 0.57 con una p(F) menor de 0.54. El análisis arrojó resultados adyacentes que indicaron que el nivel de dificultad de los contenidos de la materia para las diferentes condiciones fue el mismo con una F de 0.26 y una p(F) menor de 0.61-

Pero observando la gráfica 1 que resulta de las medias de las evaluaciones diagnósticas y parciales de los dos grupos, en donde aparentemente si se observan diferencias entre las condiciones líneas base y las condiciones experimentales, se realizó un análisis más detallado como se muestra a partir de la tabla 2.

En la tabla 3 se presentan los resultados de la prueba estadística paramétrica "t de Students" entre la condición Aa y las condiciones A1, B-C, y A2 para los grupos "603" (con comicidad B) y "604" (sin comicidad C).

En el grupo "603" se observa que no existen diferencias significativas p mayor de 0.20, entre las evaluaciones diagnósticas de todas las condiciones. Esto es, que el grupo inició el curso en cada condición en un mismo nivel de conocimiento, lo que parecería obvio ya que no tuvieron información previa al inicio del tema.

Las pruebas "t" para las evaluaciones parciales muestran una diferencia significativa, p menor de 0.05 y 0.001 entre la condición Aa y las condiciones A2, A2 respectivamente. Esto significa que el rendimiento escolar del grupo "603" al terminar la primera unidad fue menor que en las condiciones A1 y A2 de la tercera unidad. Lo cuál podría deberse al descontrol que pudiera ocasionar el iniciar un semestre con profesor e información nuevos, en la tercera unidad ya tuvieron tiempo de adaptarse.

También se muestra que no hubieron diferencias significativas, p mayor de 0.20 entre la condición Aa y la condición experimental B. Esto es que ambas terminaron con igual rendimiento lo que nos sugiere que la comicidad para este grupo pareció tener efectos similares a los que se tuvieron al enfrentarse a situaciones nuevas o de adaptación en el contexto educativo.

En la misma tabla 3 para el grupo "604" la "t" para la evaluación

diagnóstica entre la condición Aa y la condición A1 muestra una diferencia p menor de 0.001 a favor de la condición Aa, sin embargo las "t" para las evaluaciones diagnósticas en la condición experimental C y A2 no muestran diferencias significativas, p mayor de 0.20 en comparación con la condición Aa.

Creemos que la diferencia entre la condición Aa y la condición A1 pudiera deberse a que el profesor inadvertidamente al dar los contenidos de la segunda unidad, que no se sistematizó, dió información a los alumnos correspondiente a la condición A1 de la tercera unidad.

Dentro de las pruebas "t" para las evaluaciones parciales del grupo "604" encontramos una diferencia significativa constante, p menor de 0.001, 0.02 y 0.001 respectivamente a favor de la condición Aa. Esto es que el rendimiento escolar en la primera unidad fue más alto que en todas las demás evaluaciones parciales.

El análisis de la tabla 4 indica los resultados de las pruebas "t" para las condiciones A1, A2 y las condiciones experimentales B, C de la tercera unidad para ambos grupos. Así el grupo "603" no muestra diferencias significativas, p mayor de 0.20 entre las evaluaciones diagnósticas corroborando este resultado en la condición Aa. Esto es que el inicio de la enseñanza fue similar tanto para la condición experimental B como para las líneas base. Estos resultados clarifican la interpretación de los efectos que tuvo la variable independiente en las evaluaciones parciales. En dichas evaluaciones parciales se nota claramente las diferencias significativas, p menor de 0.02 y 0.001 a favor de las condiciones línea base, A1 y A2 lo cuál podría señalar un efecto negativo en el rendimiento escolar de los alumnos por la inclusión de la variable independiente (V.I.a). Este efecto negativo que se traduce en un aprendizaje menor que durante las líneas base podría deberse a que la comicidad dispersa la atención de los alumnos, resta tiempo de enseñanza o, tal vez, a alguna variable extraña no controlada.

Para el grupo "604" como se observa en la misma tabla 4 en las evaluaciones diagnósticas se encuentran diferencias significativas, p menor de 0.001 a favor de la condición A1 quizá, como ya se mencionó, a que el profesor inadvertidamente dió información antes. Sin embargo, no existieron diferencias significativas, p mayor de 0.20, entre la condición experimental C y la condición A2 lo que indica que se iniciaron a un mismo nivel. Por ello se interpretan más acertadamente los resultados de las evaluaciones parciales en estas condiciones.

En las evaluaciones parciales de la tercera unidad para este grupo se encontraron diferencias significativas, p menor de 0.05, 0.001; a favor de la condición experimental C indicando que la inclusión de la variable dependiente (V.I.b) afecto en forma positivamente

va el rendimiento escolar de los alumnos. Además entre las condiciones A1 y A2 las diferencias significativas p menor de 0.001 es tuvieron a favor de la condición A1. Esto quiere decir que el nível del rendimiento escolar continuó bajando para este grupo en las condiciones de línea base.

Se hicieron comparaciones entre los grupos, véase tabla 5 para observar posibles generalizaciones de los resultados, así las comparaciones hechas entre las condiciones Aa muestran unos resultados con diferencias significativas p menor de 0.05, lo cuál viene a confirmar que los grupos iniciaron el semestre en condiciones distintas. En cuanto a la tercera unidad en la condición A1 volvemos a encontrar diferencias significativas p menor de 0.001 y ---0.05 tanto en la evaluación diagnóstica como en la parcial; suponemos que debido a que tuvieron la segunda unidad sin sistematizar.

Tanto en la condición experimental B-C como en la condición A2 -- las evaluaciones diagnósticas no muestran diferencias significativas p mayor de 0.20, esto es que la fase experimental para los -- dos grupos y la última línea base se iniciaron en iguales condiciones para ambos. Sin embargo en las respectivas evaluaciones - parciales para estas dos condiciones si se encontraron diferen---cias significativas p menor de 0.20 y 0.001 respectivamente. En la condición experimental a favor del grupo "604" y en la última línea base a favor del grupo "603". Dadas las características -- del diseño que se empleo y como propone el propio Arnau (1984) la diferencia entre la condición experimental y la última línea base muestran los efectos que tiene la variable independiente; en este caso parecería haber efectos a largo plazo.

Es importante observar en la gráfica 1, en el grupo "603", que la igualdad entre las evaluaciones parciales de las condiciones A1 y A2 dan a entender que en estas condiciones ocurrió lo mismo por - lo cuál la diferencia que existe entre estas líneas base y la -- condición experimental, señala que la manipulación hecha en esta fase tuvo efectos que hicieron que el rendimiento escolar fuera menor.

La diferencia que se observa entre las condiciones A1 y A2 para - el grupo "604" parece ser debida a que entre las dos condiciones hubo un tratamiento experimental. Además la diferencia entre el tratamiento experimental C y la última línea base, da a entender que la no comicidad pudiera tener efectos a favor del rendimiento escolar de los alumnos, quizá debido a el mayor tiempo que se tiene para impartir conceptos a otros factores relacionados con la - comicidad.

Los datos del análisis anterior parecen haber contestado en forma afirmativa la pregunta de investigación. Pero ... (véase conclusiones pag. 76).

De forma adyacente analizamos, empleando la U de Mann-Whitney, -- los datos que surgieron de la escala de actitud hacia la materia. En la tabla 6 se observan los resultados de la escala de actitud hacia la materia en los dos grupos. Para el grupo "603" no existieron diferencias significativas, p mayor de 0.38, entre la primera y la segunda aplicación, la actitud de los estudiantes de este grupo no varió entre una y otra observación. Sin embargo en el grupo "604" encontramos diferencias significativas, p menor de 0.0003 a favor de la primera aplicación, lo que significa que tenían una actitud más positiva hacia la materia al inicio que al finalizar dicha materia. Tal vez este cambio se produjo debido a que les tocó la condición sin comicidad.

Comparando estos resultados con las evaluaciones parciales de los grupos; el grupo "603" donde no hubo cambios significativos entre las aplicaciones de esta escala, tampoco los presentan entre las condiciones línea base. En cambio el grupo "604" muestra un decremento en su actitud hacia la materia, y lo mismo sucede en las condiciones línea base. Estos resultados sugieren que podría haber una relación entre el rendimiento escolar de los alumnos y la actitud que tengan hacia la materia. Lo cuál va de acuerdo a la creencia de que se les pone más empeño a las actividades que nos interesan.

El análisis entre grupos en esta escala demostró diferencias a favor del grupo "604", p menor de 0.0003 y 0.003 tanto en la primera como en la segunda aplicación, por lo tanto parece ser que el grupo "604" siempre tuvo una actitud más positiva hacia la materia que el grupo "603".

Los resultados en la escala de actitud hacia el profesor fueron analizados por el USAI de acuerdo al programa preestablecido con el Departamento de Psicología General Experimental, de este análisis nosotros agrupamos los porcentajes de las contestaciones excelente y bueno llamandolas "bueno" y los porcentajes de las contestaciones malo y pésimo llamandolas "malo". Se hizo esto con el fin de poder analizar los datos empleando una prueba "t de Students". Así vemos que en la tabla 7 que para el grupo "603" las diferencias entre la primera y la segunda aplicación se dan solo para las contestaciones bueno, p menor de 0.0002, en favor de la segunda aplicación, lo cuál diría que posiblemente hubo un cambio favorable en la actitud hacia el profesor durante el transcurso del semestre. Además las desviaciones estándar muestran que en la segunda aplicación hubo menos dispersión entre las respuestas.

En cuanto al grupo "604" encontramos diferencias significativas en las respuestas bueno, p menor de 0.04, a favor de la primera aplicación, además de encontrarse diferencias en las respuestas malo, p menor de 0.04, a favor de la segunda aplicación. Estas diferencias entre si muestran un decremento en la actitud hacia el profesor al final del semestre.

Es importante hacer notar que a pesar de que el grupo "603" incre

mentó su actitud favorable hacia el profesor y el "604" la decrementó; las medias de los porcentajes al final no presentaron diferencias significativas para ambos grupos, p mayor de 0.26 y 0.12.

Los análisis entre grupos en la misma tabla 7, muestran diferencias significativas a favor del grupo "604", p menor de 0.0002, en la primera aplicación para las respuestas bueno, pero en las respuestas malo, para esta primera aplicación, las diferencias significativas se encuentran a favor del grupo "603", p menor de 0.006. Esto corrobora, tal vez, lo dicho párrafos antes en el sentido de que el grupo "604" mantuvo una actitud más positiva hacia su profesor que el grupo "603".

En la segunda aplicación no se encuentran diferencias significativas para ninguno de los dos tipos de respuestas, p mayor de 0.26 y 0.12, lo cual podría significar que la actitud hacia el profesor fue igual al terminar para ambos grupos.

Con respecto a los resultados obtenidos en la escala de percepción de la comicidad, vease tabla 8, donde se muestran las medias para los dos grupos, así como las correlaciones de Spearman de cada grupo entre la calificación de la escala y el promedio académico de la tercera unidad, se observan las diferencias entre las medias de los dos grupos en donde el "604" presenta una media mayor, un rango más pequeño y calificaciones más altas, por lo que suponemos que la percepción de la comicidad de este grupo es mayor que la del grupo "603".

C O N C L U S I O N E S

La primera que salta a la vista es que los datos sugieren que la comicidad tiene efectos sobre el rendimiento escolar de los alumnos. Sería muy aventurado afirmar la dirección de estos efectos, debido a que el diseño original no fue ejecutado en su totalidad, y el diseño que quedó permitió la infiltración de variables extrañas tales como: la diferencia en el tamaño del grupo, no por su número en sí, sino por las características que esta diferencia impone a los alumnos por ejemplo: menor oportunidad de atención por parte del profesor, menores oportunidades de aclarar dudas, ubicarse más alejado de la fuente de información, mayores oportunidades de distracción, etc. Los grupos fueron asignados al azar a la condición experimental, dando por resultado que al grupo que tenía más alumnos le tocó la condición con comicidad y al menor sin comicidad (en el diseño original, ver figura 3 y 4, esto no hubiera sido problema ya que estaba previsto que ambos grupos pasarían por las dos condiciones). El problema que esta situación planteó, puede ser enfocado apoyándose en los resultados de la investigación de Prerost (1980) que indican que a mayor densidad espacial (número de personas por m²) menor percepción de la comicidad. Esto implica que los efectos de la variable independiente que manejamos pudieron no haberse mostrado fielmente porque los alumnos no la percibieron en su totalidad. Además, en la escala de "percepción de la comicidad" encontramos diferencias entre los grupos, siendo menor esta percepción para el grupo más numeroso.

Otro detallito que nos indica la cautela que deberá tenerse en la interpretación de estos resultados, es que la escala de actitud hacia el profesor, en un principio muestra al grupo menos numeroso como más favorable hacia el profesor y al grupo más numeroso con una actitud menos favorable hacia el profesor. Sumado a esto, el grupo menos numeroso mantuvo una actitud favorable hacia la materia desde un principio y el grupo mayor presentó una actitud menos favorable. A pesar de todas estas variables, el hecho de haber trabajado con un diseño conductual, y que estadísticamente se confirman los cambios que muestra este diseño, nos lleva a pensar que efectivamente la variable independiente tuvo un efecto.

Los resultados encontrados entre la condición experimental y la última línea base de los dos grupos nos sugieren que quizá los efectos de la comicidad pudieran darse a largo plazo, así por ejemplo, cuando se tiene un curso de corta duración lo ideal, sería dar los contenidos en forma rápida y sin interrupciones, más sin embargo, cuando el curso sea a largo plazo quizá conviniera dar algo de comicidad para que el alumno se interese y pueda hacer su mejor esfuerzo.

De manera adyacente, encontramos una alta correlación entre el rendimiento escolar y la percepción de la comicidad de los alumnos, lo que podría apoyar la teoría de que la inteligencia, la comicidad y la creatividad se ubican en un mismo plano, dicha teoría es sustentada por Koestler (1981), Baughman (1979) y Wandersee (1982).

Asimismo, los resultados de nuestra investigación entran en contradicción con los de Feingold (1982) quién dice que la comicidad no tiene ninguna relación con el logro académico.

Pensamos que una de las principales dificultades a las que se enfrentan quienes desean estudiar la comicidad es el hecho de que es una característica humana que necesita presentarse en forma espontánea y natural, y al controlarla en un experimento de campo, puede perderse esa naturalidad y así anular a la comicidad.

Fue interesante descubrir que tres autores que trabajaron con enfoques tan diferentes como son Freud (1981), Bergson (1973) y Koestler (1981), concuerden en que las comparaciones entre elementos de distintos campos semánticos provocan la comicidad.

La declaración de Portilla (1966) y de De la Vega (1967) acerca de que el humor es una forma de abordar lo doloroso sin mella, nos sugirió que lo "doloroso" para el estudiante (léase lógica, matemáticas, etimologías, etc), también pudiera ser abordado sin mella y con éxito por medio de la comicidad.

Viendo lo que Baroja (1976) dice acerca de que el humor hace reflexionar, nos hizo preguntarnos ¿qué tipo de comicidad será más efectivo en el ámbito educacional?.

PROPUESTA DE UNA SOLUCION PARA INVESTIGAR LA COMICIDAD

Presentamos a continuación el diseño original que se proponía, - pues consideramos que dimos con una solución viable para abordar este tópico tan subjetivo, y como no se pudo ejecutar completo - debido a que: a) El programa de la materia no estaba planeado - y el simul que se utiliza necesita más de un semestre para llevarlo a cabo. b) Cada profesor da la información que le agrada y omite la que le disgusta. c) No encontramos disposición a cooperar por alumnos ni profesores; salvo sus honrosas excepciones.

DISEÑO PLANEADO:

"De reversión de grupo múltiple con contrabalanceo del tratamiento" Arnau (1984) (véase figura 3 y 4). De reversión: Por regresar siempre a la línea base (A), después de instaurar el tratamiento, con lo cual se obtiene una clara evidencia de si el tra-

FIGURA 3

DISEÑO DE INVESTIGACION

REVERSION DE GRUPO MULTIPLE CON CONTRABALANCO DEL TRATAMIENTO

UNIDADES		1					2		3					4		s/c
SEMANAS DE CLASE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
GRUPO	SUJETOS															
1	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	BO _r	A	O _g C	O _g A	O _g B	O _g A	O _g A	CO _r	O ₂
2	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	CO _r	A	O _g C	O _g A	O _g B	O _g A	O _g A	BO _r	O ₂
3	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	BO _r	A	O _g B	O _g A	O _g C	O _g A	O _g A	CO _r	O ₂
4	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	CO _r	A	O _g B	O _g A	O _g C	O _g A	O _g A	BO _r	O ₂
5	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	AO _r	A	O _g C	O _g A	O _g B	O _g A	O _g A	AO _r	O ₂
6	40	A	O ₁ A	A	A	AO _r	A	AO _r	A	O _g B	O _g A	O _g C	O _g A	O _g A	AO _r	O ₂

O₁ Prueba diagnóstica

O_r Prueba parcial por unidad

O_g Prueba parcial por condición o etapa

O₂ Prueba sumario

A Línea base

B Con comicidad

C Sin comicidad

s/c Sin clases

OBSERVESE :

EN LA UNIDAD 1 : Todos los grupos tienen las mismas condiciones.

EN LA UNIDAD 2 : En la semana 7, los grupos 1 y 3 tienen la condición B (con comicidad), el 2 y 4 la condición C (sin comicidad), y el 5 y 6 la condición A (línea base).

EN LA UNIDAD 3 : En las semanas 9 y 11, los grupos 3, 4 y 6 tienen la secuencia de condiciones B, C y los grupos 1, 2 y 5 la secuencia C y B.

EN LA UNIDAD 4 : En la semana 14, los grupos 1 y 3 tienen la condición C, los 2 y 4 la B y el 5 y 6 la A.

FIGURA 4

EXPLICACION DEL DISEÑO

OBSERVACIONES : IGUALES PARA TODOS LOS GRUPOS

UNIDADES		1					2		3				4		s/c	
SEMANAS DE CLASE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
			O ₁			O _r		O _r		O _g	O _g	O _g	O _g		O _r	O ₂

CONDICIONES LINEA BASE : IGUAL PARA TODOS LOS GRUPOS

UNIDADES		1					2		3				4		s/c	
SEMANAS DE CLASE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
		A	A	A	A	A			A		A		A	A		

CONDICIONES DE LA VARIABLE INDEPENDIENTE : DIFERENTES SEGUN EL GRUPO

UNIDADES		1					2		3				4		s/c	
SEMANAS DE CLASE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
								A B C		B C		C B			A C B	

EJEMPLO : GRUPO 1

UNIDADES		1					2		3				4		s/c	
SEMANAS DE CLASE		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15
GRUPO 1	SUJETOS 40	A	O ₁ A	A	A	A O _r	A	B O _r	A	O _g C	O _g A	O _g B	O _g A	O _g A	C O _r	O ₂

tamiento es el responsable del cambio entre las líneas base -- (ABA). De grupo: Por tratar con grupos en vez de individuos. Múltiple: Ya que un diseño (ABACA) se podría partir en dos -- (ABA y ACA) lo cual es la integración o combinación de dos diseños (ABA), pero con tratamientos diferentes. Esto acarrea las -- ventajas de poder evaluar "los efectos separados de cada una de las variables de tratamiento" Arnau (1984), además de que la línea base de en medio constituye un criterio común con el cual -- contrastar los efectos de ambos tratamientos. Por otra parte, -- si se comparan los puntajes de la condición B y la condición C, se obtiene una estimación de las diferencias entre ambos trata-- mientos. Con contrabalanceo del tratamiento: Porque los dife-- rentes grupos tienen secuencias distintas de tratamiento, lo -- cual nos permite determinar la influencia de la secuencia de dichos tratamientos.

Este diseño se escogió debido a que es posible trabajar con grupos intactos, es decir con grupos que ya estén formados, con sus profesores y horarios asignados. Ya que el diseño intrasujetos por sí solo tiene muy poca validez externa, se implantó una es-- trategia transversal que se ejemplifica con la comparación de -- grupos, así combinamos las ventajas de los diseños intra y entre grupos. Podemos de esta manera analizar la variabilidad de las respuestas dentro de cada uno de los grupos y al mismo tiempo, -- comprobar hasta qué punto los efectos o resultados tienden a generalizarse entre los grupos.

PREGUNTAS QUE SURGIERON DE LA INVESTIGACION:

-¿Reporta más beneficios educacionales la comicidad relacionada con el tema de la clase que la comicidad sin relación a esta?.

-¿El simple hecho de que la comicidad disminuya la angustia, mejorará el aprendizaje?.

-¿Qué tipo de comicidades más conveniente; agresiva, ridiculizadora, sexual, neutra etc., en relación con el aprendizaje?.

-¿Realmente existen diferencias en cuanto al sexo de los profesores que utilizan la comicidad y la percepción que los estudiantes tienen de ellos o son otras las variables que produjeron estos datos?.

-¿Es necesario un nivel de angustia específico para que la comicidad actúe sobre ella?.

-¿Los efectos que pudiera tener la comicidad, serán sobre las actitudes o sobre las habilidades?.

Para finalizar, diremos que sentimos la necesidad de investigar acerca de la comicidad como una alternativa, no suficiente pero tal vez necesaria, contra las premisas de la educación tradicional. Recordar la creencia de que en la "enseñanza obligatoria" el castigo era necesario, con la función de controlar rígidamente; y como parte de esa rigidez, la seriedad absoluta sin permitir la expresión de todas las potencialidades humanas cuya expansión nos lleva a la felicidad, no como un estado, sino como una actitud ante la vida.

Por ello, después de toda esta investigación, para nosotros la función de la comicidad es aligerar la vida. No complicarnos la vida viendo las cosas tan en serio.

A N E X O : "A" BANCO DE CHISTES.

Automovilista que ha chocado.

-La culpa fue del otro que venía borra--
cho.

-¿Como sabe que estaba borracho?

-Solo así se explica que viniera manejan
do un árbol.

BANCO DE CHISTES

- Para estas maniobras militares, los jefes usarán silbatos.
- ¿Y cómo sabremos de quién es cada silbato?
- Cada jefe lo usará de un color distinto.
- Y este es el retrato de la mujer con quien voy a casarme.
- ¡Dios mío, debe ser muy rica!.

(ED especial, factores) / Pedrín es un muchacho insoportable en la escuela. Desesperado, el director lo llama a su oficina:

- Francamente ya no se qué hacer contigo, Pedro. Tu conducta es atroz. Yo creo que tienes algún mal ejemplo en tu casa.
- Al contrario, señor "dice orgullosamente el muchacho" - A mi papá acaban de dejarlo salir de la cárcel por buena conducta

(Evaluación) Al salir de una larga visita a un matrimonio amigo, la esposa dice al marido:

- ¡Que bién les cayó nuestra visita a los Fernández! ¿Te fijas te lo molestos que estaban cuando llegamos y lo contentos -- que se veían cuando nos despedimos?

(Análisis de tareas) - En los seis meses que llevas en esa escuela para remediar la tartamudez, ¿Has hecho avances? -pregunta un sujeto a otro. El tartamudo pone cara de decisión, hace una aspiración profunda y poniéndose rojo del esfuerzo, recita de un golpe:

- El arzobispo de Parangaricutirimícuaro se quiere desarzobispoparangaricutirimícuarizar...
- ¡Fantástico!- exclama el amigo.
- S s si -replica el tartamudo -, ¿P pe pe pero co co co como me me to e s s so en una co co conver sación?

(Evaluación diagnóstica) - No comprendo por que ha empeorado -- usted, Sr. López - dice el médico al paciente- ¿De veras no se ha fumado usted ni uno más de los 10 cigarros que le puse de lí mite por día?

- Se lo juro, doctor. Me he fumado exactamente 10 diarios y - yo creo que ahí está el problema. Antes de consultarlo a us ted yo nunca había fumado.

(Lenguaje ambiguo en los objetivos) Un hombrón de formidable panza está parado frente a la puerta de una escuela primaria. El conserje se dirige amablemente a él:

- Perdone, señor, ¿Está usted esperando a un niño?
- No -contesta secamente el sujeto-. Lo que ve usted es pura grasa.

Tu ex novio acaba de pedirme que me case con él.

- No me extraña.
- ¿Por qué?
- Porque me dijo que si lo dejaba haría alguna estupidez.

Inteligencia es lo que el hombre busca en la mujer cuando ya ha checado todo lo demás.

Un pesimista es un hombre que pudiendo elegir entre dos males, se queda con los dos.

Aquél hombrón de aspecto rudo temblaba en el asiento del dentista. Este para tranquilizarlo, le ofreció un trago de licor, -- después otro y otro, hasta que la botella quedó vacía.

- Bueno - dijo resignado el dentista-, por lo menos creo que - ahora si habrá recuperado usted el valor.
- ¡Vaya que si! -farfullo el sujeto- ¡Ahora quiero saber quién es el machito que va a tocarme las muelas!.

Con ojos en que había mucho de reproche (y también algo de miedo), el estirado cliente veía insistentemente al barbero que lo afeitaba con pulso tembloroso por la borrachera de la noche anterior. Al fin sucedió lo inevitable: El barbero le hizo una cortada en la mejilla.

- ¡Ay! -exclamó el hombre airadamente- ¿Ya ve usted lo que hace el alcohol?
- Si -contestó el barbero-. Pone la piel muy sensible, ¿verdad?.
- Tengo un empleo de planta.
- Y ¿te va bien?
- Si, pero lo malo es que me riegan todos los días.

- Mamá, ¿es cierto que los muertos se convierten en polvo?

- Si, hijo.
- Entonces hay varios muertos debajo de la cama.

El psicólogo ha hecho acostar a la joven paciente en el sofá.

- Ahora cuénteme, ¿cómo empezaron sus problemas?
- Así, tal como estoy ahora.

- Sofia le ha contado todas sus infidelidades a su marido.
- ¡Qué valor!
- Deja el valor, ¡qué memoria!
- Mi psicólogo es excelente, deberías ir a verlo.
- ¿Para qué si estoy completamente normal?
- Por muy normal que seas, ve a verlo; seguro que te encontrará algo.

Psicólogo a paciente.

- El tratamiento ha terminado. ¿Ya no siente usted tener ene--migos imaginarios?
- Ya no, doctor. Desde que estoy en sus manos, todos mis enemi--gos son reales.

El fotógrafo dice al niño.

- Abusado niño, ahorita sale el pajarito.
 - ¿Que no me iba a retratar la cara nada más?
 - Oye papá, dice la maestra que el radio se lo debemos a Marconi.
 - Mira dile a la maestra que a ella no tiene por qué importarle nuestras deudas.
 - ¿Por qué le diste una pedrada a Juanito?
 - Es que me pegó primero.
 - Me hubieras dicho a mí.
 - No mamá, tu tienes muy mala puntería.
 - Para este año mi querido yerno, que se le cumplan todos sus --deseos.
 - No se arriesgue suegra, no se arriesgue.
 - Un Monterreyeno encuentra a otro tallando una moneda contra --el suelo.
 - ¿Qué haces?
 - Aquí nomás, gastando mi lana pa' que no digan que soy codo.
 - ¿Que tal pela usted maestro?
 - ¡Ujule! ¡ni se siente!
- (Al rato)
- Oiga maestro como es usted imbécil, ya me cortó.
 - Le dije que ni se sentara.

Va un lilo caminando junto a una construcción y un albañil le --grita:

- ¡Adiós maricooon!
- ¡Adiós, pinche albañil, matacuaz mugroso!

(Al otro día vuelve a pasar).

- Adiós, mamacita chula!
- ¡Ay! ¡Adiós, señor ingeniero!
- Oye Poncho pórtate bien, en esta fiesta ya son más de ocho -- veces que vas por bebida, van a pensar que eres un vicioso.
- No te preocupes, mi vida, les digo que es para tí.
- Mi vida, quiero que me compres un vestido de noche.
- Mi amor, de noche están cerradas las tiendas.
- Pues mi mujer y yo hemos decidido no tomar hasta que se duerman los niños.
- Oye, eso está muy bien.
- Sólo que los pobres ya están cansados de acostarse a las 4 - de la tarde.
- ¿Está el doctor? ¡hip!
- No señor, atiende de dos a cuatro.
- ¡Ah! entonces voy a buscar a tres más.
- Oye compadre, ayer ayer te emborrachaste más que yo.
- ¿Y cómo lo sabes?
- Porque te caíste tres veces cuando me llevabas cargando a la casa.
- El noblote de Gilberto dejó todo lo que tenía a un asilo de huérfanos.
- ¿Y qué dejó?
- Nueve hijos...
- Un naufragio nuevo llega a una islita habitada tiempo atrás -- por otro y se presenta:
- No, no me entendió, me llamo Tarcisio Loma, no torda de lomo.
- Murió de muerte natural.
- ¡Pero si le cayó encima un bloque de mil kilos!
- Por eso, ¿no era natural que muriera?

(Miguel)-Doctor.....

- Pase, introdúzcase, u entre, ¿que le duele, pasa u acontece?
 - Pues...tengo un dolorcito aquí por el riñón.
 - ¿El dolor es fuerte, agudo u intenso?
 - Pues, regular.
- (Después de auscultarlo, le da la receta).
- Dirijase, vaya u encamínese a la farmacia, drogería u botica y compre, adquiera u transaccione estas píldoras, pastillas u cápsulas y trague, tome u ingiera...

- ¡Mire, vea u observe! Doct2r, médico u galeno, usted me gusta, me agrada u se me antoja para arrojarlo, proyectarlo u estrellarlo contra la pared, muro u barda y enviarlo, mandarlo u - dirigirlo, a fregar, moler u chingar a su madre, progenitora u como se diga...

Era tan pendejo, que creía que un golpe de estado era pegarle a una señora embarazada.

- Pues es usted un buen psicólogo, pero desde que me curó mi doble personalidad, me siento muy solo.

El mesero se está rascando el trasero.

- Mesero, ¿tiene almorranas?
- No, señor, sólo lo que viene en el menú.
- Yo trabajo en una planta armadora.
- ¿Y que armas allí?
- Puros líos.
- ¿Como está tu mujer?
- ¿Comparada con quién?

El maestro ordena un trabajo escrito sobre la pobreza y luego ve que uno de ellos empieza así: "Era una familia muy pobre. Las - criadas y los choferes eran muy pobres. El mayordomo y el jardinero también eran muy pobres...

- Psicólogo a paciente:
- Ya he tratado varios casos como el suyo; a ver si esta vez -- tengo más suerte.
- ¿Es verdad que la vida empieza a los cuarenta?
- ¿Empieza a que?
- Y el Presidente cerró el acto pronunciando un discurso "biki- ni".
- ¿Como es eso?
- Muy breve, pero cubriendo los puntos esenciales.
- ¿Qué cosa dice? ¿Que quiere el puesto de maestro? ¿Está usted loco?
- ¿Que es necesario?
- Te lo advierto, el alcohol es un veneno lento.
- No me importa, al fin que no llevo prisa. ¡hic!

- Ni tu patrón ni el mío son honrados: Cualquiera de los dos -- vendería a su madre.
- Nomás que el mío se la entregaría.
- ¿Lo agredieron con arma blanca? ¿Puñal o cuchillo?
- Con una botella de leche.
- ¿Como les dicen a las mejeeres que no usan anticonceptivos?
- Les dicen "mamá".
- Ayer me subí a un árbol para saber que se siente ser pajarito.
- ¿Y que sentiste?
- Horrible, me agarraron a pedradas.
- ¿Ignorabas que yo estoy loco por las estampillas?
- Pues yo sabía que estabas loco, pero no sabía por qué.
- Si quieres ahorcarte, tienes que colgarte del cuello, no de - la cintura.
- Ya lo intenté, pero sentí que me asfixiaba.
- Duérmete o llamo al viejo de la calle.
- Ay, si, nomás sale mi papá y ya quieres llamar a otro.
- ¿Te gustó la sopa de mamá?
- Si, pero la vamos a extrañar mucho.
- ¿Me permites darte un beso en lo oscuroito?
- No, mejor dámelo en la boca.

Entre Psicólogos:

- Yo afirmo que todos los niños son muy inteligentes.
- Entonces, ¿por qué los adultos son tan tontos?
- Será el resultado de la educación.

Meditaba un filósofo.

"Si el matrimonio es la institución del amor, y si el amor es - ciego, luego el matrimonio es una institución para ciegos.

Entre vecinas:

- * Señora, ¿me podría usted prestar su planca?
- Imposible. La necesito para ondularle el pelo a la niña.
- ¿Va usted a ondularle el pelo con la plancha?
- Oh, usted no sabe las cosas que se pueden llegar a hacer con una plancha cuando no se quiere prestar.

Un ministro mandó el siguiente telegrama al comandante militar de cierta zona.

"Se prevé movimiento sísmico con epicentro territorio a su mando. Tome precauciones".

Y dos días después recibió esta respuesta:

"Movimiento sísmico sofocado. Edpicentro y otros tres, fusilados".

La señora grande arrullaba en la calle a una criatura que llevaba en brazos, diciéndole:

- No llores, Diploma, no llores.
- Que nombre más chistoso para un bebé -comentó otra señora al pasar.
- Es que mi hija se fue a la Universidad para obtener un diploma, y esto fue lo que me trajo.

Doctor a paciente:

- No puedo encontrar la razón de su mal. Quizá sea a causa de la bebida.
- En ese caso ya volveré cuando esté usted sobrio.

Un marino entra a una cantina y empieza a escandalizar. Uno le pregunta:

- ¿Usted es de la armada?
- No, yo soy de la que se va a armar.
- ¿Qué es una mujer interesante?
- Aquélla a la cual ya no se le puede llamar joven ni bonita.
- Gracias por su invitación, pero mi esposa no podrá ir porque tiene un niño de días.
- ¡No importa, hombre, que venga Díaz también!
- ¿Porqué no subiste la apuesta en la mano de poker?. Estaba bien claro que el otro tenía cuatro ases, y en cambio tú, qué tenías?
- Dos reinas... y seis whiskis.
- Esta mañana me han hablado de usted varias personas.
- ¿Quiénes?
- Las que no me hablan de tú.

(OBJETIVOS)

Orden Militar:

"Proceda a la captura del Capitán Fuentes con el mayor sigilo)

Respuesta:

"Capitán Fuentes capturado. Seguimos buscando al Mayor Sigilo".

(Análisis de Tareas)

- ¿Qué resultado se obtiene si a 100 se le restan 10 cinco veces?

Al cabo de un rato:

- Profesor, ya lo hice cinco veces, pero el resultado siempre es 90.

Un político blando haciendo su campaña electoral en un país africano:

- Si, mi piel es blanca, pero les aseguro que mi alma es tan negra como la de ustedes.
- ¿Cómo está su hijo, señora?
- Muy bien, ya hace tres meses que camina.
- ¡Uy, ya debe estar muy lejos!

Profesor de psicología a su auditorio, después de la conferencia:

- Y si ustedes me han comprendido bien, es que me he explicado mal.

En el bar, un amigo a otro:

- No bebas más, Ramón. Ya se te ven dos bocas y cuatro ojos.
- ¿Usted cree que si Mozart viviera nos parecería realmente un hombre extraordinario?
- Ya lo creo, porque tendría más de doscientos años.

(Para explicar el propósito de algo)

- ¿Porqué los médicos para operar se ponen una máscara?
- Para que si el paciente muere, nadie pueda identificarlo.

Un psicólogo a su enfermera:

- Por favor, señorita, diga usted que tenemos mucho trabajo, que estamos muy ocupados, pero no vuelva a decirle a ningún cliente que esto es una casa de locos.

Mi mujer no me comprende. ¿Y la tuya?

- No se, nunca hemos hablado de ti.

Aquél cieguito se pasaba el día haciendo travesuras, solo para que le dijeran:

- "¡Vas a ver...!"

- Quiero actuar en su circo. Yo soy el hombre mosca.
- ¿De esos que se trepan por las paredes?
- No, yo sólo me paro sobre la suciedad.

- Gracias a un aparato de mi invención, puedo hablar con un muerto.
- ¿Y el muerto te contesta?
- Tanto como eso, no.

- Yo digo que estar durmiendo es lo mismo que estar dormido.
- ¿Cómo va a ser lo mismo? ¿Acaso es igual estar chiflando que estar chiflado?.

- ¡Encontré un puesto fantástico! Buen sueldo, segu0os de salud y contra accidentes, y vacaciones pagadas -comenta el marido a su mujer.
- ¡Eso me parece maravilloso, querido!
- Estaba seguro de que te iba a gustar. Empiezas a trabajar el lúnes próximo.

- Hoy jugamos a las carreras en la escuela -Le decía un pequeño a su padre.
- ¿Y cómo saliste? -inquirió su progenitor.
- Pues a todos los hice sudar la gota gorda para poder llegar - antes que yo.

Un chico a su padre, que lee sus notas escolares: "Comprenderás que mis calificaciones reflejan la deplorable incompetencia del sistema escolar.

Una noche en que mi esposa faltó a la mesa del comedor, mi hija de 7 años tomó su sitio y quiso ocupar también su lugar de madre. Al verla imitar los modales de la mamá se me hacía difícil disimular la risa, cuando mi hijo desafió su usurpada posición.

- Así que te crees mamá esta noche, ¿eh?. A ver ¿Cuántos son - nueve por cinco?

Con toda calma la niña respondió:

- Ahora estoy ocupada, hijo. Pregúntale a tu padre.

El paciente al psicólogo. "Seguí su consejo: No me dejé domi--nar por la tensión del trabajo, me busqué distracciones sanas y mucho reposo...

- ¡Y perdí el puesto!

El marido a su mujer cuando salen de una larga sesión con un consejero matrimonial.

- Mi vida, ¡yo te quiero!

- Ya vuelves con la misma cantinela -gruñó la esposa-. Acaba--mos de salir de ahí y ya empezas: "Yo... yo... siempre yo..."

Un cartero entró a la oficina de correos cojeando y con el pantalón desgarrado.

- ¿Qué te sucedió?. -Le preguntó el administrador.
- Pues, que hacía mi ronda cuando me saltó un perrazo leonado y me mordió el tobillo.
- ¿Te pusiste algo?
- No señor, parece que le gustaba así al natural.

Preguntaron a un entrenador de fútbol porqué pedía mujeres para arbitrar. "La incompetencia", respondió, "No debe limitarse a un solo sexo".

La esposa, al marido: "He destruido otro mito del machismo: -- Acabo de arreglar la llave del agua, y no necesité seis cervezas, ni tres viajes a la ferretería, ni ninguna de tus malas palabras".

Propietario de la tienda al señor que acaba de hacer una compra: "Y si no queda usted satisfecho en un cien por ciento, que Dios le de sabiduría para aceptar las cosas que no puede cambiar. (Evaluación).

En medio del bullicioso chismorreo estudiantil, un maestro preparaba sus apuntes en el salón de clases. El ruido prosiguió sin tregua hasta que el profesor se acercó al pizarrón y dibujó un círculo dentro de un cuadrado. Luego agregó algunas líneas y figuras. Los alumnos fueron callando poco a poco y algunos hasta comenzaron a copiar el dibujo.

Cuando por fin se hizo completo silencio, el profesor se volvió hacia la clase. "Es asombroso que los estudiantes siempre entiendan chino", dijo, indicando los trazos del pizarrón; "En tal idioma esto significa silencio". (Medios de Instrucción).

A una señora se le cayó uno de sus lentes de contacto en un cesto de papeles, lleno hasta el tope, y se puso a buscarlo afanosamente, pero sin éxito. Su marido retiró de nuevo el cesto y lo encontró.

- ¿Cómo le hiciste?- preguntó ella.
- Es que tu buscabas un pedacito de plástico, mientras que yo -- buscaba 2,500 pesos. (ENFOQUE U OBJETIVO DE UNA INVESTIGACION).

El vendedor de aspiradoras insistía en dar una demostración al ama de casa. Esparció basura sobre la alfombra y garantizó: "Señora, me comeré hasta la última pizca de lo que la máquina no pueda aspirar". La mujer se encaminó enseguida hacia la cocina.

- ¿A donde va? -Le preguntó el vendedor.
- A traerle una cuchara. La tormenta de ayer nos dejó sin energía eléctrica.

A un camión de la ruta 100 subió una guapa señorita y le dijo al chofer:

- Sr., ¿No coopera para la cruz roja?
- Como no preciosa dígame... ¿Cuántos atropellados quiere?.

Lalo dice a Luis:

- ¡Odio ir al cine!
- ¿Por qué, Lalo?
- Porque siempre se sienta una vieja horripilante y panzona junto a mi...
- Cámbiate de lugar...
- ...No puedo... ¡Es mi mujer!.

En el lago Sunn Moon, famoso lugar de veraneo de Formosa, un turista grabó en una rosa: "Vine con mi esposa. Me divertí mucho". Junto a esta inscripción, alguien escribió: "Vine sin mi esposa; me divertí mucho más".

- Esa insinuación me ofende -protestaba un político-. ¿Cuando has visto que alguien ponga en tela de juicio mi honradez?
- Nunca, ciertamente -repuso con sorna su colega-. Ni siquiera la he oído mencionar.

Cuando estamos a punto de envidiar a la juventud, vemos pasar a un muchacho con un libro de álgebra bajo el brazo.

Un joven ganadero paseaba por los campos con su novia, educada - en la ciudad, cuando vieron una vaca y su ternero, que afectuosamente se frotaban los hocicos.

- ¡Ah! - suspiró el galán- ¡Quien pudiera hacer lo mismo!
- Bueno, y ¿porqué no has de hacerlo? - respondió ella- la vaca es tuya, ¿no?.

Un par de gemelos idéntics, vestidos exactamente igual, pidieron sendas copas en un bar. Un borracho que estaba sentado cerca de ellos pestañeó, se estremeció y pidió otro trago.

- ¡Calma, amigo! - le pidió uno de los hermanos- no está usted viendo visiones: Es que somos gemelos idénticos.

El beodo volvió a mirarlos largamente y al fin exclamó:

- ¿Los cuatro?.

Cierta amiga mía comenzó a trabajar en la sección de vestidos de señora de una gran tienda. "no hay que olvidar", le dijo la encargada, "que si la clienta tiene menos de 20 años, debe usted -decirle que el vestido le hace parecer mayor; si tiene más de 20 años, le dirá que le quita años de encima; y si pasa de los 40, simplemente le hará notar que es una ganga".

Un editor llamo a todos sus vendedores y les anuncio: "Hemos mandado a la imprenta un nuevo libro titulado TODO LO QUE LA FUTURA MADRE DEBE SABER. El librose pondrá en circulación dentro de pocos meses y cuento con ustedes para que se aseguren, mientras tanto, de que el mayor número de mujeres que sea posible sienta la necesidad de adquirirlo".

Un empleado de una gran tienda estaba demostrando la eficacia de cierto aparato para limpiar ventanas: untaba un vidrio con margarina y luego lo limpiaba. Muy impresionada por la demostración, una dama pregunto: "¿Cuanta margarina hay que usar?".

La viuda rica: - Si te casas conmigo tendras que dejar de fumar y de beber.

El pretendiente: - Te lo prometo, mi vida. Si no me caso contigo, también tendria que dejar de comer.

-¿Que cosa te dijo tu esposa el día que llegaste a las cinco de la mañana?

- En primer lugar, uno me dijo nada... Y además, ese diente de enfrente ya se me estaba cayendo.

Entre amigos:

- Sospecho que mi vecino se esta volviendo loco. A las dos de la madrugada empezo a golpear como desesperado la pared.

- ¿Y tú que hiciste?.

- Nada, lo deje que golpeará y seguí muy tranquilo tocando mi trompeta.

Todo nervioso, el novio salió del confesionario. En seguida se regreso a decir:

- Padre se le olvido darme penitencia.

- Pero, hijo, ¿Para que quieres más si te vas a casar?.

Dedicatoria: "A mi hija, sin cuya inagotable bondad este libro se habría concluido en la mitad del tiempo".

Mi hermano menor marchaba en un desfile militar. Al frente a la tribuna donde nos encontrabamos, mi madre exclamo: ¡Entre tanto soldado, mi hijo es el único que lleva el paso!.

- ¿Como te fue en Londres?.

- Estupendamente. Tuve relaciones con Mary, Elizabeth, Ana, Margaret y Samuel.

- ¿Samuel?

- Es que había mucha niebla.

Dos psicologos se saludan al pasar:

- Buenos días (dice uno)

El otro le mira alejarse mientras se pregunta intrigado.

- ¿Por que odiará tanto a su padre?

- ¿Me podría usted explicar que son los esporogrofitos?
- Son como las espiruletas, pero un poquito más largos.

Una niña estaba contemplando a sus padres, que se vestían para una fiesta. Al ver que su padre se ponía el smoking, le advirtió:

- No deberías ponerte ese traje
- ¿Y por que no, hijita?
- Porque siempre que lo usas tienes dolor de cabeza a la mañana -- siguiente.

Un niño, cuando vio a su madre con un nuevo abrigo de pieles, le dijo:

- Pobre animal que se sacrificó para que tuvieras ese abrigo.
- ¡Como te atreves a hablar así de tu padre!

Al darse cuenta de que la mayoría de los estudiantes se quedaban dormidos durante las clases de la tarde, un profesor de Patología protestó un día: "Hay una controversia acerca de cuál es el verdadero momento de la muerte: si cuando cesa la actividad del cerebro, o cuando deja de latir el corazón. Si lo correcto es lo primero, me vere entonces en la necesidad de declarar muertos a casi todos los presentes".

Ella: - Dime, ¿Verdad que mis ojos son como dos luceros?

el: - si

ella: - ¿Y que cada uno de mis cabellos es un hilo de oro a la luz de la luna?.

el: - si

ella: - ¿Es cierto que me amas como Dios ama a los angeles?.

el: - si

ella: - ¡Oh, Jorge, que cosas tan lindas dices!.

- ¡Mesero tenga cuidado!; ¡Esta metiendo un dedo en la sopa!.
- No se preocupe, señor; no esta muy caliente.

- Malditas discotecas a media luz... Este es el tercer mesero que saco a bailar!.

Un sacerdote advirtió que siempre que pronunciaba el nombre de Sa tanas en sus sermones, uno de los feligreses se levantaba del -- asiento y hacia una leve inclinación de cabeza. Un día le preguntó la razón de tan extraño comportamiento.

- ¡Ay, padre! ¡Es tan difícil ser educado... Y por si acaso, nunca esta de más!.

Un joven judío va a visitar al cura de una pequeña ciudad y con indignación le dice:

- ¡Aquí todo el mundo odia a los judíos! ¡Me veo obligado a largar me de este pueblo!.
- ¿Que esta usted diciendo?.
- Lo que oye. Yo mismo he interrogado a más de 100 personas del pueblo y siempre la respuesta ha sido la misma.
- Pero, ¿que les ha preguntado usted?.
- Muy sencillo, he preguntado: ¿Que pensaría usted si mañana se de cidierá linchar a todos los judíos y vendedores ambulantes?.

- ¡Caray! ¿Y por que a los vendedores ambulantes?
- ¿Lo ve?, ¡usted reaccionó igual que los demás!.

La niña que llevan a bautizar tiene la carita y el cuerpo lleno de graños.

El sacerdote aconseja:

- A esta niña hay que ponerle penicilina

El padrino responde:

- A esta niña le pone usted Guadalupe, o la bautizamos en otro lado.

Un señor de cierta edad hace reminiscencias al lado de su esposa: -- "Siempre has estado a mi lado, Sara", le decía, "Para bien o para mal, cuando perdí el empleo, tu te hallabas presente. Y cuando estalló la guerra y me fui a combatir, te hiciste enfermera para poder estar conmigo. Y entonces me hirieron, y tu estabas allí, Sara, junto a mí.

"Luego nos sorprendió la Depresión y no teníamos nada, pero estabas allí.

"Y ahora, heme aquí más enfermo que nunca y, como siempre estas a mi lado. ¿Sabes, Sara? ¡Creo que me traes mala suerte!.

El psicólogo: -¿Para que chasquea usted los dedos de ese modo?

El paciente: - Para que se alejen los elefantes

El psicólogo: - Pero amigo, aquí no hay elefantes

El paciente: - Ya ve como si da resultado mi sistema.

El marido: ¡Siempre estas mirandote al espejo, vanidosa!¿A poco yo hago lo mismo?.

- No porque tu puedes verme sin necesidad de el espejo.

De una publicación del ejercito: "Las personas que tengan dolores de pecho, calambres en las piernas, grave insuficiencia respiratoria o fatiga excesiva, no deben obligarse ni alentarse a completar la marcha.

Quienes presenten estos sintomas deben observarse cuidadosamente, hasta que desaparescan.

Instrucciones en un folleto que acompaña a un medicamento: "Pueden tomarlo las mujeres en estado de gravidez y aquéllas que podrían estarlo después de consultar al médico".

En una habitación de Hotel: "En cso de incendio, obre con calma y serenidad; pero tenga la bondad de alarmar a los empleados".

A un estudiante que se le dificultaban mucho las materias científicas, un compañero le explicó: "Es muy sencillo: si se mueve, es biología; si tiene reacción, es química; si no funciona, es física; y si no esta definido, es psicología.

Una de las ventajas de roncar es que, es tan fácil, que se puede hacer hasta dormido.

Cierto estudiante que vendía libros en sus horas libres obtuvo una cita para ver a un industrial que tenía fama de adusto. En cuanto el joven entró en la elegante oficina, el personaje le indicó:

- Diga lo que desea en dos palabras.

El vendedor, abriendo su libreta de recibos, y entregandosela junto con una pluma, le dijo:

- Firme aquí.

En la taquilla de billetes de una estación ferroviaria:

- Perdone, ¿no hay un billete más barato que el de segunda clase?

- Si, pero necesita usted un bozal.

El párroco conversa con una de sus feligresas. De repente llegan hasta ellos dos niños corriendo; llevan una rata cogida de la cola. Uno de ellos dice:

- Mira, mamita, una rata; pero no tengas miedo que ya esta muerta. Le pegamos, la azotamos y la aplastamos hasta que -y dando se cuenta de la presencia del sacerdote, añade- ... hasta que dios la llamo a su santo reino.

Un individuo entra a la cantina y dice con entusiasmo:

- ¡Yo les invito a todos!

Todos empiezan a beber. De pronto, el cantinero pregunta al tipo generoso:

- ¿Y yo que?

- Tomese las que quiera -responde el aludido.

Despues de un rato, el derrochador se acerca al cantinero para susurrarle al oido:

- Le voy a decir un secreto: no traigo con que pagar.

Entonces, el cantinero, furioso, golpea al supuesto derrochador hasta dejarlo inconsciente. Un rato despues, el individuo vuelve en si para volver a gritar:

- Sigán bebiendo todos, yo pago.

Entonces el cantinero le dice:

- Momento, y a mi ¿quien me va a pagar?.

A lo que el individuo contesta:

- No, a ti ya no te invito porque el alcohol te vuelve muy agresivo.

En un intento por recuperar al marido, la dama jamona se baña, se maquilla, se perfuma y se sienta completamente desnuda en la sala. Como a las dos de la mañana llega el marido un tanto alegre.

- ¡Pero Lucha! ¿Que haces?. -dice sorprendido.

- Pues aqui nada más en traje de Eva.

- ¿Y por que no lo planchaste?.

El cliente: -¡Mesero, mesero!

El mesero : -Ordene usted, señor.

-¡Una mosca en la sopa!

-No se preocupe, en seguida se la traigo.

- A ver, Carlitos, ponme el ejemplo de una coincidencia.
- ¿una coincidencia,? ... ya se: mi papá y mi mamá se casaron el mismo dia.

A las tres de la mañana uno llama por telefono al medico:

- Doctor, no puedo dormir, padezco de insomnio.

- ¿Y que se ha propuesto usted, propagar la epidemia?

- Durante el concierto, ¿por que mirabas tanto al del trombón?.
- Es que tenía una duda, pero ya la aclaré. Solo es un truco, en realidad no se lo traga.

Automovilista que ha chocado:

- La culpa fue del otro, que venía borracho.

- ¿Como sabe que estaba borracho?

- Solo asi se explica que viniera manejando un árbol.

- Yo me estaba volviendo sordo, pero me compré este excelente audifono.
- Que bueno, ¿cuanto le costó?.
- Las cuatro y media.

.. ¿Cuatro kilómetros de la estación al pueblo? ¿Por que no hicieron la estación junto al pueblo?.

- Los ingenieros decidieron que era mejor hacerla junto a la via.

- En el mundo hay cien millones de gentes que no comen. ¿Que sería bueno hacer?.
- Investigar de inmediato las causas de esa falta de apetito.

Piloto naval aficionado a guardacostas de la marina:

- Quise meterme mar adentro y me perdí. ¿Donde queda la costa?

- 19 grados oeste, amuras a estribor, declinación sotavento.

- Ino sea baboso y señálemela con el dedo.!

Un patrimonio es un conjunto de bienes.

Un matrimonio es un conjunto de males.

- Pepito, te prometí que si no te portabas bien te daría una paliza.
- Sí, papá, pero como yo no cumplí mi promesa, no es preciso que tu cumplas la tuya.
- Anoche cené en casa de los Pérez. Figúrate que los cubiertos eran de oro.
- No puedo creerlo.
- Pense que lo pondrías en duda, y por eso me traje dos.

Un chiquillo va al mostrador de informes de unos grandes almacenes.

- Si viene una señora histérica gritando que ha perdido a su hijo, diga que estoy en la sección de juguetes.

Señor a limosnero:

- ¡Es el colmo! ayer se hacía pasar por ciego, y ahora se finge mudo.
- Es que anoche recobré la vista, y de la emoción perdí el habla.

Un filósofo a otro:

- ¿Cuales son sus principios?.
- Encontrar los medios.
- ¿Los medios para que?.
- Para llegar al fin.
- ¿A que fin?.
- A fin de mes.
- ¿Y por que usted, siendo agricultor, mandó a uno de sus hijos a la universidad?.
- Es que de pequeño se cayó del caballo y se quedó tonto. Asi es que tuve que ponerlo a estudiar.

Esposa indignada a marido:

- ¡Ayer te vieron salir del cabaret!
- ¿Y que querías, que me quedara toda la noche alli?

Viendo a la novia nerviosa en el altar y queriendo aliviar su tensión, el novio le dice en voz baja y con amorosa sonrisa:

- ¿Conque estrenando vestido, eh?
- Y ya no te voy a dar más detalles del asunto, porque la verdad es que yo te he contado a ti mucho más de lo que me contaron a mi.
- ¿Es cierto que si en la selva llevas una antorcha en la mano las fieras no te hacen nada?.
- Depende de la velocidad con que corras.
- Este precipicio es muy peligroso. ¿Por que no ponen un aviso?
- Había uno, pero como nadie se caía, lo quitamos.

Me duele la espalda a causa de los muebles modernos, tan raros y sofisticados, que instalaron en la oficina.

- ¿Y que tienen que ver los muebles con tu espalda?
- Es que yo me estaba sentando en la papelera.
- ¿Como definirías a un moralista?
- Es el que da buenos consejos cuando ya no está en edad de ofrecer malos ejemplos.

- ¿Que tal te fue en Londres?
- Muy mal. Me fui a comer a un restorán al aire libre, y apenas al empezar se puso a llover muy fuerte. Total, que me tardé más de una hora en acabar la sopa.

En mi vuelo de ayer, primero se paró un motor, luego otro, después uno más, y al fin se pararon todos los motores.

- ¡Espantoso! ¿Y que pasó?
- Nada. Es que el avión cababa de aterrizar.
- Ayer di mi primer concierto de piano y el público estuvo gritando una hora.
- ¿Tanto rato?.
- Sí, hasta que el empresario ofreció devolverles el dinero de las entradas.
- El otro día agarré a un ladrón con las dos manos, y bofetada va, y bofetada viene.
- ¿Pero como podías pegarle si lo tenías agarrado con las dos manos?.
- Es que las bofetadas me las daba él a mi.

Dos amigos pasados de copas van en un coche. De pronto uno grita:

- ¡Cuidado con el puente! ¡Apartate!
- ¿Que me aparte?... ¿Pero que no eres tu quien viene manejando?

La criada se ha peleado con la patrona y decide marcharse. Sabiendo que la señora está en Estado, le dice al irse:

- ¿Como va a llamar al varoncito?
- ¿Varoncito? ¿Como sabes que va a ser niño?.
- Porque a usted no hay mujer que la aguante nueve meses.

- ¡Animo! -dice un naufrago a otro en pleno mar- . La tierra solo está a trescientos metros.

- ¿En que dirección?.
- Hacia abajo.

En la solicitud de trabajo se preguntaba: "A quien avisar en caso de accidente", y el interesado escribió: "a cualquier persona que este cerca"

El barbero novato a dejado la cara del cliente toda llena de cortaduras y rasguños. Apenado, le pregunta:

- ¿Quiere que le envuelva la cabeza en una toalla?.
- No se preocupe, me la llevaré bajo el brazo.

Marido: vamos a divertirnos un rato esta noche.

Esposa: Muy bien pero deja encendida la luz de la sala si vuelves antes que yo.

Una maestra asignó a su clase una composición sobre "Si yo fuera gerente". Muy pronto todos los alumnos empezaron a escribir, con excepción de uno. Sentado muy tranquilo con los brazos cruzados, el niño explicó: "Estoy esperando a mi secretaria".

A N E X O : "B" PARADIGMAS DE LA EVOLUCION DEL APRENDIZAJE

Dos psicólogos se saludan al pasar:
-Buenos días. -dice uno-
El otro lo mira alejarse mientras se pre
gunta intrigado.
-¿Por que odiará tanto a su padre?

PARADIGMA DE LA EVOLUCION DEL APRENDIZAJE

Siendo la educación un fenómeno social, es el resultado de unagran variedad de factores que tienden a consolidarse por medio de distintos mecanismos que se dan en la sociedad. El enfoque de sistemas permite una aplicación de criterios para la toma de decisiones en la solución de problemas educativos. Así el enfoque sistémico "llegó a la psicología educativa a través de los inttos por sistematizar la enseñanza; es decir por articular los principios y normas que regulan el funcionamiento del proceso de enseñanza-aprendizaje en un programa descriptivo y prescriptivo" (Huerta,1983).

A partir de este enfoque podemos organizar los elementos del proceso enseñanza-aprendizaje y así lograr que este sea más efectivo. También la sistematización de la enseñanza permite aplicar un método de investigación a las situaciones de enseñanza-aprendizaje, permitiendo estudiar el fenómeno en toda su complejidad pudiéndose manipular diferentes variables simultaneamente.

El Paradigma de la Evolución del Aprendizaje (Huerta y Torres, 1981) se ubica en la sistematización educativa. Por otro lado vincula la enseñanza con la educación; la planeación con la programación y el discurso epistemológico con el discurso normativo. Su principal función es la de construir un mapa conceptual que sistematice la enseñanza.

Esta analogía fue sometida por los autores a "pruebas formales como las que proponen los epistemólogos: Gastón Bachelard y Mario Bunge; científicos como: Bertrand Russell, Henri Poincare, Arturo Rosenbleuth, Konrad Lorenz y Jean Piaget" (Huerta y Torres,1981). A partir de esta pruebas formales los autores concluyen: que la estructura del Paradigma en sus elementos y relaciones es semejante a la del modelo del que surgió. Que el Paradigma presenta coherencia y consistencia lógica siendo estos sus componentes racionales. "Por coherencia se entiende que cada elemento presupone a los restantes... Por consistencia lógica se entiende la ausencia de contradicción" (Huerta y Torres,1981)

A continuación se presentan los Paradigmas de la Evolución del Aprendizaje para la primera y tercera unidad de la materia de psicología educacional que se imparte en sexto semestre

PERIODO PREDOCENTE.

1 PROFESOR: profesor de psicología educativa; con dominio teórico de los temas fundamentales de psicología, psicología educativa y educación. Con conocimientos de didáctica y práctica docente.

2 ALUMNO: estudiantes de la carrera de psicología inscritos en el sexto semestre. No parecen existir diferencias significativas, que influyan en el aprendizaje de los alumnos, en cuanto al sexo y la edad de los mismos. El papel laboral que los estudiantes actualmente desempeñen (educadoras, profesores, segunda carrera, administrativos, etc.) pudiera influir en la elección que tendrán sobre un área determinada, y esto a su vez en el interés que pongan en el estudio de esta materia. La actitud o expectativa hacia la materia también pudiera influir positiva o negativamente en el aprendizaje de los alumnos. La regularidad que muestren los alumnos en su historia académica favorecerá el aprendizaje de la unidad. Los alumnos que probablemente pudieran presentar problemas en dicho aprendizaje serían los que presenten irregularidades en las materias consideradas como precurrentes (según análisis de estructuración y secuenciación de Morganov-Heredia), a esta unidad. Las materias son: 0046 Bases biológicas de la conducta. 0361 Introducción a la psicología. 0821 Teorías y sistemas en psicología. 0006 Aprendizaje y memoria. 0226 Filosofía de la ciencia. El haber cursado todas las materias que marca el programa para los cinco semestres anteriores proporcionará a los alumnos una concepción más integrada de la psicología, permitiéndoles aprender mejor la información de esta unidad.

3 MEDIO AMBIENTE: Se deben considerar dentro de este apartado variable tales como: ubicación del plantel, características del edificio, horario de clases, características de los grupos, el calendario escolar que interrumpe el curso quitándole continuidad. Así como aquellas materias que se cursen simultáneamente.

Otro aspecto importante será el clima político-económico que rei ne en la facultad ya que esto se traducirá en la interrupción de las clases o del curso por huelgas.

PROSPECCION PRIMARIA.

4 Planeación:

En los cinco semestres anteriores se le ha enseñado al alumno varios aspectos generales de la psicología así como diferentes corrientes y perspectivas dentro de esta. El sexto semestre se caracteriza por tener una materia de cada una de las áreas de la psiología como una estrategia para mostrarle al alumno un panorama general óptimo para elegir el área de especialización que habrá de cursar. Así tenemos que en sexto semestre se dan las materias de Psicología educativa, Psicología clínica, Psicología del trabajo, Psicología social, Psicología experimental.

OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA DE PSICOLOGIA EDUCATIVA:

- Introducir al alumno en el estudio del campo educativo partiendo de un marco psicológico amplio.
- Proporcionar al estudiante una perspectiva integrada de los principales procesos psicológicos básicos, inherentes al proceso de enseñanza aprendizaje.
- Revisar sistemáticamente diversos aspectos teórico-metodológicos y técnicos, fundamentales en el campo educativo, que son propios de la aplicación de la psicología educativa.

5 Programación:

OBJETIVOS FORMATIVOS.

- I.- El alumno jerarquizará cronológicamente los puntos de la his-

toria de la educación que se hayan destacado como importantes en clase.

- II.- El alumno destacará los elementos comunes de la definiciones (educación, aprendizaje, enseñanza, profesor, psicología y psicología educativa), revisadas en los textos marcados para la primera unidad, en el programa.
- III.- Distinguirá los fines y funciones de la educación, de los fines y funciones de la psicología educativa.
- IV.- El alumno mencionará al menos tres manifestaciones que han surgido en la educación, de las revisadas en clase.
- V.- El alumno discriminará los fundamentos del porque la educación se auxilia de la psicología.
- VI.- El alumno enunciará las actividades y problemas en los cuales el psicólogo educativo puede incidir.

MATERIAL DIDACTIVO.

- Textos:

- Ausubel, D. Psicología educativa. México, trillas, 1976, pp. 17-51.
- Bergan, J. y Dunn, J. Psicología educativa. México, Limusa, 1970, pp. 517-531.
- Faure, E. et-al Aprender a ser. México, Alianza universidad, 1972, pp. 49-74 y 75-113.
- Mouly, G. Psicología para la enseñanza, México, Interamericana, 1978, pp. 3-11 y 15-18.
- Suárez, R. La educación, su filosofía, su psicología y su método. México Trillas, 1978, pp. 11-14; 15-17; 19-27; 29-35; 61-72.

- Pizarrón.

- Láminas.

- Se sugiere no utilizar grabaciones ni proyecciones, para no dis-

traer la atención de los alumnos.

- Elaboración de una evaluación diagnóstica y una sumaria.
- Conceptos tomados de la bibliografía del programa y analizados en el formato de análisis de conceptos.

PROSPECCION SECUNDARIA.

6 En esta etapa se aplicará una evaluación diagnóstica para conocer si el alumno ya tiene en su repertorio los conocimientos que el profesor desea producir.

Dicha evaluación constará de veinticinco reactivos de respuesta objetiva en cuatro modalidades: jerarquización, opción múltiple, relación de columnas y completamiento. (Ver anexo 1).

Experiencias de adquisición que se sugieren:

- Dar a conocer a los alumnos los objetivos.
- Clase de tipo conferencia.
- Trabajo por equipos averiguando distintos temas para cubrir los objetivos.
- Entrevistas con especialistas del campo de la psicología para averiguar las distintas concepciones de psicología educativa que se tienen así como su campo de aplicación.
- Lectura de los textos marcados en el programa.
- Conferencia con preguntas intercaladas (del tipo prepregunta).
- Se recomienda asimismo motivar a los alumnos para que se interesen por el tema, aprovechando las experiencias del profesor cuando así sea posible.

PROSPECCION SECUNDARIA.

- 10 En esta etapa se realizarán evaluaciones formativas con el propósito de conocer el avance o dificultades del aprendizaje. Para este tipo de evaluaciones se utilizará la estimación de tipo informal ya que cada profesor determinará que tipo de retroalimentación requieren sus alumnos.

Experiencias de retención que se sugieren:

- Dar a conocer algunas definiciones de los conceptos que se manejen y que no aparezcan en el material de lectura.
- Ejemplos proporcionados por el profesor.
- Ejemplos elaborados por los alumnos.
- Seudoejemplos proporcionados por el profesor.
- Seudoejemplos proporcionados por los alumnos.
- Análisis de casos suministrados por alumnos y/o profesor.
- Resúmenes elaborados por los alumnos.
- Apuntes que los alumnos tomen de la clase.
- Discusiones grupales sobre la información expuesta y los contenidos de los materiales.
- Preguntas que dirija el maestro a los alumnos y de los mismos alumnos a otras personas que conozcan sobre el tema.

PROSPECCION TERCIARIA.

14 A esta etapa corresponde la aplicación de una evaluación sumaria para conocer el resultado del proceso de instrucción, o sea el aprendizaje de los alumnos.

Constará de veinticinco reactivos y será una forma paralela de la evaluación diagnóstica (ver anexo 2).

Experiencias de transferencia del aprendizaje que se sugieren:

- Volver a revisar los objetivos en conjunto con los alumnos para constatar su adquisición.
- Análisis o discusión grupal, para conclusiones de la unidad.
- Enfatizar la utilidad de la información revisada.

					V
					f
					e
					d
				12	c
					b
					a
			IV		
					g
					f
		11			e
			III	a b c d	
				e	
				d	
		9		c	
			II	a b	
				j	
				i	
I	8			h	
d		f g			
7		c d e			
		b c			
		a b			

EVALUACION SUMARIA

15
Se introdujo al alumno en el estudio del campo educativo, partiendo de un marco psicológico amplio.

CRITERIO: Obtener de 8 a 10 de calificación.

16
Se obtuvo una adquisición incompleta del conocimiento.

CRITERIO: Obtener de 6 a 7.9 de calificación.

17
No acreditación.
CRITERIO: Obtener de 0 a 5.9 de calificación.
NOTA: Los alumnos que no alcancen el criterio de aprobación, podrán revisar nuevamente la información para presentar un examen de reposición de esta unidad al final del curso.

OBJETIVOS PARA LA UNIDAD I.

OBJETIVOS GENERALES DEL PROGRAMA:

- 1.- Introducir al alumno en el estudio del campo educativo partiendo de un marco psicológico amplio.
- 2.- Proporcionar al estudiante una perspectiva integrada de los principales procesos psicológicos básicos, inherentes al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- 3.- Revisar sistemáticamente diversos aspectos teórico-metodológicos y técnicos, fundamentales en el campo educativo, que son propios de la aplicación de la psicología educativa.

OBJETIVO PARTICULAR I: El alumno obtendrá un panorama general de la evolución histórica de la educación.

OBJETIVO FORMATIVO I: El alumno jerarquizará cronológicamente los puntos de la historia de la educación que se hayan destacado como importantes, en clase.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

Después de hacer leído el artículo de Faure el alumno:

- a) describirá los orígenes de la educación como un tipo de educación no formal.
- b) hará una breve explicación del surgimiento de la escuela.
- c) tomando como base las conclusiones del autor, elaborará su propia conclusión acerca de la evolución histórica de la educación.

Dado el artículo de Bergan, el alumno:

- d) resumirá el desarrollo de la educación, incluyendo tres de cinco aspectos que según su criterio considere de importancia.

OBJETIVO PARTICULAR II: El alumno definirá algunos conceptos fundamentales en educación y en psicología educativa.

OBJETIVO FORMATIVO II: El alumno destacará los elementos comunes de las definiciones (educación, aprendizaje, enseñanza, profesor, psicología, psicología educativa), revisados en los textos sugeridos para la primera unidad, en el programa.

- a) habiendo leído los artículos de Ausubel y Mouly, el alumno contrastará las definiciones de psicología, destacando todas sus características comunes y diferentes.
- b) basándose en las definiciones de educación, que dan Ausubel, Faure y Suárez, el alumno las comparará mencionando todas las características de dichas definiciones.
- c) dado el artículo de Bergan, el alumno integrará una definición de enseñanza, agrupando las características críticas de las definiciones expuestas.
- d) el alumno enunciará la definición de aprendizaje, que Torres menciona en su artículo.
- e) el alumno mencionará las definiciones de profesor, planteadas en el artículo de Bergan.
- f) habiendo leído los artículos de Ausubel y Mouly, el alumno establecerá las semejanzas y diferencias que encuentre en las definiciones de psicología educativa.
- g) basándose en el artículo de Ausubel, el alumno expresará cual es la materia de estudio de la psicología educativa.

Del mismo artículo el alumno:

- h) referirá la relación que existe entre el sentido común y la psicología educativa.

- i) diferenciará los intereses del psicólogo de los del psicólogo educativo,
- j) identificará las estrategias de investigación de la psicología educativa,

OBJETIVO PARTICULAR III: El alumno identificará los fines de la psicología educacional.

El alumno describirá las funciones básicas de la educación.

OBJETIVO FORMATIVO III: El alumno distinguirá los fines y funciones de la educación de los fines y funciones de la psicología educativa.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

- a) relacionará las funciones de la educación con las diversas corrientes filosóficas mencionadas en el artículo de Suárez.
- b) contrastará el artículo de Bergan con el de Ausubel, en cuanto a la finalidad y función que persige cada enfoque psicológico.
- c) de acuerdo a lo leído en el artículo de Ausubel, detallará las dos funciones de la educación que se proponen.
- d) determinará las finalidades y funciones de la psicología educativa de acuerdo con el artículo de Mouly.
- e) discriminará que entiende por efectividad de la enseñanza, después de haber leído el artículo de Bergan.

OBJETIVO PARTICULAR IV: El alumno mencionará algunos fenómenos en la educación.

OBJETIVO FORMATIVO IV : El alumno mencionará al menos tres manifestaciones que han surgido en la educación, revisadas en clase.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

Al leer el artículo de Faure:

- a) explicará brevemente en qué consisten los tres fenómenos educativos a los que hace mención el autor.
- b) distinguirá las características de cada una de las cuatro opciones de cambio en la educación.
- c) según lo que Suárez plantea en su artículo, comparará las cuatro concepciones de la relación entre sistema educativo y sistema social.

Después de haber leído a Ausubel:

- d) explicará el porque de la decadencia de las teorías del aprendizaje en el salón de clase.
- e) analizará las tendencias del pensamiento educativo actual.
- f) una vez leído el artículo de Faure, mencionará al menos ocho de las trece tendencias educativas comunes de los países.
- g) hará un resumen de los problemas actuales de la educación, basado en el artículo de Mouly.

OBJETIVO PARTICULAR V: El alumno explicará las bases psicológicas de la educación.

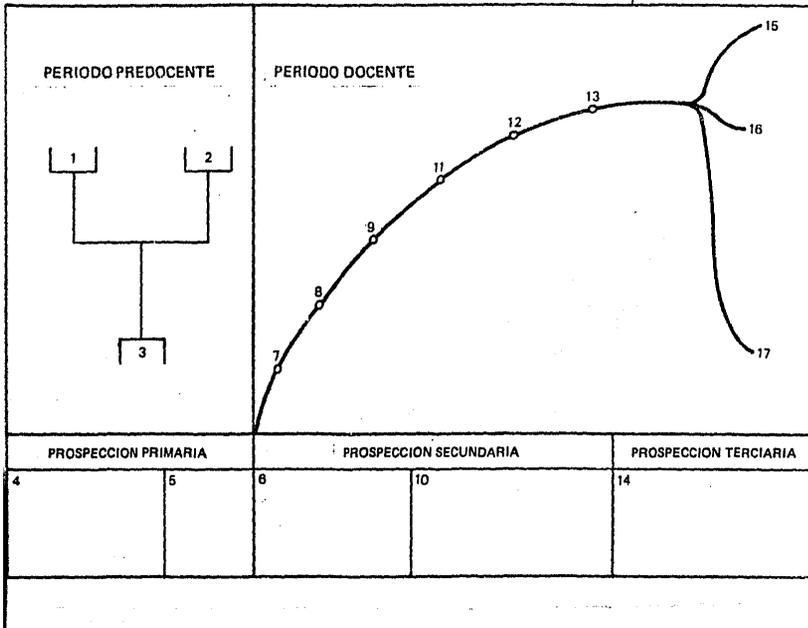
OBJETIVO FORMATIVO V: El alumno discriminará los fundamentos del porque la educación se auxilia de la psicología.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

- a) destacará los argumentos en pro y en contra del enfoque conductista y cognoscitivista, que se exponen en el artículo de Bergan.

PLANO DEL PARADIGMA (PEA) I



b) de acuerdo con el artículo de Mouly, hará un resumen de las bases psicológicas de la educación.

Una vez leído el artículo de Ausubel:

- c) explicará el papel de la psicología en la educación justificando su empleo.
- d) enunciará las contribuciones de la psicología a la educación.
- e) especificará como se aplican los principios psicológicos a la práctica educativa.
- f) especificará la relación entre la teoría del aprendizaje y la teoría de la enseñanza.

OBJETIVO PARTICULAR VI: El alumno identificará los principales campos de acción del psicólogo educativo, y como contribuye a la atención de la problemática educativa.

OBJETIVO FORMATIVO VI: El alumno enunciará las actividades y problemas en los cuales el psicólogo educativo puede incidir.

OBJETIVOS ESPECIFICOS:

El alumno:

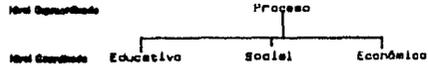
- a) según Ausubel, enumerará los problemas del aprendizaje en los cuales incide la investigación psicoeducativa.
- b) identificará los campos de acción del psicólogo educativo a partir de la lectura del perfil profesional, del artículo de Bijou y del artículo de Arturo Torres.

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto EDUCACIÓN (FAURE)

Definición _____

Nivel conceptual



Nivel Subsidiado

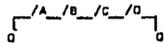
Ejemplos	Criterios Pedagógicos	Señales ejemplos

Características	Ejemplos	Señales ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Los conocimientos								
B	transmitidos								
C	y enriquecidos								
D	de generación en generación								
E									
F									
G									
Reservado									

Criterios característicos heredados

A B C D

Propiedades _____

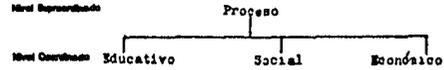


ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto Educación (Faure)

Definición _____

Nivel conceptual



Nivel Subsidiado

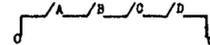
Ejemplos	Criterios Pedagógicos	Señales ejemplos

Características	Ejemplos	Señales ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Los conocimientos								
B	transmitidos								
C	y enriquecidos								
D	de generación en generación								
E									
F									
G									
Reservado									

Criterios característicos heredados

A B C D

Propiedades _____

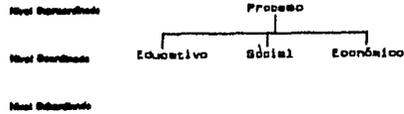


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto EDUCACION (AUSUBEL)

Definición _____

Red conceptual



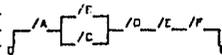
Ejemplos	Estración Pedagógica	Brudo ejemplos

Características	Código	Ejemplos							Brudo ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
A	Se concreta al aprendizaje																
B	mediada																
C	o manipulada																
D	encausada hacia fines																
E	Prácticas																
F	y específicas																
G																	

Oráculo combinatorio binario

A (B+C) D E F

Propiedades: Lasas fines pueden definirse como la adquisición permanente de nuevos estados de conocimiento y de las capacidades necesarias para adquirir tal conocimiento.

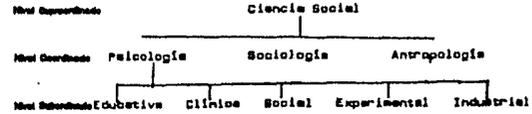


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto PSICOLOGIA (AUSUBEL)

Definición _____

Red conceptual



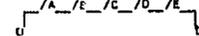
Ejemplos	Estración Pedagógica	Brudo ejemplos

Características	Código	Ejemplos							Brudo ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12				
A	ciencia																
B	aplicada																
C	que trata de las leyes generales																
D	del aprendizaje																
E	en el mismo																
F																	
G																	

Oráculo combinatorio binario

A I C C E

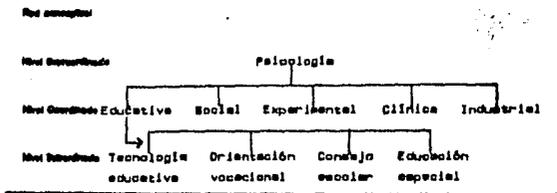
Propiedades: Es que una ciencia se puede aplicar empíricamente, no se de la categoría de ciencia aplicada.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto PSICOLOGIA EDUCATIVA (AUSUBEL)

Definición _____

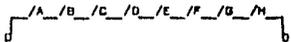


Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Características
Tecnología educativa Educación especial		Psicología experimental

Características	Escala	Ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A Trata de aquellas propiedades		1	1					1		
B del aprendizaje		1	1					1		
C que pueden relacionarse		1	1					1		
D con las estrategias eficaces		1	1					1		
E de efectuar deliberadamente		1	1					1		
F cambios cognoscitivos		1	1					1		
G estables		1	1					1		
Resultados H que tengan valor social		1	1					0		

A P C D E F G H

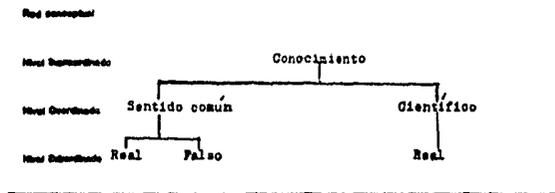
Propiedades _____



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Sentido común (AUSUBEL)

Definición _____

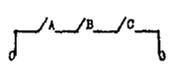


Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Características
Refran		Principio ley

Características	Escala	Ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A Son verdades				3					1	1
B plausible				1					0	0
C tan solo porque podrian ser ciertas				1					0	0
D										
E										
F										
G										
Resultados		1						1	1	

A B C

Propiedades: Los principios de sentido común no son necesariamente erróneos, pero tampoco necesariamente correctos.



BUENA DEFINICIÓN:

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Enseñanza (Nouly)

Subtítulo _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado

Enseñador

Nivel Coordinado

Enseñanza

Aprendizaje

Nivel Subordinado

Grupal individual correctiva bilingüe libre mixta

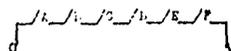
Ejemplos	Extensión Pedagógica	Subejemplos
Enseñanza bilingüe		

Características	Caso	Ejemplos				Subejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Enseñanza bilingüe	1							
B	Enseñanza	1							
C	Enseñanza bilingüe	1							
D	Enseñanza bilingüe	1							
E	Enseñanza bilingüe	1							
F	Enseñanza bilingüe	1							
G									

Código numérico de los casos

A B C D E F

Propiedades _____



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Aprendizaje (Nouly)

Subtítulo _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado

Enseñador

Nivel Coordinado

Aprendizaje

Enseñanza

Nivel Subordinado

Formal informal no formal

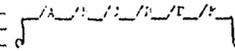
Ejemplos	Extensión Pedagógica	Subejemplos

Características	Caso	Ejemplos				Subejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Enseñanza bilingüe								
B	Enseñanza								
C	Enseñanza bilingüe								
D	Enseñanza bilingüe								
E	Enseñanza bilingüe								
F	Enseñanza bilingüe								
G									

Código numérico de los casos

A B C D E F

Propiedades _____

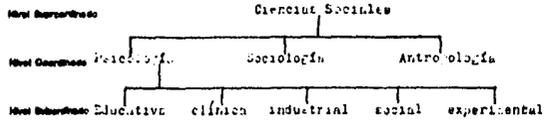


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Psicología (Youly)

Definición _____

Red conceptual

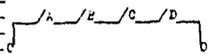


Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señales distintivas

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es la ciencia								
B	es directamente relacionado con el estudio de la conducta								
C									
D									
E									
F									
G									

Características distintivas: A E C D

Propiedades _____

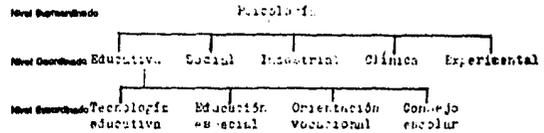


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Psicología Educativa (Youly)

Definición _____

Red conceptual

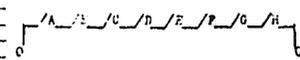


Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señales distintivas

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Se ocupa de la aplicación de principios técnicos y otros recursos de la psicología en la resolución de problemas que se le presentan al maestro al tratar de promover el aprendizaje de sus alumnos.								
B									
C									
D									
E									
F									
G									

Características distintivas: A E C D E F G H

Propiedades _____



ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto Educación Física (Suárez)

Definición _____

Red conceptual

Nivel Descriptivo

Nivel Descriptivo educativo social económico

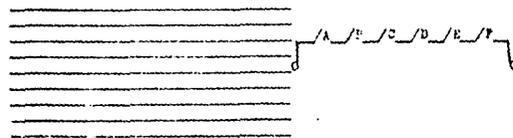
Nivel Subdescriptivo

Ejemplo	Ejemplar Pedagógico	Señalo ejemplos

Características	CASOS	Ejemplar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El lenguaje ser								
B	relacionado con el deporte								
C	de la realidad personal								
D	en un forma que se logra								
E	ocurrir eficientemente sobre ella								
F	o sobre el mundo								
G	Resultados								

Cruce las características siguientes
A B C D E F

Propiedades _____



ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto Educación Física (Suárez)

Definición _____

Red conceptual

Nivel Descriptivo (ver anteriores de educación)

Nivel Descriptivo

Nivel Subdescriptivo

Ejemplo	Ejemplar Pedagógico	Señalo ejemplos

Características	CASOS	Ejemplar							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El lenguaje ser								
B	de aquellas características que se refieren								
C	al hombre								
D	vivir eficientemente								
E	en una sociedad compleja								
F									
G	Resultados								

Cruce las características siguientes
A B C D E

Propiedades _____
_____ que se refieren al lenguaje

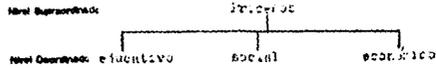


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EDUCACIÓN FÍSICA (EJEMPLO)

Definición: _____

Red conceptual:



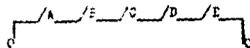
Nivel Subconcepto:

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Buenos ejemplos

Definición	Características	Causa	Ejemplos										
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A													
B													
C													
D													
E													
F													
G													
Resolución:													

Gráfico conceptualizado horizontal
A B C D E

Propiedades: _____

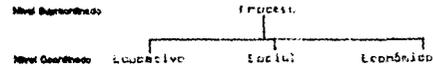


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EDUCACIÓN FÍSICA (EJEMPLO)

Definición: _____

Red conceptual:



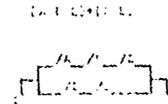
Nivel Subconcepto:

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Buenos ejemplos

Definición	Características	Causa	Ejemplos										
			1	2	3	4	5	6	7	8			
A													
B													
C													
D													
E													
F													
G													
Resolución:													

Gráfico conceptualizado horizontal

Propiedades: _____



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Educación (Suarez)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado (Ver anteriores de educación)

Nivel Coordinado

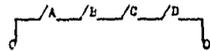
Nivel Subordinado

Ejemplos	Extracción Pedagógica	Buena ejemplos
1.- Educación preparatoria	3.- vivir	
2.- Educación secundaria	4.- actividad religiosa	

características	nombre	Ejemplos				Buena ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	proceso que tiende	1	1		1	1			
B	hacia la madurez	1	1		1	1			
C	social	1	1		1	1			
D	y emocional	1	1		1	1			
E									
F									
G									
Observaciones		1	1		1	1			

Criterios característicos (atributos)
A B C D

Propiedades Es un proceso de formación



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Educación (Suarez)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado (Ver anterior de educación)

Nivel Coordinado

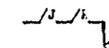
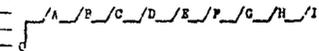
Nivel Subordinado

Ejemplos	Extracción Pedagógica	Buena ejemplos
1.- Educación preparatoria	3.- VIVIR	
2.- Educación secundaria	4.- actividad religiosa	

características	nombre	Ejemplos				Buena ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Contribución al desarrollo	1	1		1	1			
B	de la persona	1	1		1	1			
C	y de su grupo social,	1	1		1	1			
D	de la cual orienta	1	1		1	1			
E	y facilita actividades	1	1		1	1			
F	que operen en ellos	1	1		1	1			
G	cambios positivos en sus comportamientos	1	1		1	1			
Observaciones	H Actitudes y conductas	1	1		1	1			
	J ideas				1				
	F y habilidades						1	1	

Criterios característicos (atributos)
A B C D E F G H I J K

Propiedades _____



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Positivismo (Garcés)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado

Nivel Coordinado (Ver positivismo hoja anterior)

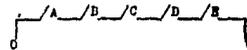
Nivel Subordinado

Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Recursos educativos

Características	Citas	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El hombre actúa								
B	las almas fueren								
C	leyes								
D	que en los demás seres vivos								
E	pero con efectos mas complejos								
F									
G									

Cruce de características técnicas
A B C D E

Propósito: Describir el concepto de la sociedad como un conjunto de hombres no ya sus determinados. El fin de la educación es la socialización. La educación es fundamentalmente adaptativa e integradora. La escuela es una agencia de socialización.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Positivismo (Garcés)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordinado

Corriente filosóficas

Nivel Coordinado Positivo existencialismo marxismo

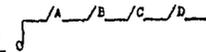
Nivel Subordinado economicismo sociologismo

Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Recursos educativos

Características	Citas	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	afecta, que entre el hombre								
B	y el animal								
C	no hay diferencias esenciales								
D	usos de grado								
E									
F									
G									

Cruce de características técnicas
A B C D

Propósito: Reconocer la educación como un factor de crecimiento económico y tecnológico, ignorando o subvalorando los demás valores. Su preocupación principal es la rentabilidad de los recursos educativos, su productividad, su orientación utilitarista. El acto educativo se reduce a la capacitación y el entrenamiento en la vida.

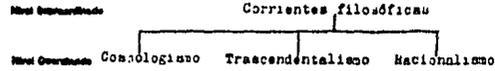


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: Cosmologismo (Suarez)

Definición: _____

Nivel conceptual



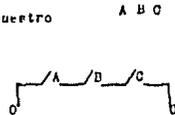
Nivel Substancial

Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Banco de preguntas

Características	Opciones	Ejercicios								Banco de preguntas									
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8		
A	La unidad entre																		
B	el hombre																		
C	y todo lo existente																		
D																			
E																			
F																			
G																			
Ejercicios																			

Criterio constructivista booleano

Propósito: De este contexto no cabe el muestro
sada con el mundo de si mismo.
Intercambio de las fuerzas que en
el mundo de la libertad es absoluta.

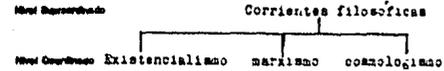


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: Existencialismo (Suarez)

Definición: _____

Nivel conceptual



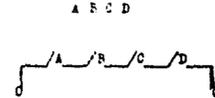
Nivel Substancial

Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Banco de preguntas

Características	Opciones	Ejercicios								Banco de preguntas									
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8		
A	Invita a anular la razón																		
B	para lograr sentir																		
C	o vivir																		
D	con la naturaleza creadora																		
E																			
F																			
G																			
Ejercicios																			

Criterio constructivista booleano

Propósito: La educación debe convertirse
en un proceso asociativo, en una lu
cha contra nuestra moral inhumana, con
tra nuestra conciencia alienante y
nuestra sociedad asportora



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Transhumanismo (Suarez)

Definición

Nivel conceptual

Nivel Representado

CORRIENTES FILOSÓFICAS

Nivel Describedo

Transhumanismo positivismo existencialismo

Nivel Subordinado

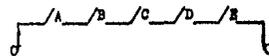
Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Deuda ejemplos

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Considera al ser humano								
B	Como centro								
C	fin								
D	y sentido								
E	de toda la realidad								
F									
G									
H									
I									
J									
K									
L									
M									
N									
O									
P									
Q									
R									
S									
T									
U									
V									
W									
X									
Y									
Z									

Cruce característico base

A B C D E

Propiedades C se sigue para la sociedad que existe, o se hace para cambiar la.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Marxismo (Suarez)

Definición

Nivel conceptual

Nivel Representado

Corrientes Filosóficas

Nivel Describedo

Marxismo positivismo existencialismo

Nivel Subordinado

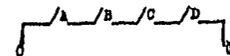
Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Deuda ejemplos

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El sujeto								
B	solo genera conocimiento relevante								
C	cuando busca								
D	la transformación de su objeto								
E									
F									
G									
H									
I									
J									
K									
L									
M									
N									
O									
P									
Q									
R									
S									
T									
U									
V									
W									
X									
Y									
Z									

Cruce característico base

A B C D

Propiedades La educación debe servir para llevar a cabo el fin la revolución socialista, no hay educación sin contacto con la realidad social y con los trabajadores. El estudiante practica el trabajo manual y participa directamente en la producción. El aprendizaje se basa en la práctica social, promueve la crítica, la discusión y la autodeterminación.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Transhumanismo (Suarez)

Definición _____

Red conceptual



Nivel Subordinado

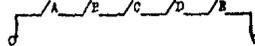
Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Recursos sugeridos

Características	Ejemplos	Recursos sugeridos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Que idar al ser humano								
B	como centro								
C	de								
D	y sentido								
E	de toda la realidad								
F									
G									

Circuitos conceptuales breves

A B C D E

Propósito: de la educación en la formación del ser humano, o de hacer un centro de la

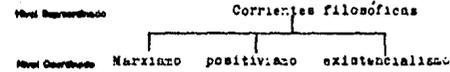


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Marxismo (Suarez)

Definición _____

Red conceptual



Nivel Subordinado

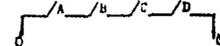
Ejemplos	Ejercicios Pedagógicos	Recursos sugeridos

Características	Ejemplos	Recursos sugeridos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El sujeto								
B	solo genera conocimiento relevante								
C	cuando busca								
D	la transformación de su objeto								
E									
F									
G									

Circuitos conceptuales breves

A B C D E

Propósito: la educación debe servir para llevar hacia el fin la revolución socialista, no hay educación sin relación con la realidad social y con los trabajadores. El estudiante practica el trabajo manual y participa directamente en la producción. El estudiante sabe de todo en la práctica social, produce y participa, la dirección y la autodeterminación.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto ENSEÑANZA (BERGAN)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superficial

Nivel Operativo VER ANTERIOR DE BERGAN

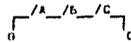
Nivel Subordinado

Ejemplo	Estrategia Pedagógica	Desde ejemplo
Clase de anatomía		Una dieta

Características	ocorre	Ejemplos							Desde ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
A	Un control	1				1											
B	subir la conducta	1				1											
C	del alumno	1				1											
D																	
E																	
F																	
G																	
Resolución		1				1											

Cruce los asteriscos horizontales

A E C



Propósito: hacer definición de enseñanza

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto ENSEÑANZA (BERGAN)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superficial

Nivel Operativo VER ANTERIOR DE BERGAN

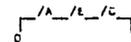
Nivel Subordinado

Ejemplo	Estrategia Pedagógica	Desde ejemplo
Clase de lógica		Asignación del presupuesto escolar

Características	ocorre	Ejemplos							Desde ejemplos								
		1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12	13	14	15	
A	Proceso reglado	1				1											
B	con la administración	1				1											
C	del aprendizaje	1				1											
D	(Carroll, 1971)																
E																	
F																	
G																	
Resolución		1				1											

Cruce los asteriscos horizontales

A E C



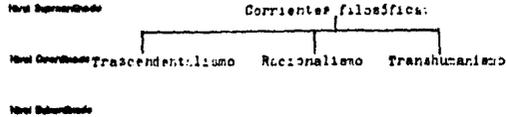
Propósito: hacer definición de enseñanza

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Trascendentalismo (Suarez)

Definición _____

Red conceptual



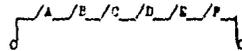
Ejemplos	Estrucón Pedagógica	Señala aspectos

características	carac	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Afirma la naturaleza trascendental								
B	del hombre								
C	Con un destino trascendental								
D	que cubra el marco								
E	de la fuerza existencial								
F	intelectual								
G									

Cruces característicos hechos

Propósito: El contenido es un "distingo" de principios y principios filosóficos de este tipo un tipo de análisis que se hace en un nivel de existencia y se hace en un nivel de valores existenciales.

A B C D E F

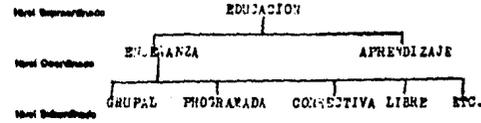


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto EDUCACION (Netxen)

Definición _____

Red conceptual



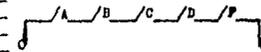
Ejemplos	Estrucón Pedagógica	Señala aspectos

características	carac	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Crear situaciones								
B	en las que se descubran								
C	estructuras y								
D	no transmitir estructuras								
E	que no puedan ser asimiladas								
F	en otro nivel las que en el verbal								
G	(Elkind y Duckworth, 1973)								

Cruces característicos hechos

Propósito: Conocimiento derivado de la teoría de la enseñanza.

A B C D E F



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Profesor (BERGAN)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordenado

Profesiones

Nivel Ordenado

Profesor Médico Astronauta

Nivel Subordenado

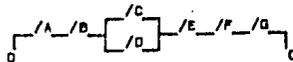
Primaria Secundaria Nivel superior

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Grupos ejemplos
Educadora	Comerciante	
Profesor	Abogado	
Instructor	Sacerdote	
Capacitador	Médico	

características	casos	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A Es una persona		1	1	1	1	1	1	1	1
B dedicada a una conducta interactiva		1	1	1	1	1	1	1	1
C con uno		1	1	1	1	1	1	1	1
D o varios estudiantes		1	1	1	1	1	1	1	1
E con el propósito		1	1	1	1	1	1	1	1
F de efectuar un cambio		1	1	1	1	1	1	1	1
G en ellos		1	1	1	1	1	1	1	1
Resultados		1	1	1	1	1	1	1	1

Circuitos combinatorios booleanos

A B (C D) E F G



Proposición Es una mala definición de profesor ya que los pseudoejemplos pasan por el circuito

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto Profesor (BERGAN)

Definición _____

Nivel conceptual

Nivel Superordenado

Nivel Ordenado

(ver anterior de profesor, de Bergan)

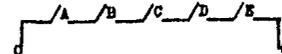
Nivel Subordenado

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Grupos ejemplos
1.- Educadora	5.-Comerciante	
2.-maestro	6.-abogado	
3.-instructor	7.-sacerdote	
4.-capacitador	8.-médico dietista	

características	casos	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A Administrador del aprendizaje		1	1	1	1	0	0	1	1
B encargado de especificar		1	1	1	1	1	1	1	1
C que es lo que se habrá de aprender		1	1	1	1	0	0	1	1
D y que garantiza en lo posible		1	1	1	1	1	1	1	1
E que realmente ocurra ese aprendizaje		1	1	1	1	0	0	1	1
F									
G									
Resultados		1	1	1	1	0	0	1	1

Circuitos combinatorios booleanos

A B C D E



Proposición Es una mala definición de profesor

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto: Aprendizaje (Sorres)

Definición: _____

Reservaciones: _____

Nivel Generalizado: _____

Educación:

Nivel Generalizado: _____

Aprendizaje

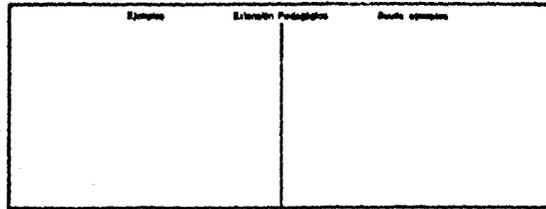
Enseñanza

Nivel Específico: _____

Formal

Informal

no formal



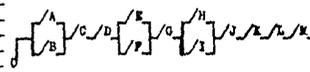
Características	Educação	Estratos Pedagógicos											
		1	2	3	4	5	6	7	8				
A Proceso													
B Operación													
C que se deriva													
D de cambio													
E base													
F de seres													
G características													
H del comportamiento (en su acepción más amplia)													

I o sus potencialidades

Criterios característicos básicos

Propiedades: J original, or alman. (A+D) C D (E+F) G (H+I) J K L M

- 1. experiencia
- 2. y reunidos
- 3. or la práctica



TOPICOS RELEVANTES PARA LA PRIMERA UNIDAD

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE FAUCH

- 1) Reformas educacionales: reformar o arreglar las estructuras educativas existentes y el modernizar las prácticas pedagógicas, vayan o no paralelas con las transformaciones estructurales en el plano socioeconómico.
- 2) Transformaciones estructurales: profundizarlas en el seno del universo educativo.
- 3) Crítica radical: partidario de una desinstitucionalización de la educación y de la desescolarización de la sociedad.
- 4) Contratación: son las reacciones de la clase trabajadora ante el divorcio entre una enseñanza educa y la realidad del mundo real.

Tendencias educativas comunes en los países. - Modelos educativos: dirección restrictiva o puerta abierta, modelos tecnocráticos en el plano de las estructuras: educación preescolar, primaria y secundaria, entradas y salidas laterales, justificación de los sistemas, programas escolares, lenguas nacionales, especialización, enseñanza superior, enseñanza interdisciplinaria, cuerpo docente, actividades de alfabetización, actividades extra escolares y planificación.

Conclusiones de la evolución histórica de la educación. - 1) La educación tiene un pasado más rico de lo que cabría pensar a la vista de la relativa uniformidad de sus estructuras actuales. 2) La educación actual aporta la carga de deudas y más antiguas que las que otros seres han heredado a las naciones nuevas como herencia importante.

Sursummo de la escuela. - Surge debido a la sistematización y expansión progresiva del uso del lenguaje escrito. **La educación necesidad social.** - Desde el remoto pasado aparece como inherente a las sociedades humanas.

La educación como necesidad biológica. - El hombre puede sobrevivir en ambientes contaminados gracias a los conocimientos transmitidos y enriquecidos de generación en generación.

Fenómenos educativos. - 1) La educación precede al desarrollo de la educación considerada a escala planetaria, tiende a preceder al nivel de desarrollo económico.

2) La educación provee: la educación se emplea conscientemente a preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.

3) La educación rechaza: la contradicción que aparece entre los productos de la educación y las necesidades de las sociedades.

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE SUAREZ

Fines de la educación integral. - Conocer el mundo lo suficiente para poder enfrentarlo con valentía.

Relaciones entre sistema educativo y sistema social. - 1) El sistema educativo es una entidad independiente del sistema social. 2) El sistema social es un producto del sistema educativo. 3) El sistema educativo está determinado por el sistema social. 4) El sistema educativo y el sistema social son diferentes, pero estructuralmente interdependientes.

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE MOULY

Fines de la psicología educativa. - 1) Se ocupa del descubrimiento de las técnicas más eficaces para alcanzar cualquier meta educacional que haya sido escogido, que de su elección real.

2) Crear una mayor comprensión de los principios que se hacen la tarea de orientar a los niños hacia la máxima realización de su personalidad.

3) Colocar al maestro en una mejor posición para decidir que puede hacer y como, que no dará resultados y por que, le dará una perspectiva más clara de lo que constituyen metas realistas para el niño en su estado actual de desarrollo y como puede ayudarlo a alcanzar esas metas, debe capacitar al maestro para desarrollar un

papel más eficaz, de sincronizar el plan de estudios a las necesidades, metas y objetivos de los niños individuales en su clase.

Funciones de la psicología educativa.-1) Presentarle al maestro los principios con base en los cuales pueda tomar decisiones. 2) Promover una mayor comprensión del proceso de aprendizaje, de la situación específica de aprendizaje y del aprendiz, no aisladamente, sino en interacción dinámica.

3) Proporcionar conceptos funcionales aplicables a los distintos aspectos del proceso enseñanza-aprendizaje.

Baseps psicológicas de la educación.-La psicología puede contribuir a todos los aspectos de la práctica educativa, por la clarificación de la naturaleza del aprendiz, del proceso de aprendizaje, y del papel del maestro, aportando los recursos para la resolución de problemas educativos.

Problemas actuales de la educación.-Ineficiencia, mediocridad, impersonalidad e irrelevancia. (Hart, citado por Houly, 1978).

Planes de estudio prescritos, asignaciones similares para todos los niños, conferencias como único modo de instrucción, pruebas entender como evaluación externa y calificaciones escogidas por los maestros.

Acostumbramiento, pesadas cargas de enseñanza, inadecuadas relaciones maestro-alumno, planes de estudio inapropiados, y promoció en lista compacta.

Objetivos vagos, deficiencias en el proceso de instrucción. (Skinner, citado por Houly, 1978).

INDICADORES DE INTERES DEL ARTICULO DE AUSUBEL

La decadencia de las teorías del aprendizaje en el salón de clase. Es debido a deficiencias de conceptualización de planes de investigación y la excesiva preocupación por mejorar destrezas académicas y técnicas de enseñanza pobremente concebidas, en lugar de atender descubrimientos de principios más generales.

Estrategias de investigación de la psicología educativa.-1) Extrañar los resultados resultador de estudio de laboratorio en situaciones de aprendizaje simplificadas al ambiente de aprendizaje del salón de clases.

2) Concentrarse indirectamente en los problemas de la ciencia básica de la psicología general y atacar de un modo directo los problemas aplicados.

3) Encontrar las leyes científicas básicas del aprendizaje, tanto en los contextos de laboratorio como del salón de clases, y dejar a los tecnólogos educativos la tarea de realizar la investigación necesaria para poner en práctica tales leyes en el salón de clases.

4) Descubrir los principios de aprendizaje, solo a través de un tipo aplicado de investigación, que tenga en cuenta las clases de aprendizaje del salón de clases, y las características más notorias de los alumnos.

Problemas del aprendizaje en los cuales incide la investigación psicopedagógica.-(NOTA: No son problemas como tales, sino más bien se refieren a aspectos del aprendizaje). 1) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afectan en el alumno la adquisición y retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimientos.

2) El amplio desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas.

3) Averiguar cuáles características conativas y de personalidad del alumno, y que aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje afectan los resultados de aprender una determinada materia de estudio, la motivación para aprender y las maneras características de recibir el material.

4) Determinar las maneras adecuadas y de eficiencia mixta de organizar y presentar materiales de estudio, y de motivar y dirigir deliberadamente el aprendizaje hacia metas concretas.

Forma de aplicación de los principios psicológicos a la práctica educativa.-No pueden emplearse ni directa ni inmediatamente en prácticas de enseñanza. Fundamentación: por falta de investigación aplicada entrando en juego el juicio profesional.

Funciones de la educación.-1) Transmitir la ideología de la cultura, y un cuerpo nuclear de conocimientos y de habilidades intelectuales. 2) Desenvolvimiento óptimo de la potencialidad humana para el desarrollo y el logro, y no únicamente con respecto a las capacidades cognitivas, sino también en lo respectivo a las metas y ajuste de la personalidad.

Materia de estudio de la psicología educativa.-Se refiere directamente de los problemas a que se enfrenta el profesor en el salón de clases.

Intereses del psicólogo.-Aspectos generales del aprendizaje, experiencias de aprendizaje simples, fragmentarias o de cierto plazo, más representativas del aprendizaje.

Intereses del psicólogo educativo.-El aprendizaje del salón de clases, esto es, el de una materia de estudio guiada premeditadamente dentro de un contexto social.

PERIODO PREDOCENTE.

1 PROFESOR: profesor de psicología educativa con dominio teórico y práctico de los temas sobre el proceso enseñanza-aprendizaje y especialmente en sus aspectos tecnológicos. Con conocimiento de didáctica, experiencia docente; que haya establecido rapport previo con sus alumnos y tenga conocimiento del Paradigma de la Evolución del Aprendizaje.

2 ALUMNO: estudiantes de la carrera de psicología inscritos en el sexto semestre. No parecen existir diferencias significativas, que influyan en el aprendizaje de los alumnos, en cuanto al sexo y la edad de los mismos. El papel laboral que los estudiantes actualmente desempeñan (educadoras, profesores, segunda carrera, administrativos, etc.) pudiera influir en la elección que tendrán sobre un área determinada y esto a su vez en el interés que pongan en el estudio de esta materia. La actitud o expectativa hacia la materia, así como la posición política e ideológica que tengan los alumnos con respecto a temas que pudieran considerar alienantes para su posición pudiera influir positiva o negativamente en el aprendizaje de los mismos. La regularidad que muestren los alumnos en su historia académica favorecerá el aprendizaje de la unidad. Los alumnos que probablemente pudieran presentar problemas en dicho aprendizaje serían los que presenten irregularidades en las materias consideradas como precurrentes, (según análisis de estructuración y secuenciación de Morgano-Heredia) a esta unidad. Las materias son: Bases biológicas de la conducta 0046; Introducción a la psicología 0361; Teorías y sistemas en psicología 0821; Aprendizaje y memoria 0006; Desarrollo psicológico I 0156; Pensamiento y lenguaje 0631; Teoría de la medida 0814; Desarrollo psicológico II 0139; Psicología diferencial 0636; Psicología experimental 0638.

Otra situación que debe presentarse para esperar condiciones óptimas para el aprendizaje es el haber estudiado los temas uno y dos del programa de psicología educacional de sexto semestre, y haber logrado el criterio de seis a diez de calificación en dichas unidades.

3 MEDIO AMBIENTE: se deben considerar dentro de este apartado variables tales como: ubicación del plantel, características del edificio, horario de clases, características del los grupos, el calendario escolar que interrumpe el curso quitandole continuidad. Asi como aquellas materias que se cursen simultaneamente. Otro aspecto importante será el clima político-económico que reine en la facultad ya que esto se traducirá en la interrupción de las clases o del curso por huelgas o movimientos.

PROSPECCION PRIMARIA.

4 Planeación:

En las dos unidades anteriores el alumno ha recibido información acerca de los aspectos generales de la psicología educativa y la educación. Además de aspectos teóricos del proceso enseñanza-aprendizaje (ver el programa y PEA I).

Para los fines de la investigación que se está realizando la instrucción se alejara un poco de lo tradicional, teniendo numerosas evaluaciones para obtener datos. En caso de que la experiencia así lo recomiende la segmentación y cantidad de evaluaciones podrían considerarse adecuadas para este Paradigma.

OBJETIVOS GENERALES DE LA MATERIA DE PSICOLOGÍA EDUCATIVA:

- Introducir al alumno en el estudio del campo educativo partiendo un marco psicológico amplio.
- Proporcionar al estudiante una perspectiva integrada de los principales procesos psicológicos básicos, inherentes al proceso enseñanza-aprendizaje.
- Revisar sistemáticamente diversos aspectos teórico-metodológicos y técnicos fundamentales en el campo educativo, que son propios de la aplicación de la psicología educativa.

5 Programación:

OBJETIVOS FORMATIVOS.

- I.- El alumno describirá los principales conceptos de la teoría de sistemas, contrastando dos modelos de enseñanza-aprendizaje que a partir de ella se han generado.
- II.-El alumno identificará los criterios para la correcta elaboración de: el análisis de tareas y de los objetivos de comportamiento.

III.-El alumno expondrá las relaciones de la instrucción con el aprendizaje, los materiales, el profesor y las estrategias instruccionales.

IV.-El alumno explicará en que consiste la evaluación y sus características, pudiendo para ello emplear ejemplos propios.

V.- El alumno identificará la intervención de la psicología educativa en diversas subareas de aplicación (educación especial, tecnología educativa, consejo escolar, orientación escolar, etc.) mediante la lectura de ejemplos o casos.

MATERIAL DIDACTICO.

- Textos:

Anderson y Faust, psicología educativa, México, Trillas, pp.26-34; 70-97; 147-164. 1976

Gago, A. Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, México, Trillas, 1977, pp.19-44.

Mouly, G. psicología para la enseñanza, México, Interamericana, 1978, pp. 271-292.

- Conceptos tomados de los textos del programa y analizados en los formatos de análisis de conceptos.

- Pizarrón

- Laminas

- Se sugiere no utilizar grabaciones ni proyecciones, por que no son compatibles con la investigación.

- Evaluación diagnóstica para cada uno de los objetivos formativos

- Evaluación parcial para cada uno de los objetivos formativos

- Ejemplos significativos referidos a la aplicación de la psicología educativa en todas las areas de la psicología.

- Ejemplos de análisis de tareas

- Ejemplos de objetivos

- Ejemplos de instrucción

- Ejemplos de evaluación

PROSPECCION SECUNDARIA.

6 En esta etapa se aplicará una evaluación diagnóstica para cada uno de los objetivos formativos, con la finalidad de conocer si el alumno ya tiene en su repertorio los conocimientos que el profesor transmitirá. Dichas evaluaciones constarán en promedio, de cinco reactivos de respuesta objetiva, siendo estos de opción múltiple. En total de cada prueba los reactivos deben aportar diez puntos.

El nivel taxonómico que se empleó es el de comprensión lo que permitirá comparar las evaluaciones entre sí.

Experiencias de adquisición que se sugieren:

- Exposición de la clase por el profesor.
- Trabajo por equipos para cubrir los objetivos
- Conferencia con preguntas intercaladas (del tipo prepregunta) y con auxilio de láminas.
- Dar a conocer los objetivos
- Lectura de los textos marcados en el programa.
- Aplicación de la evaluación diagnóstica.
- Relacionar los temas revisados en unidades anteriores para dar significación al nuevo conocimiento.
- Encuadrar este nuevo conocimiento dentro de una panorámica general.
- Aprovechando las experiencias del profesor se recomienda que motive a los alumnos para obtener mayores beneficios.

9 En esta etapa se realizarán evaluaciones parciales al término de cada tema para conocer como avanza el proceso enseñanza-aprendizaje; estas evaluaciones serán de tipo paralelo a las evaluaciones diagnósticas.

Experiencias de retención que se sugieren:

- Analogías proporcionadas por el profesor y los alumnos.
- Dar a conocer algunas definiciones de los conceptos que se ma-

nejen

- Enriquecer dichas definiciones con aportaciones personales.
- Categorización de la información.
- Ejemplos proporcionados por el profesor.
- Ejemplos elaborados por los alumnos
- Pseudoejemplos elaborados por el profesor.
- Pseudoejemplos proporcionados por los alumnos.
- Análisis de casos suministrados por alumnos y/o profesor.
- Resúmenes elaborados por los alumnos.
- Apuntes que los alumnos tomen en clase
- Discusiones grupales sobre la información expuesta y los contenidos de los materiales.
- Preguntas que dirija el maestro a los alumnos y de los mismos alumnos a otras personas que conozcan el tema.

PROSPECCION TERCIARIA

13 El resultado final de esta unidad se podrá obtener agrupando los resultados de las evaluaciones parciales.

Experiencias de transferencia que se sugieren:

- Volver a revisar los objetivos en conjunto con los alumnos para constatar su adquisición.
- Análisis o discusión grupal para llegar a conclusiones de la unidad.
- Elaboración de ejercicios por los alumnos con ideas originales
- Comentarios sobre la aplicabilidad de la información obtenida en esta unidad.
- Enfatizar la utilidad de la información revisada.

140

I
i
h
g
f
e
d
c
b
a

7

II
f
e
d 8
c
b
a

III

e
d 10
b c
a

IV

f g
e
d
c 11
b
a

14 El alumno revisó sistemáticamente diversos aspectos teóricos-metodológicos y técnicos, fundamentales en el campo educativo, que son propios de la aplicación de la psicología educativa.

CRITERIO DE APROBACION: obtener de 8 a 10 en el promedio de las calificaciones de los exámenes parciales.

15 Aprendizaje incompleto del conocimiento.

CRITERIO DE APROBACION: obtener de 7.9 a 6 en el promedio de las calificaciones de los exámenes parciales.

16 Nula adquisición del conocimiento.

CRITERIO: obtener de 0 a 5.9 en el promedio de las calificaciones de los exámenes parciales.

NOTA: Quienes reprueben o no presenten algunos de los exámenes parciales tendrán oportunidad de reponer solo uno de ellos al final del curso.

OBJETIVOS DE LA TERCERA UNIDAD

OBJETIVO GENERAL:

- Revisar sistemáticamente diversos aspectos teóricos-metodológicos y técnicos, fundamentales en el campo educativo, que son propios de la aplicación de la psicología educativa.

OBJETIVOS INTERMEDIOS.

El alumno:

- 1.- Explicará la aplicación de diversas técnicas de la psicología educativa a aspectos específicos de la instrucción.
- 2.- Definirá los conceptos de objetivos de aprendizaje, análisis de tareas, evaluación educativa, métodos y medios de instrucción, interacción en el salón de clases, estrategias instruccionales, estrategias de aprendizaje y educación especial.
- 3.- Ejemplificará la aplicación de la tecnología educativa a la instrucción.

OBJETIVO FORMATIVO I: El alumno describirá los principales conceptos de la teoría de sistemas, contrastando dos modelos de enseñanza-aprendizaje que a partir de ella se han generado.

OBJETIVOS ESPECIFICOS

El alumno con base en el artículo de Gago:

- a) expondrá la definición de sistema a que se halla llegado en clases.
- b) distinguirá los tipos de sistemas según su origen.
- c) explicará cuales son los elementos de los sistemas y en que consisten.
- d) describirá las seis propiedades generales de los sistemas.
- e) ilustrara a los sistemas de acuerdo a sus relaciones en subsistemas y suprasistemas.
- f) explicará que es un modelo de sistematización referido a me--

tas.

- g) describirá el modelo de Popham con sus cuatro componentes, explicando en que consiste cada uno.
- h) identificará el modelo de Anderson para obtener una noción de dicho modelo.
- i) distinguirá entre los modelos (Popham y Anderson) las diferencias y semejanzas.

OBJETIVO FORMATIVO II: El alumno identificará los criterios para la correcta elaboración: del análisis de tareas y de los objetivos de comportamiento.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

El alumno con base en el artículo de Anderson:

- a) explicará en que consiste un análisis de tareas y como es definido.
- b) ejemplificará dos análisis de tareas atendiendo a los siete criterios que se exponen en el texto.
- c) explicará la finalidad o utilidad de hacer un análisis de tareas.
- d) explicará que entiende por objetivo de comportamiento.
- e) ilustrará las cualidades de los objetivos de comportamiento.
- f) dará ejemplos de objetivos de comportamiento que reúnan todas las cualidades (tres) revisadas en clases.

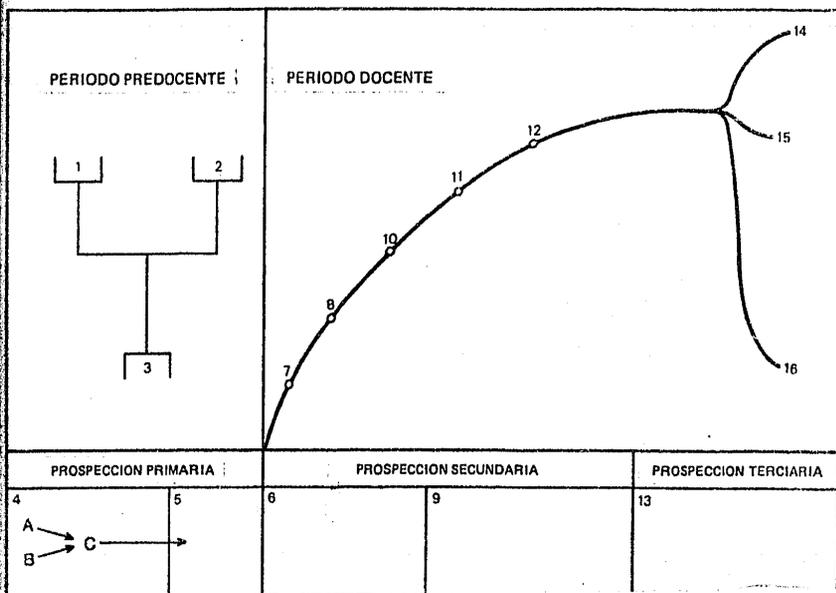
OBJETIVO FORMATIVO III: El alumno expondra las relaciones de la instrucción, el aprendizaje, los materiales, el profesor y las estrategias instruccionales.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

El alumno con base en el libro de Mouly:

- a) explicará el papel de la instrucción en el aprendizaje.
- b) distinguirá las tres categorías de la tarea del maestro.

PLANO DEL PARADIGMA (PEA) II



143

- c) definirá lo que es una estrategia de instrucción, proporcionando al menos tres ejemplos.
- d) distinguirá entre medios y métodos de instrucción, destacando sus diferencias.

OBJETIVO FORMATIVO IV: El alumno explicará en que consiste la evaluación y sus características, pudiendo para ello emplear ejemplos propios.

OBJETIVOS ESPECIFICOS.

El alumno con base en el capítulo de Anderson:

- a) identificará la definición de evaluación.
- b) distinguirá entre evaluación y medición.
- c) distinguirá la evaluación formal de la informal, a partir de sus definiciones.
- d) explicará los tipos de evaluación de acuerdo al momento de la instrucción en que se realiza (diagnóstica, formativa y sumaria).
- e) definirá el término "prueba" de acuerdo a lo revisado en clase.
- f) ejemplificará lo que significa el "enfoque por referencia a la norma".
- g) ejemplificará que es el "enfoque por referencia a un criterio"
- h) identificará las funciones de la evaluación dentro de una serie de enunciados.

NOTA: el objetivo cinco (12) no se llevo a cabo por falta de tiempo durante el curso.

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto PRODUCTO (CASC)

Estructura

Nivel conceptual

Nivel Desarrollado

Nivel Coordinado

Nivel Subordinado

Teoría sistémica

Euparaxioma Eixioma Eubaxioma

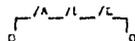
Producto lineal

Ejemplos	Extensiones Pedagógicas	Recursos cognitivos

Definición	Características	Caso	Ejemplos				Recursos cognitivos				
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Aquello que										
B	una vez procesado										
C	en el sistema										
D											
E											
F											
G											
Observaciones											

Creación de relaciones lógicas
X E C

Propiedades



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto INSUMO (CASC)

Estructura

Nivel conceptual

Nivel Desarrollado

Nivel Coordinado

Nivel Subordinado

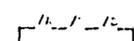
VER ANTERIOR DE GASL

Ejemplos	Extensiones Pedagógicas	Recursos cognitivos

Definición	Características	Caso	Ejemplos				Recursos cognitivos				
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Aquello										
B	que ingresa										
C	al sistema										
D											
E											
F											
G											
Observaciones											

Creación de relaciones lógicas
A F C

Propiedades



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto SISTEMA (GAGO)

Definición _____

Red conceptual

Nivel Superordinado:

Teoría científica

Nivel Coordinado:

Subsistema Sistema Subsistema

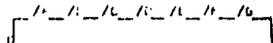
Nivel Subordinado:

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señal ejemplos

Características	Código	Ejemplos				Señal ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	La suma de partes								
B	que actúan								
C	independientemente								
D	y unas sobre otras								
K	para alcanzar								
I	objetivos determinados								
G	con anticipación								

Código característico de los ejemplos
A B C D K P G

Proposición: Es la simple suma de elementos, sino una organización que hace posible su funcionamiento



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto SISTEMA (GAGO)

Definición _____

Red conceptual

Nivel Superordinado:

Teoría científica

Nivel Coordinado:

Subsistema Sistema Subsistema

Nivel Subordinado:

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señal ejemplos

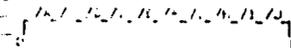
Características	Código	Ejemplos				Señal ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Organismo								
H	deliberadamente planeado								
C	compuesto de elementos								
D	relacionados								
E	e interactuantes								
I	que son empleados								
G	para funcionar								

I a fin de lograr propósitos J predeterminados

Código característico de los ejemplos

A B C D E P G H I J

Proposición: _____



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto SUBSISTEMA (GAGN) Diccionario ciencias educ

Definición _____

Red conceptual

Nivel Superordenado

Nivel Ordenado VER ANTERIOR DEL GAGN

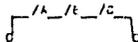
Nivel Subordenado

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señal ejemplos

Definición	características	ejemplos	Ejemplos								Señal ejemplos
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Sistema										
B	Impeditado										
C	a otro										
D											
E											
F											
G											

Cruces correspondientes lecturas
A B C

Propiedades Es el que se encuentra debajo o inferior y contenido en otro sistema.



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto SUPERASISTEMA (GAGN) Diccionario Hig.ero/ Kullie

Definición _____

Red conceptual

Nivel Superordenado

Nivel Ordenado VER ANTERIOR DEL GAGN

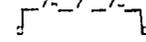
Nivel Subordenado

Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Señal ejemplos

Definición	características	ejemplos	Ejemplos								Señal ejemplos
			1	2	3	4	5	6	7	8	
A	Igual sistema										
B	que contiene										
C	a otros sistemas										
D											
E											
F											
G											

Cruces correspondientes lecturas
A B C

Propiedades Implica a sistemas; provee de insumos y recibe productos

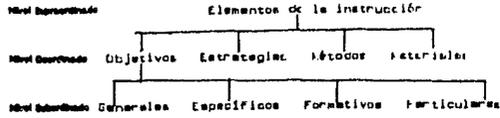


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto OBJETIVO DE COMPARACIONES (AMERSON)

Definición _____

Nivel conceptual _____

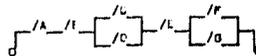


Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Recursos ejemplos
Objetivos específicos Objetivos formativos		Imaginaria Preguntas intercaladas

Características	Código	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es la que el estudiante	1						1	
B	debe poder	1						1	
C	hacer	1						0	
D	o decir	1						0	
E	cuando ha terminado	1				1			
F	la lección	1				1			
G	o su educación	1						1	
Resolución		1						0	

Cruces estadísticas hechas

Propósito: El verbo principal es activo
apropiada una acción observable
del estudiante y no del profesor) e
indica el nivel de precisión.

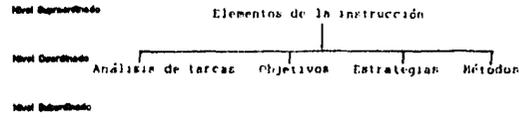


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto ANALISIS DE TAREAS (AMERSON)

Definición _____

Nivel conceptual _____

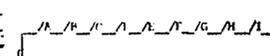


Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Recursos ejemplos
El análisis de la tarea "Leer el reloj hasta el minuto más cercano"		Analizar el concepto "reloj"

Características	Código	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	una descripción detallada	1							1
B	de las habilidades	1							0
C	de comportamiento	1							0
D	que entraña la realización	1							1
E	de la tarea,	1							0
F	las relaciones entre	1							0
G	estas componentes	1							0
Resolución	"y la función que cada uno de ellos 1 desempeña en la tarea total.	1							0

Cruces estadísticas hechas

Propósito: Su propósito principal es
proporcionar una guía al profesor
para desarrollar y seleccionar los
materiales y las técnicas de instrucción.



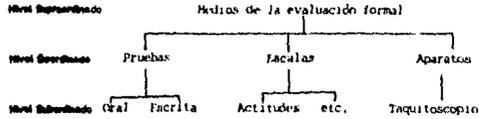
TRABAJO REPLICADO

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EBLEDA (ANDERSON)

Definición: _____

Red conceptual:

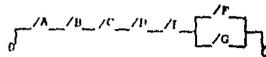


Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Buenos ejemplos
Examen de biología		Escala de actitud Rojas-Esparza

Características	Criterios	Ejemplos				Buenos ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es una oportunidad	1						1	
B	de aplicar activamente	1						0	
C	los principios,	1						0	
D	en oposición	1						1	
E	a sentirse pasivamente	1						1	
F	a escuchar	1						1	
G	o a leer	1						1	
Resolución:		1						0	

Criterio operacionalizado (A-G)
A B C D E F G

Propósito: El término para este concepto es demasiado vago, podría cambiarse que se llame prueba de rendimiento escolar. Además podemos señalar que es una definición operacional.

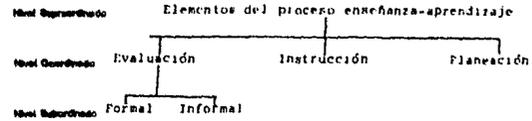


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EVALUACION (ANDERSON)

Definición: _____

Red conceptual:



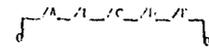
Ejemplos	Ejemplos Pedagógicos	Buenos ejemplos
Examen parcial de psicología		Texto programado

Características	Criterios	Ejemplos				Buenos ejemplos			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Lo que hace	1						1	
B	un educador	1						1	
C	para reunir	1						1	
D	información	1						1	
E	y para emitir juicios	1						0	
F									
G									
Resolución:		1						0	

Criterio operacionalizado (A-G)
A B C D E

Propósito: Podemos mencionar que es una definición de tipo operacional.

 BUENA DEFINICION



ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EVALUACION FORMAL (ANDEFER) _____

Definición: _____

Nivel conceptual: _____

Nivel subordinado: _____

Proceso de evaluación

Nivel subordinado: _____

Clase formal Clase informal

Nivel subordinado: _____

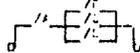
Instructor Escalas Aparatos Observaciones casuales

Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Señales especiales
Examen de estadística Examen de aptezado auditiva		Ver al alumno que no participa

características	casos	Ejemplos								Señales especiales							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es la que supone	1	1					1									
B	listas de comprobación	0	0					0									
C	observación sistemática	0	0					0									
D	y pruebas por escrito	1	1					0									
E																	
F																	
G																	
Resultados		1	1														

Cruce estadístico binario

A (1+1+0)



Propiedades: Este definición describe los matices que se utilizan no lo que se es la evaluación formal.

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: EVALUACION INFORMAL (ANDEFER) Guille _____

Definición: _____

Nivel conceptual: _____

Nivel subordinado: _____

Proceso de evaluación

Nivel subordinado: _____

Clase informal Clase formal

Nivel subordinado: _____

Observación Pruebas Escalas Aparatos

Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Señales especiales
Ver al alumno que no participa		Examen de estadística Examen de aptezado auditiva Examen oral de historia

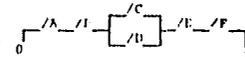
características	casos	Ejemplos								Señales especiales							
		1	2	3	4	5	6	7	8	1	2	3	4	5	6	7	8
A	Cuando el profesor	1								1	1	1					
B	realiza apreciaciones	1								1	1	1					
C	de las situaciones de clase	1								1	1	1					
D	y de las características de los alumnos	1								1	1	1					
E	sin emplear para ello	1								0	0	0					
F	ningún instrumento.	1								0	0	0					
G																	
Resultados		1								0	0	0					

Cruce estadístico binario

A B (C+D) E F

Propiedades: Permite ponderar el grado de preparación del grupo sobre un tema.

Cuando se realiza la evaluación informal no se organiza ni se planea.



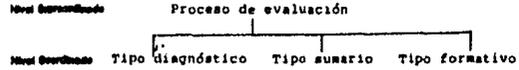
BUENA DEFICION:

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto EVALUACION DIAGNOSTICA (ANDERSON)

Definición _____

Nivel conceptual _____



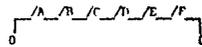
Nivel Subordinado

Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Evidencia ejemplos
Pretest de matemáticas		Postest de matemáticas

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es aquella que permite	1				1			
B	conocer	1				1			
C	si un alumno	1				1			
D	llena los requisitos,	1				1			
E	previos	1				0			
F	a la instrucción	1				1			
G									
Resultados		1				0			

A B C D E F

Preguntas: No es una definición sino el enunciado de los propósitos de la evaluación diagnóstica.

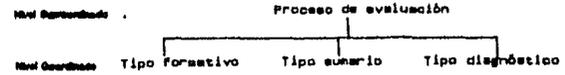


ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto EVALUACION FORMATIVA (MOULY) Diccionario ciencia de la educación

Definición _____

Nivel conceptual _____



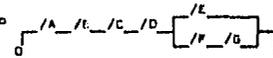
Nivel Subordinado

Ejemplos	Estrategia Pedagógica	Evidencia ejemplos
Examen parcial de la primera unidad de matemáticas		Examen final de matemáticas

Características	Caso	Ejemplos							
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Permite vigilar continuamente	1				1			
B	el aprovechamiento	1				1			
C	del estudiante	1				1			
D	o fin de descubrir	1				1			
E	concepciones falsas	1				1			
F	y vacíos en	1				1			
G	la comprensión	1				1			
Resultados		1				1			

A B C D (E+FG)

Preguntas: Dicha evaluación también permite vigilar los demás elementos del proceso enseñanza-aprendizaje. Esta es una mala definición porque el pseudocircuito tiene el circuito de retroalimentación. Se cree que la falla consiste en que falta la característica de retroalimentación con la cual el pseudocircuito no pasaría.

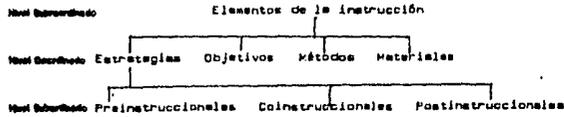


ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: ELABORACION DE INSTRUCCION (MOULY) Diccionario ciencias de la educ.

Definición:

Nivel conceptual:

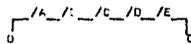


Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Señales asociadas
Aprendizaje por descubrimiento	Revisación	
Aprendizaje receptivo	Imaginaria	
Conferencia	Categorización	
Discusión	Suplencias homofónicas	

características	casos	Ejemplos				Señales asociadas			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	El planeamiento conjunto	1	1	1	1	1	1	1	1
B	de las directrices a seguir	1	1	1	1	1	1	1	1
C	en cada una de las fases	1	1	1	1	1	1	1	1
D	de un proceso	1	1	1	1	1	1	1	1
E	de instrucción	1	1	1	0	0	0	0	0
F									
G									
Resolución		1	1	1	1	0	0	0	0

A F C E E

Propiedades: surge estrecha relación con los objetivos que se pretenden lograr y con la planificación concreta.



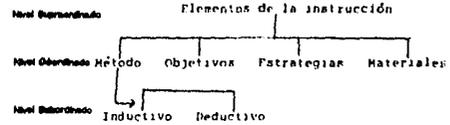
OTRA DEFINICIÓN:

ANALISIS DE CONCEPTOS

Concepto: METODO DEDUCTIVO (MOULY) Diccionario ciencias de la educación

Definición:

Nivel conceptual:

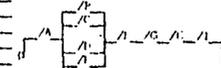


Ejemplos	Estrategias Pedagógicas	Señales asociadas
Enseñanza Montessori	Frecuentar intracaladas	
Método estructural global de	Organizadores avanzados	

características	casos	Ejemplos				Señales asociadas			
		1	2	3	4	5	6	7	8
A	Es el instrumento	1	1	1	1	1	1	1	1
B	de búsqueda	1	1	1	1	1	1	1	1
C	organización	1	1	1	1	1	1	1	1
D	guía	1	1	1	1	1	1	1	1
E	y creación	1	1	1	1	1	1	1	1
F	en el desarrollo	1	1	1	1	1	1	1	1
G	del proceso instructivo	1	1	1	1	1	1	1	1
Resolución	1 uno propósitos de enseñanza	1	1	1	1	1	1	1	1

A (P+C+E)E1 F G H

Propiedades: OTRA DEFINICIÓN E. Landa: "Es una secuencia definida de acciones instruccionales".



OTRA DEFINICIÓN:

ANÁLISIS DE CONCEPTOS

Concepto: MEDIOS EDUCATIVOS (MGUUY) Diccionario ciencias de la educación

Definición:

Red conceptual:

Nivel Superordenado

Estrategias educativas

Nivel Ordenado: Medios educativos

Metas educativas

Nivel Subordinado

Ejemplo	Estrategia Pedagógica	Banco ejemplos
Dar una clase con audiovisuales	Preparar el audiovisual	

Características	Código	Ejemplo				Banco ejemplos				
		1	2	3	4	5	6	7	8	
A Conjunto de las modalidades		1						1		
B de intervención		1						0		
D intencional		1						1		
E que tratan de configurar al alumno		1						1		
F de acuerdo con un ideal educativo.		1						0		
Resolución		1						0		1

Cronograma evaluaciones

A B C D E F G

Definición: Incorpora como medios generales a la instrucción: la disciplina y el ejemplo. Funda básicos el ejercicio o actividad del educando.

OTRA DEFINICIÓN: Toda intervención intencional que promueva educación.

TEMAS RELEVANTES PARA LA TERCERA UNIDAD

Evaluación.- actividad sistemática y continua, integrada dentro del proceso educativo, que tiene por objeto proporcionar la máxima información para mejorar este proceso, reajustando sus objetivos, revisando críticamente planes y programas, métodos y recursos, y facilitando la máxima ayuda y orientación a los alumnos.

El concepto de evaluación es más amplio que el de medición y más complejo. En efecto, no es solo una interpretación de una medida en relación a una norma estadística ya establecida (evaluación respecto a la norma) o en relación a unos objetivos o patrones de conducta (evaluación respecto del criterio), sino, además, un juicio de valor sobre una descripción cualitativa.

La evaluación educativa ha nacido y se ha desarrollado en este siglo. Creció al amparo de la psicología experimental. Henrich y Tyler impulsaron las actividades de la evaluación en el campo de las actitudes, intereses, hábitos y adaptación social. Hoy, es uno de los aspectos o fases de la enseñanza más sometido a revisión. Su definición depende del contexto educativo en que interacciona:

SISTEMA DE ENSEÑANZA	TIPO DE EVALUACION	INSTRUMENTOS
Cerrado y selectivo	Sancionador y restrictivo	examen
Abierto y democrático	orientador y crítico	diversificadores

La evaluación desde un acto meramente sancionador, se convierte en un acto educativo: una mejora del proceso de aprendizaje y una ayuda para el alumno.

CARACTERÍSTICAS DE LA EVALUACION:

- Es una actividad sistemática y continua, como el mismo proceso educativo.
- Es un subistema integrado dentro del propio sistema de enseñanza.
- Tiene como misión principal recoger información fidedigna sobre el proceso en su conjunto.
- Ayuda a mejorar el propio proceso, y dentro de él a los programas, técnicas de aprendizaje, recursos, etc.
- Ayuda a elevar la calidad del aprendizaje y a aumentar el rendimiento de los alumnos.

FUNCIONES DE LA EVALUACION:

- De diagnóstico.- comprobar hasta qué punto se han conseguido los objetivos propuestos, determinando el grado de identificación o discrepancia entre estos y los resultados conseguidos.
- De orientación.- o reorientación de todo el proceso, en su estructura y funcionamiento, y en todos sus elementos (planificación, tecnología, recursos didácticos, etc.), a través del feedback o retroalimentación de la información conseguida.
- De pronóstico.- o predicción de las posibilidades del alumno como base para su orientación personal, escolar y profesional.
- De control del rendimiento de los alumnos.

LA EVALUACION PUEDE REFERIRSE A:

- Un proceso (evaluación del proceso de aprendizaje).
 - Un sistema de organización (evaluación de centros).
 - Al docente (evaluación de la planificación, de la acción docente, etc.)
 - Al alumno o grupo de alumnos.
- La evaluación formativa, referida al alumno, debe entenderse como un medio para orientar el trabajo del alumno, para conocer su nivel formativo y para estimar el grado de asimilación de la enseñanza que recibe.

La evaluación según el momento en que se realiza y los objetivos que se proponen, podrá ser:

- 1) Inicial, aptitudes del alumno, naturaleza de sus intereses, nivel de conocimiento, nivel de motivación, etc.

- 2) Continua, diagnóstico de las dificultades especiales encontradas por los alumnos en su aprendizaje.
- 3) Final, comprobación del logro de los objetivos y planteamiento de otros.

Los instrumentos utilizados son varios: análisis de trabajos, test, pruebas orales, etc.

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE MOULY

Papel de la instrucción en el aprendizaje.-Es un factor determinante del progreso del aprendiz y de la posición final que alcanzará. Aunque el aprendiz debe hacer el aprendizaje, la instrucción puede ahorrarle tiempo y esfuerzo. Puede prevenir la adquisición de técnicas ineficaces que entorpecerían el logro del conocimiento.

Tarea del maestro.-1) Ayudar al aprendiz a adquirir un conocimiento de la naturaleza del producto que ha de alcanzarse y el proceso por el cual ha de lograrlo. 2) Proporcionar diagnóstico y ayuda continua para prevenir la consolidación de malos hábitos. 3) Prestar apoyo moral al aprendiz.

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE GAGO

Características de los sistemas.- 1) Propósito: intención para un fin. 2) Proceso: cambio o paso de un estado a otro. 3) Componente: aquello que entra en composición con un todo.

Tipos de sistemas de acuerdo a su origen.- Naturales, artificiales e híbridos.

Sistemas artificiales o creados por el hombre.- Ensamblajes de partes planeadas y construidas en totalidades organizadas para la consecución de propósitos específicos.

Propiedades generales de los sistemas.- 1) Existe en el tiempo y el espacio; se explica no solo por el estado en que se encuentran sus variables (del sistema) en un momento dado, sino también por su trayectoria, y el espacio que ocupa tanto físico como conceptual.

2) Tiene límites: son demarcaciones de lo que se encuentra dentro y fuera de él.

3) Posee un ambiente: es el conjunto de sistemas que lo rodean e interactúan con él dando origen a una organización mayor.

4) Recibe la influencia de factores que afectan su funcionamiento: estos factores pueden ser endógenos; pertenecientes al sistema o exógenos; originados en el ambiente del sistema.

5) Tienden a mantenerse en estado de equilibrio: tienden a mantener una situación estable a pesar de surgir transformaciones.

6) Se autorregulan: una parte o la totalidad de su propio producto como insumos que garantizan su estabilidad.

Modelo de Anderson y Paul.- (ver Gago, 1981, p. 42).

Modelo de Popham y Baker.- es un esquema en el que se destacan cuatro operaciones esencialmente distintas:

- 1) Objetivos de instrucción o especificación de objetivos; deben ser especificados en términos de la conducta que presentarán los estudiantes al concluir su experiencia de aprendizaje y descritos en condiciones precisas.

- 2) Instrucción previa: requiere del profesor la identificación de la conducta inicial del alumno. Una de sus ventajas es poder indicar al alumno ya tiene en su repertorio la clase de conducta que el profesor desea producir. Además puede sugerir modificaciones en los objetivos originales.

- 3) Instrucción: organizar e instrumentar las experiencias de aprendizaje que conducirán a los alumnos al logro de los objetivos.

- 4) Evaluación: el instructor determinará si los estudiantes pueden desempeñarse conforme a lo planeado. En este modelo los objetivos

no logrados son un reflejo de fallas en el proceso de instrucción.

TOPICOS DE INTERES DEL ARTICULO DE ANDERSON

Enfoque por referencia a la norma.- El aprovechamiento de cualquier estudiante se describe con relación al aprovechamiento de otros estudiantes.

Enfoque por referencia a un criterio.- El aprovechamiento del estudiante se describe por referencia a una norma absoluta (se compara consigo mismo).

Función de la evaluación.- Es proporcionar un sistema de control de calidad. Facilitar el aprendizaje del alumno, describir y juzgar sus progresos, decidir acerca de los métodos o materiales de instrucción. Guía individual y consejo para el alumno y tomar decisiones acerca de los objetivos.

Criterios del análisis de tareas.- 1) Integridad: se refiere a que se incluyan todos los componentes del análisis de tareas.

2) Grado de detalle: se refiere a subdividir la tarea en componentes cada vez más pequeños. Sabemos que el análisis es suficientemente detallado cuando la habilidad intacta forma parte del comportamiento de entrada.

3) Cadena simple: es la relación que existe entre habilidades. Una característica importante es que la terminación de un segmento es la señal para que se inicie el siguiente.

4) Discriminación: una persona ha aprendido una discriminación cuando puede advertir una diferencia y actuar en forma apropiada como resultado.

5) Diagrama de secuencia de una acción: la esencia de tales diagramas es que se revela en un solo diagrama lo que debe hacerse en cada punto en el tiempo, mostrando así tanto la dirección como la secuencia.

6) Indicio o estímulo discriminativo: es la señal que provoca el ejercicio de una habilidad. Pueden ser de dos tipos: los indicios que provocan la ejecución de la habilidad y las respuestas que producen indicios que pueden señalar la siguiente respuesta.

A N E X O : "C" EVALUACIONES DEL RENDIMIENTO ESCOLAR

Un niño cuando vió a su madre con un nuevo abrigo de pieles, le dijo: "Pobre animal que se sacrificó para que tu tuvieras ese abrigo".

-¡Como te atreves a hablar así de tu padre! .

UNIDAD I.
EVALUACION DIAGNOSTICA.
PSICOLOGIA EDUCATIVA

EL PRESENTE EXAMEN NO TIENE VALOR PARA LA CALIFICACION DE LA MATERIA, PERO ES NECESARIO QUE LO CONTESTES PARA TENER DERECHO AL EXAMEN PARCIAL DE ESTA UNIDAD.

INSTRUCCIONES: Anota tu nombre sobre la línea.

GRUPO: _____ NOMBRE DEL MAESTRO: _____

LEE CON ATENCION.

I.- A continuación se te presenta una lista de acontecimientos históricos, de importancia en la educación. Ordénalos cronológicamente asignando un número (el uno a lo que ocurrió primero, luego el dos a lo que siguió, etc.). Coloca el número en la raya de la recha.

- a) Proporcionar habilidades mediante el discurso. _____
- b) Educación no formal. _____
- c) Método expositivo para enseñar la religión. _____
- d) Surgimiento del lenguaje escrito. _____

II.- Relaciona cada término de la columna B con su definición de la columna A, colocando la letra que corresponda en el paréntesis de la izquierda. Puede haber varias definiciones para un solo término, o términos sin definición.

- | A | B |
|--|---------------------------|
| () 1.- Proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra generación que le sigue, durante el proceso de evolución. | a.- Profesor |
| () 2.- Verdades plausibles tan solo porque podrían ser falsas y no tienen sustentación científica. | b.- Aprendizaje |
| () 3.- Ciencia aplicada que trata de las leyes generales del aprendizaje en si mismas. | c.- Psicología |
| () 4.- Proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser y su sociedad. | d.- Enseñanza |
| () 5.- Se dedica a una conducta interactiva con uno o varios estudiantes con el propósito de efectuar un cambio en ellos. | e.- Docencia |
| () 6.- El proceso u operación que se deriva de cambios más o menos permanentes del comportamiento (en su acepción más amplia) o sus potencialidades, originados por alguna experiencia y reafirmados por la práctica. | f.- Educación |
| () 7.- Trata de aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognoscitivos estables que tengan valor social. | g.- Pedagogía |
| | h.- Psicología educativa. |
| | i.- Sentido común. |

- 2 -

III.- A continuación se encuentran unas oraciones, anota en la línea de cada una, si se trata de un fin de la psicología educativa o de un fin de la educación, o por el contrario, si es una función de la psicología educativa o una función de la educación.

- 1.- Conocer el mundo lo suficiente para poder enfrentarlo con eficacia _____
- 2.- Promover una mayor comprensión del proceso de aprendizaje, de la situación específica de aprendizaje y del aprendiz, no aisladamente sino en interacción dinámica _____
- 3.- Se ocupa más del descubrimiento de las técnicas más eficaces para alcanzar cualquier meta educativa que hayamos escogido, que de su elección real _____
- 4.- Transmitir la ideología de la cultura y un cuerpo nuclear de conocimientos y de habilidades intelectuales _____

IV.- A continuación se presentan postulados de varias corrientes filosóficas. Coloca en el paréntesis la letra que correspondá al postulado. Cada letra de la columna B puede usarse una vez, varias veces o ninguna vez.

A

- | | |
|--|-----------------------|
| () 1.- El sujeto sólo genera conocimiento relevante cuando busca la transformación de su objeto. | a.- Positivismo |
| () 2.- Postula la unidad entre el hombre y todo lo existente. | b.- Humanismo |
| () 3.- Afirma la naturaleza metacósmica del hombre con un destino trascendental que supera el marco de la fugaz existencia intramundana. | c.- Trascendentalismo |
| () 4.- Considera al ser humano como centro, fin y sentido de toda la realidad. | d.- Colonialismo |
| () 5.- Afirma que entre el hombre y el animal no hay diferencias esenciales, sino de grado. | e.- Idealismo |
| () 6.- No existen verdades eternas universales y absolutas, la verdad es lo vivido por el hombre. | f.- Marxismo |
| () 7.- El mundo es una entidad organizada jerárquicamente en la cual la conciencia es el ápice de lo existente y el constitutivo esencial del hombre. | g.- Transhumanismo |
| | h.- Existencialismo |
| | i.- Cosmologismo. |

V.- Anota sobre la raya la (s) palabra (s) correcta (s) que complete la oración.

El papel de la psicología en la educación es que puede contribuir a todos los aspectos de la _____ por la clarificación de la naturaleza del _____, del proceso de _____, y del papel del _____ aportando los recursos para la resolución de _____.

VI.- Actualmente en la educación han surgido varios fenómenos. Subraya los que consideres pueden ser dichos fenómenos.

- a) La educación actual soporta la carga de dogmas y usos anticuados que se han heredado.
- b) La educación aparece como inherente a las sociedades humanas.
- c) La educación tiende a preceder al nivel de desarrollo económico.
- d) Existe contradicción entre los productos de la educación y las necesidades de la sociedad.
- e) La educación se emplea en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.

VII.- Encierra en un círculo cuales podrían ser los campos de aplicación de la psicología educativa.

- a) Evaluar repertorios
- b) Investigación básica
- c) Trabajos ergonómicos
- d) Confeccionar programas
- e) Programar materias
- g) Cursos de adiestramiento

EVALUACION PARCIAL PRIMERA UNIDAD

NOMBRE DEL ALUMNO: _____

NOMBRE DEL MAESTRO: _____ GRUPO: _____

I A continuación se te presentan varios pares de acontecimientos de importancia en la educación. Marca con una equis (X) en el paréntesis de cada par lo que ocurrió primero.

- 1.- El surgimiento del lenguaje escrito. () ó La educación a cargo de los padres. ()
- 2.- La educación múltiple y continua. () ó El surgimiento de la imprenta. ()
- 3.- La iglesia y la educación en una unidad. () ó La educación elitista con desarrollo corporal y artístico. ()

II A continuación encontrarás varios enunciados que son definiciones; completa con el término correcto, según la definición de que se trate.

- 1.- El proceso de transmisión de la cultura de una generación a otra generación que le sigue, durante el proceso de evolución, se llama: _____
- 2.- Cuando hablamos de la ciencia aplicada que trata de las leyes generales del aprendizaje en sí mismas, nos estamos refiriendo a: _____
- 3.- El proceso cultural que busca la eclosión y el desarrollo de todas las virtualidades del ser y su sociedad es: _____.
- 4.- El proceso u operación que se deriva de cambios más o menos permanentes del comportamiento (en su más amplia acepción) o sus potencialidades, originados por alguna experiencia y reafirmados por la práctica es: _____
- 5.- Al decir que es la disciplina que trata de aquellas propiedades del aprendizaje que pueden relacionarse con las maneras eficaces de efectuar deliberadamente cambios cognocitivos estables que tengan valor social, estamos hablando de: _____

-2-

III De las dos columnas que se te presentan a continuación, la "A" contiene enunciados acerca de los fines y funciones de la psicología educativa y de la educación. Y la "B" los términos de dichos enunciados, relaciona ambas columnas según corresponda colocando en el paréntesis de la izquierda la letra del término de la derecha (columna "B"). Recuerda que puede haber varios enunciados para un solo término o enunciados sin términos.

"A"

"B"

()1.- Conocer el mundo lo suficiente para poder enfrentarlo con eficacia.

()2.- El sistema educativo y el sistema social son diferentes pero sus productos son interdependientes.

()3.- Transmitir la ideología de la de la cultura y un cuerpo nuclear de conocimientos y habilidades intelectuales.

()4.- Promover una mayor comprensión del proceso de aprendizaje, de la situación específica de aprendizaje y del aprendiz, no aisladamente sino en interacción dinámica.

()5.- Se ocupa más del descubrimiento de las técnicas más eficaces para alcanzar cualquier meta educativa que hayamos escogido, que de su elección real.

a.-Fin de la educación

b.-Función de la educación.

c.-Fin de la psicología educativa

d.-Función de la psicología educativa.

IV Coloca una equis (X) sobre la letra de la opción que hayas elegido.

Según Edgar Faure a partir de la Revolución Industrial, y con mayor énfasis después de la Segunda Guerra Mundial, han aparecido 3 fenómenos en la educación que no existían anteriormente. ¿Que significa el primero de tales fenómenos, es decir, el que indica que "la educación precede"?

a) Que, gracias a los replanteamientos realizados, la educación se considera el contacto inicial del hombre con su sociedad.

b) Que cualquier definición del hombre debe comenzar indicando los aspectos educativos y culturales potenciales del mismo.

c) Que actualmente el desarrollo de la educación considerado a escala planetaria tiende a preceder al nivel de desarrollo económico.

d) Que el desarrollo de la educación está produciendo seres que se anticipan a su tiempo.

e) Que actualmente el tema de la educación encabeza la lista de los problemas mundiales sin aparente solución.

-3-

El segundo de los fenómenos recientes en el ámbito de la educación nos indica que "la educación prevee". ¿Que significa este fenómeno?.

- a) Que por primera vez se están planeando racionalmente los recursos económicos a fin de satisfacer la demanda educativa.
- b) Que una de las principales funciones de la educación debe ser la retroalimentación de sus sistemas con sus propios productos.
- c) Que por fin se están evaluando a conciencia los planes de estudio considerando las características de cada alumno.
- d) Que gracias a los nuevos métodos educativos y la tecnología disponible, la educación está preparada para recibir desde ahora a los alumnos del mañana.
- e) Que se empieza a emplear a la educación en forma consciente, en preparar a los hombres para tipos de sociedades que todavía no existen.

¿Cual de las siguientes aseveraciones constituye el tercer y último fenómeno reciente de la educación?.

- a) La sociedad rechaza los productos de la educación.
- b) La educación se torna autosuficiente.
- c) Los conflictos mundiales desplazan a la educación.
- d) La educación debe ser gratuita y obligatoria.
- e) La capacitación y el adiestramiento relegan a la educación.

V Coloca una equis (X) sobre la letra de la opción que hayas elegido.

1.-¿Cual de las siguientes aseveraciones NO corresponde a las funciones del psicólogo educativo, de acuerdo al enfoque conductista.

- a) Describir el desarrollo conductual, por estadios específicos de los alumnos de un plantel educativo.
- b) Cooperar con las educadoras y los profesores para ayudar a los alumnos de nuevo ingreso para lograr una transición de sus casas al salón de clases.
- c) Establecer programas terapéuticos para mitigar o eliminar conductas problema, de acuerdo a los mismos principios y conceptos aplicados a la enseñanza.
- d) Asistir a los profesores en lo referente a problemas de manejo del grupo y programación de materias.
- e) Impartir cursos de adiestramiento interno para los asistentes de los profesores.

-4-

2.-¿Cual de las siguientes aseveraciones NO constituye una clase de problemas del aprendizaje que incumban específicamente a la investigación psicoeducativa, de acuerdo al enfoque cognoscitivista?.

- a) Descubrir la naturaleza de aquellos aspectos del proceso de aprendizaje que afecten la retención a largo plazo de cuerpos organizados de conocimiento.
- b) Distinguir entre los intereses teóricos especiales y los de investigación de la psicología general y los de la psicología educativa.
- c) Encontrar medios para el desarrollo de las capacidades para aprender y resolver problemas.
- d) Averiguar los aspectos interpersonales y sociales del ambiente de aprendizaje que afecten los resultados y la motivación del aprendizaje.
- e) Determinar las maneras adecuadas de organizar y presentar materiales de estudio.

VI A continuación se te presentan postulados de varias corrientes filosóficas, coloca en el paréntesis la letra que corresponda al postulado. Cada letra de la columna "B" puede usarse una vez, varias veces o ninguna vez. Esto también para los paréntesis de la columna "A".

"A"

"B"

- | | |
|---|----------------------|
| () 1.-No hay educación sin contacto con la realidad social y los trabajadores. | |
| () 2.-La educación hace énfasis en la libertad como base necesaria de la creatividad humana, sin sanciones externas. | a.-Cosmologismo |
| () 3.-La educación como un factor de crecimiento económico y tecnológico. | b.-Colonialismo |
| () 4.-La educación grupal como un factor contaminante y enajenante. | c.-Existencialismo |
| () 5.-O se educa para la sociedad que existe, o se hace para cambiarla. | d.-Racionalismo |
| () 6.-La escuela cumple una función elitista, separando a los que saben de los que no saben. | e.-Humanismo |
| () 7.-El educador es un "dictador" de principios y normas, un indicador de sendas. | f.-Trascendentalismo |
| () 8.-Cada cual es maestro de sí mismo, la libertad es absoluta. | g.-Marxismo |
| | h.-Positivismo |
| | i.-Transhumanismo |

VII Para las siguientes declaraciones acerca de las bases psicológicas de la educación, encierra en un círculo la V si es verdadera. En caso de ser falsa encierra la F y en la raya de abajo escribe una palabra que en lugar de la subrayada haga verdadera la afirmación.

- 1.- V F El papel de la psicología en la educación, es que puede contribuir a todos los aspectos de la práctica educativa, por la clarificación de la naturaleza del aprendiz, del proceso de producción y del papel del maestro, aportando los recursos para la resolución de problemas educativos.

 - 2.- V F Descubrir los principios de aprendizaje solo a través de un tipo aplicado de investigación, que tenga en cuenta las clases de aprendizaje del salón de clases y las características más notorias de los alumnos.
-

TERCERA UNIDAD.
EVALUACION DIAGNOSTICA
SISTEMATIZACION

INSTRUCCIONES:

Anota tu nombre: _____ Grupo: _____

A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CINCO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE SISTEMATIZACION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

- 1.- Un sistema es definido como:
 - a) Disposición y proporción de los cuerpos principales que componen las relaciones.
 - b) Organismo deliberadamente planeado compuesto de elementos relacionados e interactuantes, que son empleados para funcionar de manera integrada a fin de lograr propósitos predeterminados.
 - c) Proceso por el cual varias partes se diferencian en sentido funcional, formando un complejo integrado de relaciones estructuralmente complejas y disímiles en contenido.
 - d) Orden y gradación de las distintas personas o cosas de un conjunto considerando de antemano sus características.

- 2.-Cuál de las siguientes aseveraciones constituye la principal característica de los sistemas?
 - a) Que sus elementos sean independientes pero interrelacionados.
 - b) Que determinen insumos, procesos y productos.
 - c) Que exista una organización e interacción de sus elementos.
 - d) Que posea un ambiente y unidad de métodos y medios.

- 3.-Cuál de las siguientes aseveraciones no es una propiedad de los sistemas?
 - a) Existen en el tiempo y en el espacio.
 - b) Poseen un ambiente.
 - c) Tienden a mantenerse en estado de equilibrio.
 - d) Tienden a ser ilimitados.

- .- Indica los elementos que debería contener un modelo de sistematización.
 - a) Propósitos, procesos y componentes
 - b) Propósitos, procedimientos y componentes
 - c) Relaciones, procesos y propósitos
 - d) Procedimientos, componentes y relaciones.

- .-Cuál de los siguientes modelos de sistematización permite incrementar la calidad de la instrucción y ofrecer más garantías para el aprendizaje.
 - a) Modelo de enseñanza referido a metas.
 - b) Modelo de enseñanza referido a la sistemática de la instrucción.
 - c) Modelo de enseñanza referido a medios.
 - d) Modelo de enseñanza de apreciación lógica.

RECUERDA QUE: La evaluación diagnóstica no cuenta para tu calificación; pero es indispensable para tener derecho a presentar examen.

TERCERA UNIDAD.

EXAMEN PARCIAL I SISTEMATIZACION

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CINCO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE SISTEMATIZACION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

1.- Se define a un sistema como:

- a) Organismo deliberadamente planeado compuesto de elementos relacionados e interactuantes, que son empleados para funcionar de manera integrada a fin de lograr propósitos pre-determinados.
- b) Una ordenación de elementos, cualesquiera que éstos sean, en varios grupos separados, fundándose esta ordenación en ciertos rasgos diferenciadores previamente determinados.
- c) Proceso por el que se ordenan jerárquicamente varios elementos relacionados o no por su estructura y función de acuerdo a una secuencia lógica previamente propuesta.
- d) Reunión de elementos finitos o infinitos que pueden tener ciertas propiedades comunes y guardar determinadas relaciones entre ellos que se ponen o no de manifiesto.

2.- Una propiedad de los sistemas es:

- a) Tienen señales eléctricas para su transformación.
- b) Tienden a mantenerse en estado de equilibrio.
- c) Poseen códigos irreductibles.
- d) Son aislados tanto funcional como estructuralmente.

3.- Indica cual de los siguientes elementos NO pertenece a un modelo de sistematización educativa.

- a) Propósitos
- b) Componentes
- c) Capacidades
- d) Procesos.

- 4.- Cuál de los siguientes autores destaca en su modelo de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje, la fase de Estimación previa.
- a) Anderson y Faust
 - b) Ausubel
 - c) Banathy
 - d) Popham y Baker
- 5.- El modelo de Popham y Baker se diferencia del de Anderson y Faust en:
- a) Que presenta segmentos de retroalimentación
 - b) Que sus componentes no son específicos
 - c) Que clarifica la secuencia a seguir
 - d) Que no hay diferencias entre uno y otro.

TERCERA UNIDAD.
EVALUACION DIAGNOSTICA
OBJETIVOS

INSTRUCCIONES:

Anota tu nombre: _____ Grupo: _____

A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CUATRO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE OBJETIVOS. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

- 1.- El propósito de hacer un análisis de tareas es:
 - a) Proporcionar una guía al maestro para desarrollar y seleccionar los materiales y las técnicas de instrucción.
 - b) Proporcionar el análisis de una tarea grupal a fin de asignar a los alumnos una parte proporcional que permita integrar en equipo todo el conocimiento.
 - c) Disponer el programa de enseñanza para el estudiante individual, colocándolo en una secuencia planeada de antemano.
 - d) Proporcionar información al estudiante de las tareas que deberá realizar en su casa.

- 2.-Cuál de los siguientes criterios NO es un requisito para realizar un análisis de tareas?
 - a) Formación de una cadena simple.
 - b) Diagrama de secuencia de una acción.
 - c) Previsión de conductas no observables.
 - d) Indicios o estímulos discriminativos.

- 3.-Cuál de los siguientes ejemplos ilustra en la mejor forma el concepto de conducta observable? El estudiante debe:
 - a) Entender el concepto de la relatividad.
 - b) Nombrar las diferentes partes de un automóvil.
 - c) Apreciar los trabajos de Leonardo da Vinci.
 - d) Desarrollar su propia concepción de la psicología.

- 4.- Cuál de las siguientes aseveraciones corresponde a la defini
ción de objetivo?
- a) Enunciado del símbolo o propiedad que tiene que identifi
carse en una tarea.
 - b) Indica lo que el estudiante debe poder hacer o decir cu
ando ha terminado la lección o su educación.
 - c) Forma de organización utilizada para que el estudiante
pueda hacerse cargo de un tema.
 - d) Enunciado de propó
sitos que exigen la elaboración de nor-
mas sobre lo que de
be ser.
- 5.- Escribe en los siguientes renglones cuales son los tres atri
butos principales de un objetivo conductual explícitamente
formulado:
-
-

TERCERA UNIDAD.
EVALUACION PARCIAL II OBJETIVOS.

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CINCO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE OBJETIVOS. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

- 1.- ¿A qué se denomina análisis de tareas?
 - a) Al bosquejo que hace el maestro de los temas que enseñará en la lección y las actividades que habrán de realizarse en casa.
 - b) A la descripción detallada de las habilidades de comportamiento que entrañan la realización de una conducta.
 - c) Al estudio que se efectúa para describir el repertorio de entrada de los alumnos a fin de facilitarles las tareas de aprendizaje.
 - d) Al método especial que se emplea para analizar un objetivo a fin de clasificarlo taxonómicamente.

- 2.- ¿Cuál de los siguientes incisos NO corresponde a un requisito del análisis de tareas?
 - a) Grado de detalle.
 - b) Discriminación.
 - c) Integridad.
 - d) Medidas de variabilidad.

- 3.- De los siguientes enunciados, cuál se refiere a objetivos de comportamiento:
 - a) Aquel que indica lo que el estudiante debe poder hacer o decir cuando ha terminado la lección o su educación.
 - b) Aquel que indica el carácter propositivo e intencional de una actuación humana.
 - c) Aquel enunciado de propósitos que exigen la elaboración de normas sobre lo que debe ser. Implicando habilidades y destrezas.
 - d) Aquel conjunto de propósitos conforme a los cuales cada centro educativo puede realizar su proyecto educativo.

- 4.- ¿Cuál de las siguientes aseveraciones NO constituye un requisito o criterio para la redacción de los objetivos de comportamiento?
- a) Deben especificar un nivel de rendimiento aceptable.
 - b) Deben ser dirigidos a la persona que aprenderá.
 - c) Deben indicar el comportamiento de entrada.
 - d) Deben describir lo que se deberá hacer después de recibir la instrucción.
- 5.- Marca el objetivo que este bien redactado de acuerdo a los criterios que se han especificado.
- a) El alumno escribirá correctamente por lo menos un 80% de las palabras que se le dicten durante el período de examen.
 - b) Enumerará cinco características importantes de los programas autodidácticos lineales y ramificados.
 - c) El alumno conocerá bien las cinco reglas cardinales de la investigación educativa.
 - d) El alumno elaborará el informe normal del laboratorio de prácticas de conducta operante.

TERCERA UNIDAD.
EVALUACION DIAGNOSTICA.
INSTRUCCION

INSTRUCCIONES:

ANOTA TU NOMBRE: _____ GRUPO: _____

A CONTINUACION SE TE PRESENTAN 4 PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE INSTRUCCION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

- 1.- La utilidad que tiene el proceso de instrucción dentro del aprendizaje es:
 - a) Ahorrarle tiempo y esfuerzo al estudiante, a la vez que prevenir la adquisición de técnicas ineficaces que entorpecerían el logro del conocimiento.
 - b) Clarificar las metas educativas que se espera alcance el alumno al cursar un ciclo escolar, un curso o una serie de materiales.
 - c) Permitir al maestro proporcionar y aplicar todos los conocimientos que ha adquirido como fruto de su experiencia y aprovechar sus cursos de didáctica.
 - d) Asegurar la transmisión de los conocimientos teóricos, prácticos y de habilidades, de manera equitativa para todos y cada uno de los alumnos.

- 2.- Tacha de la lista dos categorías de las tareas que correspon-- dan al maestro.
 - a) Proporcionar diagnóístico y ayuda continua para prevenir la consolidación de malos hábitos.
 - b) Informar al alumno de la naturaleza del conocimiento que ha de alcanzarse y el proceso por el cual se logrará.
 - c) Proporcionar los materiales de lectura en que el alumno ha de basarse para aprender.
 - d) Asesoramiento sobre la toma de decisiones de opciones voca-- cionales, escolares o profesionales.

- 3.- ¿Cuál de estos enunciados corresponde a la definición de estrategia de instrucción?
 - a) Es la planeación en conjunto de las directrices a seguir en cada una de las facetas de un proceso de instrucción.
 - b) Es la planeación de programas estructurados para llevar a cabo un determinado objetivo.
 - c) Es la planeación de las directrices y normas que cualquier institución educativa deberá contemplar para su funcionamiento.
 - d) Es la planeación de las organizaciones y acciones empleadas para conseguir algo.

4.- ¿Cuál de las siguientes aseveraciones corresponde a la definición de medios educativos?

- a) Es el conjunto de actividades sistemáticas para elaborar juicios respecto al proceso de enseñanza-aprendizaje.
- b) Es el conjunto de las modalidades de intervención intencional que tratan de configurar al alumno de acuerdo con un ideal educativo.
- c) Es un auxiliar prospectivo cuyo objeto es la previsión científica y tecnológica que puede servir en el futuro a fines educativos.
- d) Acción que puede coordinarse a un conjunto, en varios elementos sucesivos equivalen a un solo elemento educativo.

RECUERDA QUE: la evaluación diagnóstica no cuenta para tu calificación; pero es indispensable para tener derecho a presentar examen.

TERCERA UNIDAD.

EXAMEN PARCIAL III INSTRUCCION.

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CUATRO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE INSTRUCCION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

- 1.- Cuál de las siguientes aseveraciones NO corresponde a las categorías de la tarea del maestro?
 - a) Presta apoyo moral al aprendiz.
 - b) Proporciona diagnóstico y ayuda continua para prevenir la consolidación de malos hábitos.
 - c) Informa al alumno la naturaleza del conocimiento que ha de alcanzarse y el proceso por el cual lo logrará.
 - d) Adapta al estudiante a la escuela en función de una mayor eficacia personal y social.

- 2.- ¿Cuál de los siguientes incisos NO es un ejemplo de las estrategias de instrucción?
 - a) Aprendizaje por descubrimiento.
 - b) Cuadros sinópticos del alumno.
 - c) Conferencia de exposición.
 - d) Recitación del tema por el maestro.
 - e) Exposición resumida.

- 3.- ¿Cuál de las siguientes opciones corresponde a la definición de medios educativos?
 - a) Es la existencia de procedimientos formales para movilizar y coordinar los esfuerzos de diversos subgrupos en el campo educativo.
 - b) Es la noción técnica y administrativa que trata de reagrupar y articular los diversos elementos que concurren en el funcionamiento del sistema escolar.
 - c) Es el conjunto de las modalidades de intervención intencional que tratan de configurar al alumno de acuerdo con un ideal educativo.
 - d) Es el proceso de ayuda al alumno en cuestiones relacionadas con la situación escolar para que realice acciones acorde con sus intereses.

4.- El método educativo es definido como:

- a) Un marco teórico-sustantivo en el que se desarrolla la enseñanza y es comunmente aceptado como vía de investigación educativa.
- b) Es aquel que pretende aplicar el principio de actividad en la escuela, pero que parte de teorías diversas.
- c) Es el análisis que intenta descubrir semejanzas y diferencias realizando observaciones en distintos sistemas educativos.
- d) Es el instrumento de búsqueda, organización, guía y creación en el desarrollo del proceso instructivo en base a unos propósitos de enseñanza.

5.- Escribe en el renglón la utilidad que tiene el proceso de instrucción dentro del aprendizaje.

TERCERA UNIDAD.
EVALUACION DIAGNOSTICA
"EVALUACION"

INSTRUCCIONES:

ANOTA TU NOMBRE: _____ GRUPO: _____

A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CUATRO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE EVALUACION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCION QUE CONSIDERES CORRECTAMENTE MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

1.- La evaluación en la educación se relaciona principalmente con:

- a) La determinación en unidades de la cantidad de aprendizaje.
- b) La confirmación de los logros de los estudiantes.
- c) La emisión de juicios de valor acerca de los estudiantes, materiales de instrucción y métodos.
- d) La exposición de los estudiantes a una prueba para ubicarlos en relación a una escala predeterminada.

2.- Llamamos evaluación diagnóstica a:

- a) La prueba de aprovechamiento que se administra después de una o varias lecciones o unidades de información.
- b) Aquella que permite vigilar continuamente el aprovechamiento del estudiante a fin de descubrir concepciones falsas y vacíos en la comprensión.
- c) Aquella que permite conocer si un alumno llena los requisitos de la instrucción por la que habrá de pasar.
- d) La que supone listas de comprobación, observación sistemática y pruebas por escrito.

3.- Cuando nos referimos al término "prueba" estamos hablando de:

- a) La oportunidad de aplicar activamente los principios, en oposición a sentarse pasivamente a escuchar o a leer.
- b) Las preguntas que hacen pensar a los estudiantes, con preferencia a las que los llevan a recordar.
- c) La utilización de puntajes para determinar quien satisface los criterios preespecificados.
- d) El instrumento que nos permite determinar la presencia o cantidad de un rasgo en las personas.

4.- Cuál de las siguientes aseveraciones NO constituye una función de la evaluación en el salón de clases.

- a) Facilitar el aprendizaje de los alumnos.
- b) Describir las actitudes docentes del profesor.
- c) Vigilar el logro de los objetivos.
- d) Localizar defectos en los materiales de la lección.

5.- Elabore un ejemplo de evaluación por referencia a la norma.

RECUERDA QUE: la evaluación diagnóstica no cuenta para tu calificación; pero es indispensable para tener derecho a presentar examen.

TERCERA UNIDAD.
EXAMEN PARCIAL IV "EVALUACION"

NOMBRE: _____ GRUPO: _____

INSTRUCCIONES: A CONTINUACION SE TE PRESENTAN CUATRO PREGUNTAS REFERENTES AL TEMA DE EVALUACION. PARA CADA PREGUNTA ELIGE LA OPCIÓN QUE CONSIDERES CORRECTA MARCANDOLA CON UNA EQUIS (X).

1.- La evaluación ha sido definida como:

- a) Una actividad integrada dentro del proceso educativo para elaborar juicios de valor sobre una descripción cualitativa.
- b) La obtención de las cantidades de uno o varios atributos que se presentan en una persona.
- c) La actividad en que nos basamos para sancionar o premiar las conductas de los alumnos durante la instrucción.
- d) La actividad que nos permite tomar las medidas necesarias para lograr la respuesta correcta en el primer ensayo.

2.- Llamamos evaluación formativa a:

- a) La prueba de aprovechamiento que se administra después de una o varias lecciones o unidades de información.
- b) Aquella que permite vigilar continuamente el aprovechamiento del estudiante a fin de descubrir concepciones falsas en la comprensión.
- c) Aquella que permite conocer si un alumno llena los requisitos de la instrucción por la que habrá de pasar.
- d) La que supone listas de comprobación, observación sistemática y pruebas por escrito.

3.- Una prueba es:

- a) La oportunidad de hacer pensar a los estudiantes sobre los contenidos de la lección para emitir una respuesta.
- b) La oportunidad de aplicar activamente los principios, en oposición a sentarse pasivamente a escuchar o a leer.
- c) La oportunidad de utilizar puntajes para conocer quien satisface los criterios de aprobación determinados.
- d) La oportunidad de determinar la presencia o cantidad de un rasgo en las personas por medio de variados instrumentos.

4.- De los siguientes enunciados cuál constituye una función de la evaluación.

- a) Describir las actitudes docentes del profesor.
- b) Construir gráficas de aprovechamiento.
- c) Vigilar el logro de los objetivos.
- d) Informar al alumno la cantidad de conocimiento.

5.- Elabore un ejemplo de evaluación con referencia a un criterio.

A N E X O : "D" ESCALAS DE ACTITUD Y GRAFICAS

Piloto naval aficionado a un guardacos--
tas de la marina.
-Quise meterme mar adentro y me perdí
¿Donde queda la costa?
-19 grados oeste, amuras a estrubor, de-
clinación sotavento.
-¡No sea baboso y señalemela con el dedo!

COORDINACION DE PLANEACION
DEL DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

NOMBRE DEL MAESTRO: _____

GRUPO: _____

FECHA: _____

MATERIA: _____

Los datos que registres en esta encuesta serán confidencia--
les y únicamente serán utilizados para normar un criterio acerca
de las características de los alumnos que cursan materias a car-
go del Dpto. de Psicología Educativa.

1.- Nombre del alumno; _____

2.- Edad: _____

3.- Sexo: _____

4.- Estado civil: _____

5.- Ocupación: _____

6.- Eres alumno regular? SI NO

7.- Promedio académico actual: _____

8.- Area que elegirás: _____

9.- Tiempo diario que dedicas a estudiar: _____

10.- ¿Cual es tu programa favorito de radio? _____

11.- ¿Cual es tu programa favorito de televisión? _____

12.- ¿Cuales son tus lecturas favoritas? _____

ACERCA DEL HUMOR

INSTRUCCIONES:

A continuación encontrarás una serie de enunciados que se refieren a variadas situaciones. Por favor, anota en la línea horizontal que va de 1, (nada cómico NC), hasta 5, (muy cómico MC), una equis (X) en el sitio que refleje tú opinión sobre cada uno de los enunciados.

EJEMPLO: Si el enunciado te pareciera cómico marcarías así:

NC / / / X / MC
 1 2 3 4 5

- 1.- Siempre ha enseñado a mis alumnos a no creer en lo que yo les diga, sino a comprobarlo todo por ellos mismos.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

- 2.- ¿Que lo trae por aquí? -pregunto el psicólogo con una sonrisa.
 -Unos parientes entrometidos -contestó el paciente.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

- 3.- ¡Atención! no desperdicie el agua... bañese con un amigo (a)

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

- 4.- El látigo trazó en el aire la rubrica del tirano.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

- 5.- ¡Mesero, envuélvame estas sobras para el perro! ¿Vamos a comprar un perro Mami?.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

-2-

6.- ¡Papá, papacito, corre, ven! Mi abuelita y yo estábamos jugando a ver quién sacaba más el cuerpo por la ventana, y ganó mi abuelita.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

7.- No cuentes tus pollos antes de que salgan del cascarón.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

8.- Las rutinas son las viejas y sabias arrugas que la civilización ha trazado sobre la faz de nuestro antiguo planeta.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

9.- Por fin logré que mi hijo comprendiera el valor del peso... y ahora quiere su domingo en dólares.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

10.- Tradiciones: el esfuerzo de un grupo de personas para evitar que suceda lo inesperado.

NC / / / / MC
 1 2 3 4 5

¡GRACIAS!

DEPARTAMENTO DE PSICOLOGIA
EXPERIMENTAL Y METODOLOGIA
DIV. ESTUDIOS PROFESIONALES

CUESTIONARIO DE EVALUACION CUATRIMESTRAL

El presente cuestionario tiene como objetivo, recopilar información que permita a la Facultad de Psicología, conocer la opinión de la comunidad estudiantil acerca de sus profesores, programas de estudio y todo lo relativo a las materias de la División de Estudios Profesionales.

Tome en cuenta que sus respuestas permanezcan en el anonimato y sin ningún valor crediticio sobre la materia; por lo que le agradeceremos que responda en forma veraz, ya que de ello dependerán los cambios y/o mejoras de sus cursos.

INSTRUCCIONES:

LEA CUIDADOSAMENTE CADA PREGUNTA FORMULADA EN ESTE CUESTIONARIO Y CONTESTE EN LA HOJA DE RESPUESTAS, PERFORANDO LA LETRA CORRESPONDIENTE A LA OPCION ELEGIDA PARA CADA UNA DE LAS MATERIAS QUE SE MENCIONAN EN ELLA.

* * * * *

1. El profesor asistió por lo menos el 85% de sus clases

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

2. El profesor mostró gran habilidad para impartir conocimientos fuera del programa establecido, pero relacionados con la materia

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni en acuerdo Ni en desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

3. El profesor empleó métodos didácticos auxiliares (gráficas, medios audiovisuales, ilustraciones, etc) que mejoraran sus exposiciones.

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

4. El profesor empleo métodos de evaluación objetivos

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

5. Los materiales bibliográficos empleados en este curso fueron de fácil adquisición

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

6. La velocidad de exposición del profesor permitió la comprensión de los temas tratados.

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

7. La información impartida durante el curso estuvo desvinculada de los objetivos del programa

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

8. El profesor llegó puntual (dentro de los primeros 15 min. de la hora fijada)

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

9. A lo largo del curso, el profesor utilizó modismos y tecnicismos que en su mayoría resultaba incomprensibles para el grupo

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

10. El profesor cubrió todos los temas contenidos en el programa

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

11. El profesor evadía las preguntas que profundizaban en algún tema relativo al curso

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

12. Las evaluaciones se refirieron a los conocimientos impartidos en el curso

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

13. Los textos utilizados en el curso fueron los apropiados para cubrir los objetivos de los programas

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

14. El profesor mostraba entusiasmo al impartir su cátedra

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

15. El profesor no utilizó materiales didácticos auxiliares que hubieran mejorado la exposición de los temas tratados

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

16. A lo largo del curso el profesor demostró que preparaba su clase

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

17. El contenido de esta materia no tiene relación con el resto de las materias

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

18. Los requisitos establecidos por el profesor para aprobar la materia son justos y adecuados

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

19. El profesor cumplió con la duración de la clase establecida oficialmente

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

20. El profesor explicaba los nuevos conceptos o términos que se iban introduciendo en el programa

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

21. El tiempo asignado (horas de clase) para esta materia fué su ficiente para cubrir el programa

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

22. Se ignora la aplicabilidad profesional de la información recibida durante este curso

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

23. Las exposiciones del profesor carecían de organización

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

24. Los contenidos del programa no fueron cubiertos en su totalidad por el profesor
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
25. El nivel académico mostrado por el profesor fué deficiente
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
26. El método de trabajo del profesor favoreció el aprendizaje de la materia
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
27. La cantidad de material bibliográfico resultó excesiva
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
28. La información recibida en esta materia cumplió con las expectativas del estudiante.
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
29. El profesor no explicaba los nuevos términos que se presentaban a lo largo del curso
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
30. Las evaluaciones realizadas durante el curso carecen de relación con el contenido del mismo
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
31. El profesor no cumplió con la duración oficial de la clase
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |
32. El profesor expuso la información de manera organizada
- | A | B | C | D | E |
|-----------------------|------------|-----------------------------|---------------|-----------------------------|
| Totalmente de acuerdo | De acuerdo | Ni acuerdo
Ni desacuerdo | En desacuerdo | Totalmente en
desacuerdo |

33. Los métodos de evaluación del profesor no fueron objetivos

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

34. El tiempo (horas clase) resultó insuficiente para cubrir el programa

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

35. La información ofrecida en este curso se relaciona con el futuro trabajo profesional

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

36. El material bibliográfico sugerido para el curso resultó fuera del alcance de la mayoría de los alumnos

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

37. A lo largo del curso, el profesor explicó claramente que era lo que se esperaba se aprendieran los alumnos

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

38. El profesor no preparaba sus clases

A	B	C	D	E
Totalmente de acuerdo	De acuerdo	Ni acuerdo Ni desacuerdo	En desacuerdo	Totalmente en desacuerdo

ACTITUD HACIA LAS MATERIAS DEL AREA
DE PSICOLOGIA EDUCATIVA

NOMBRE DEL ALUMNO: _____
 FECHA: _____ GRUPO: _____
 NOMBRE DEL PROFESOR: _____

El departamento de psicología educativa está realizando la presente investigación al respecto de las actitudes del alumnado hacia cada materia del area, y muy especialmente hacia la asignatura que imparte en el sexto semestre (psicología educacional); con el propósito de coadyuvar al proceso de análisis de materias que efectua periódicamente.

Tu participación es, por lo tanto sumamente valiosa para nosotros.

La información vertida en este cuestionario no será conocida por el profesor de materia, por lo que no podrá afectar de manera alguna tu calificación .

La sinceridad de tus respuestas es indispensable para poder ser virte mejor.

INSTRUCCIONES:

A continuación se presenta una serie de aseveraciones, las cuales deberas evaluar marcando con una equis (X) la columna de la derecha que mejor exprese tu opinión para cada una de ellas.

ASIGNATURA: <u>Psicología educacional</u>	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
1.-Me gustaría que esta materia tuviera prácticas					
2.-En esta materia únicamente aprenderé información teórica.					
3.-Estoy de acuerdo en que esta materia sea obligatoria.					
4.-Esta materia es irrelevante para el área que elegiré.					
5.-Tengo interés en especializarme en psicología educativa.					
6.-Creo que en esta materia únicamente se planeará una sola corriente psicológica.					

	TOTALMENTE DE ACUERDO	DE ACUERDO	INDIFERENTE	EN DESACUERDO	TOTALMENTE EN DESACUERDO
7.- Creo que en esta materia podré aplicar algunos conocimientos adquiridos en mis semestres anteriores.					
8.-Esta materia solamente es complementaria para mis conocimientos.					
9.-Creo que me agrada el contenido de esta asignatura.					
10.-No me gustaría elegir el área educativa.					
11.-Esta materia es básica para la carrera.					
12.-Creo que es mejor que en esta asignatura no existan prácticas.					
13.-En esta asignatura analizaremos la información desde varios enfoques teóricos.					
14.-Creo que esta materia no tiene nada que ver con la información que he recibido en la facultad hasta el momento.					
15.-Esta asignatura me será de utilidad para mi área de especialización.					
16.-Esta materia debería ser optativa.					
17.-Esta materia me proporcionará habilidades prácticas.					
18.-Considero innecesario cursar esta asignatura para mi formación profesional.					
19.-Esta asignatura me proporcionará conocimientos básicos.					
20.-Tengo una predisposición desfavorable para el contenido de la materia.					

Por favor, responde con veracidad lo siguiente:

A) Anota el número uno al área de especialización que más te interese, el número dos a la siguiente y así sucesivamente hasta el número seis:

Psicología Clínica	_____	Psicología Fisiológica	_____
Psicología Educativa	_____	Psicología Social	_____
Psicología Experimental	_____	Psicología del Trabajo	_____

B) Anota el número 1 al área de especialización que consideres ofrece mayor demanda laboral para sus egresados, el número 2 a la siguiente y así sucesivamente hasta el número 6

Psicología Clínica	_____	Psicología Fisiológica	_____
Psicología Educativa	_____	Psicología Social	_____
Psicología Experimental	_____	Psicología del Trabajo	_____

C) Anota el número 1 al área de especialización que consideres tiene el mayor prestigio académico (en cuanto a su organización, profesorado, etc), el número 2 a la siguiente y así sucesivamente hasta el número 6:

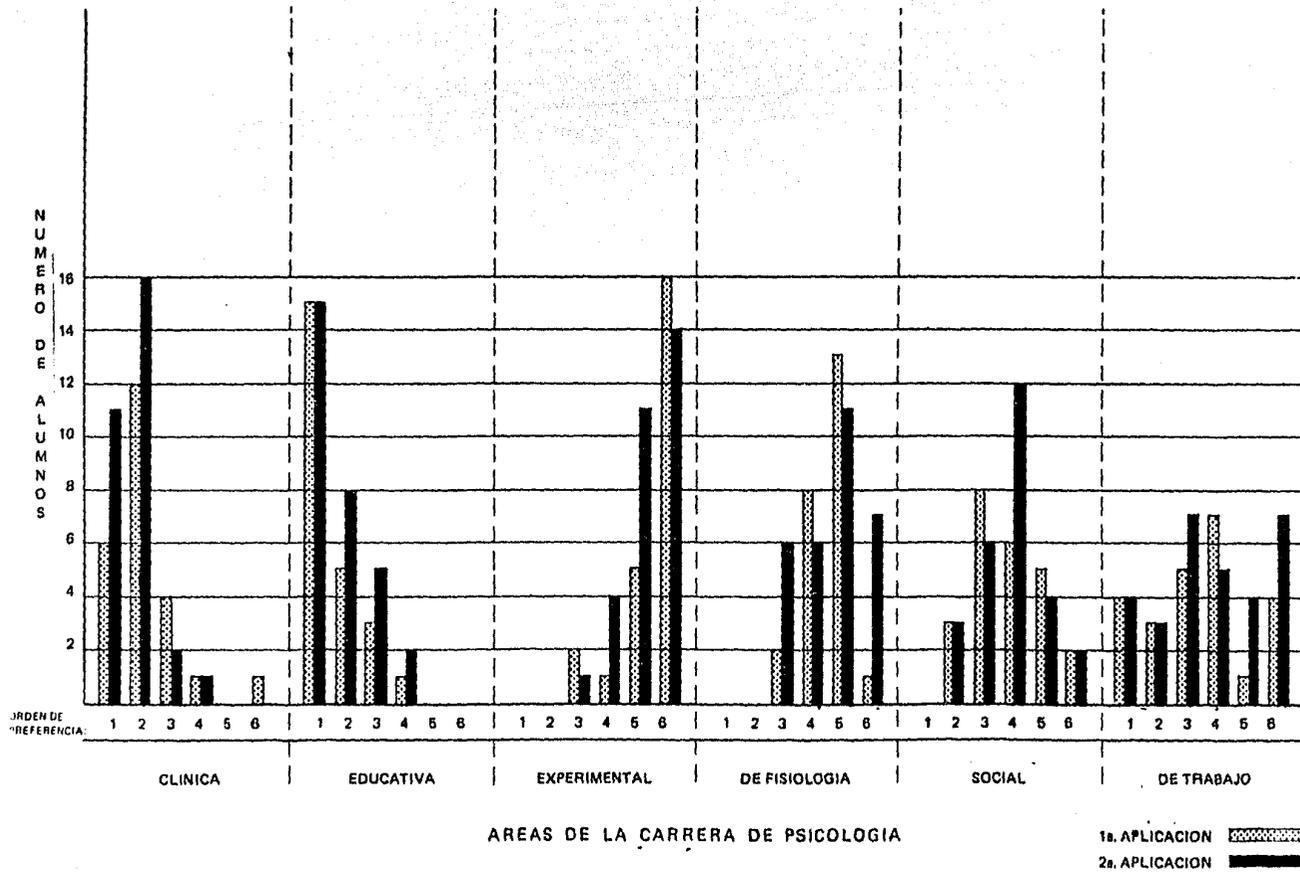
Psicología Clínica	_____	Psicología Fisiológica	_____
Psicología Educativa	_____	Psicología Social	_____
Psicología Experimental	_____	Psicología del Trabajo	_____

NOTA: En la escala de actitud hacia la materia se sondeo de manera adyacente la actitud que tenía los estudiantes hacia las áreas de la carrera de psicología. Esta opinión la expresaron jerarquizando del uno al seis el área que les interesaba, la que creían que tenía mayor demanda laboral y mayor prestigio académico. Esto para cada una de las áreas de la carrera.

Ya que estos resultados no están en conexión directa con la investigación que se trabajó, las gráficas de los resultados se muestran en el presente anexo por considerarlos como datos interesantes.

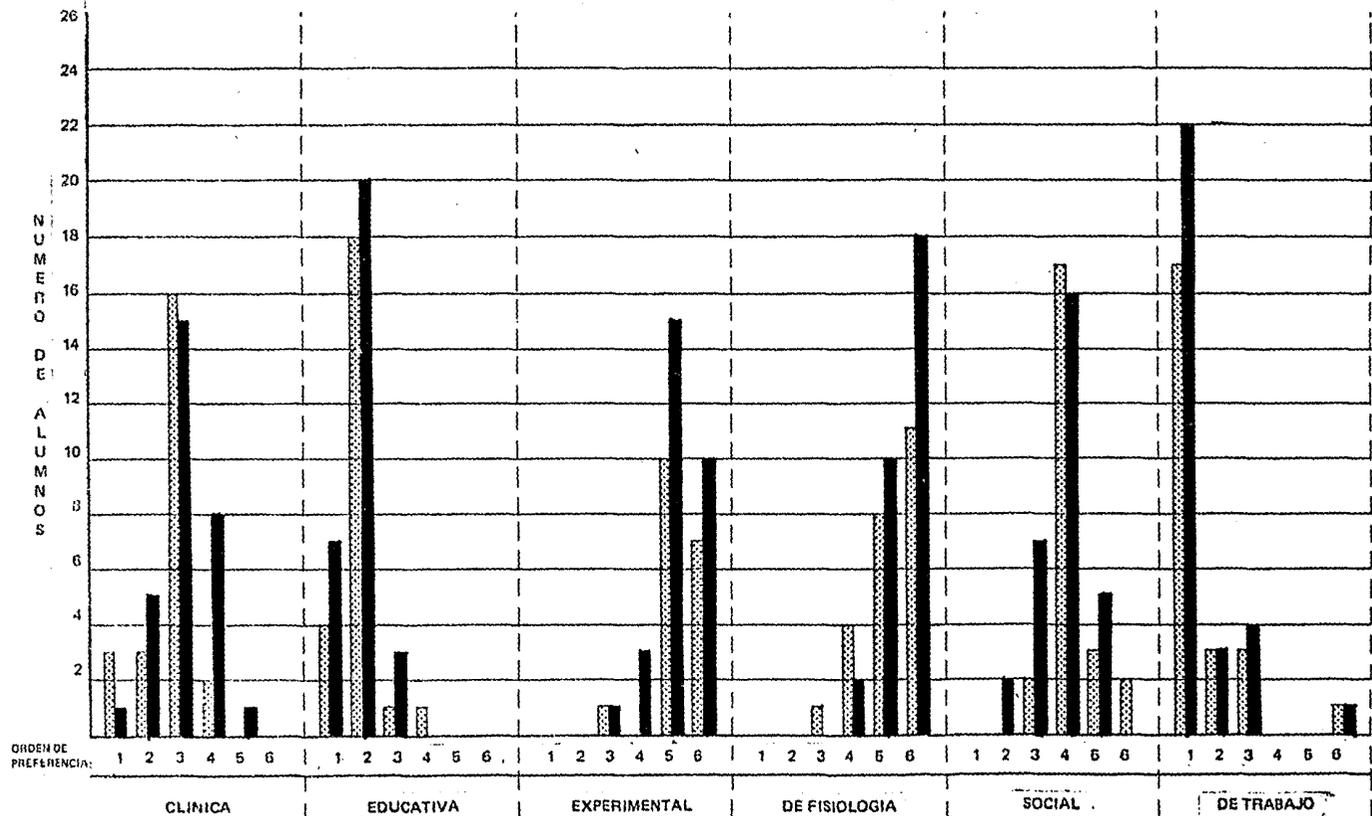
ACTITUD HACIA EL AREA
GRUPO 604

POR INTERES



ACTITUD HACIA EL AREA
GRUPO 604

POR DEMANDA LABORAL

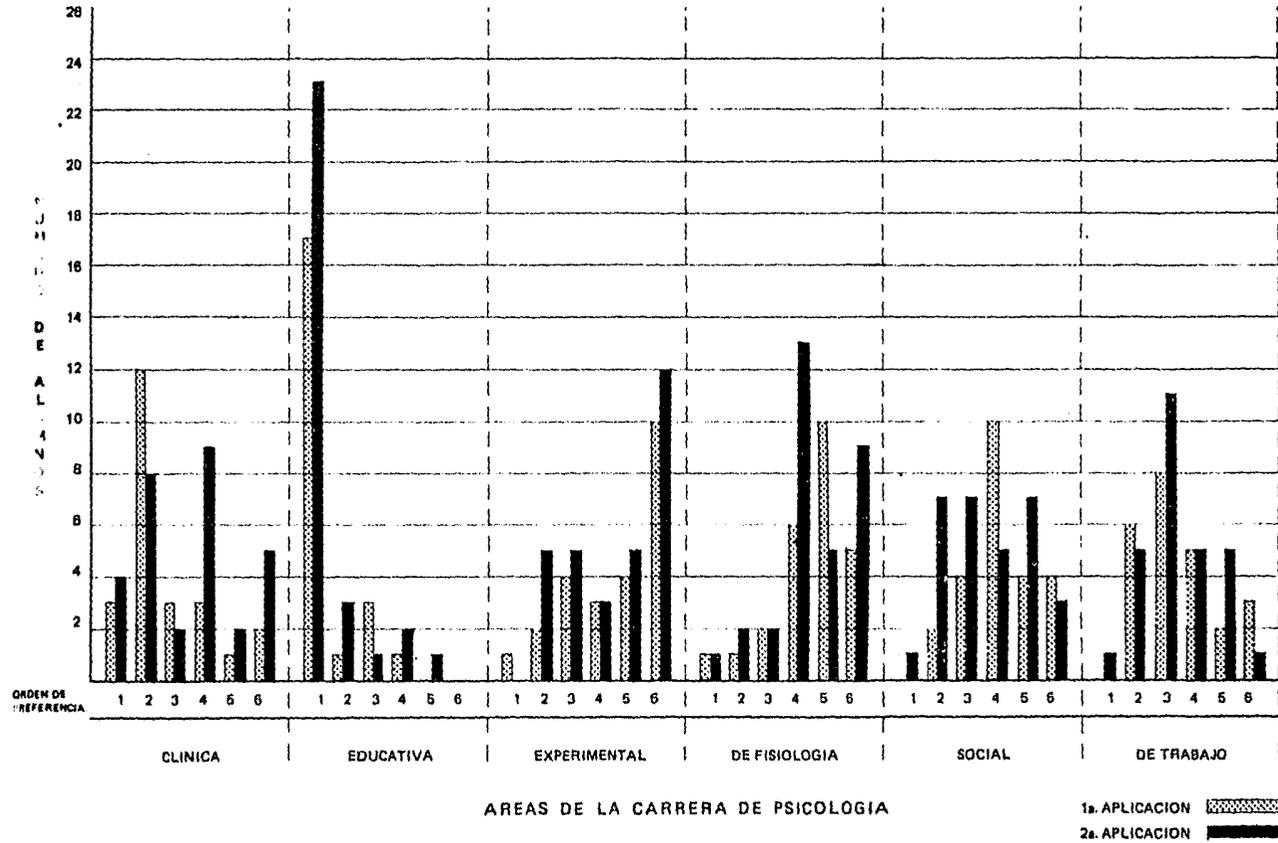


AREAS DE LA CARRERA DE PSICOLOGIA

1a. APLICACION 
2a. APLICACION 

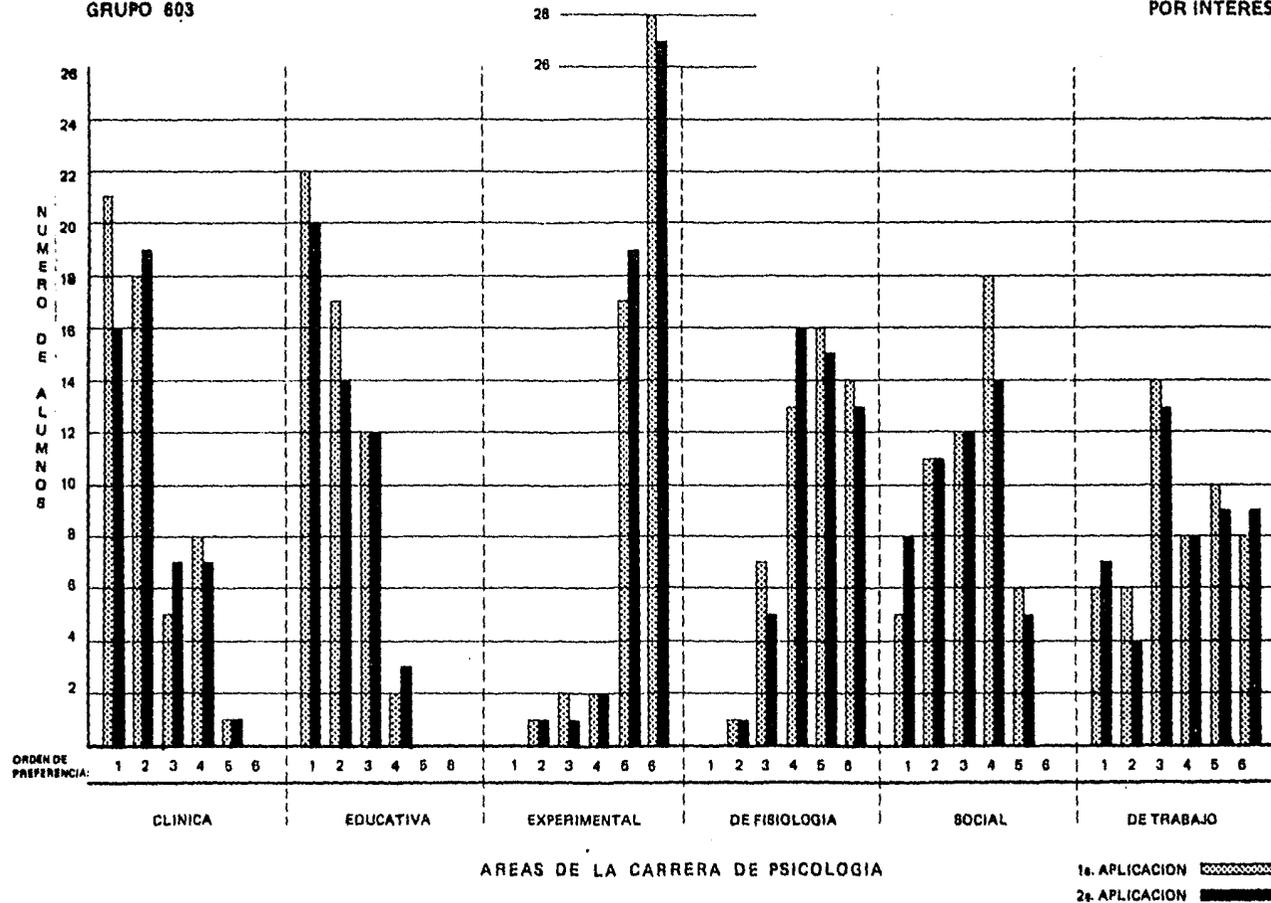
ACTITUD HACIA EL AREA
GRUPO 604

POR PRESTIGIO ACADEMICO



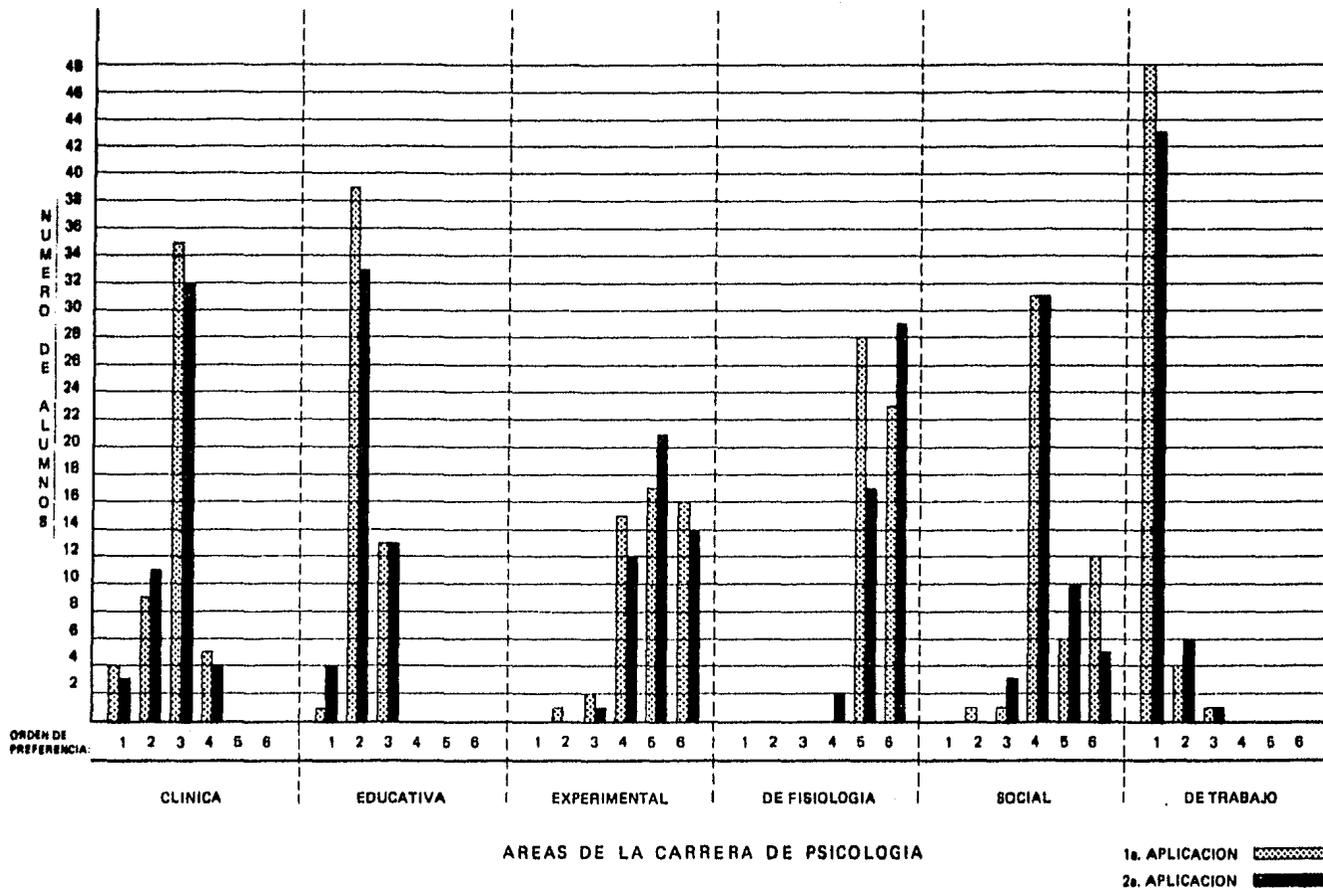
ACTITUD HACIA EL AREA
GRUPO 803

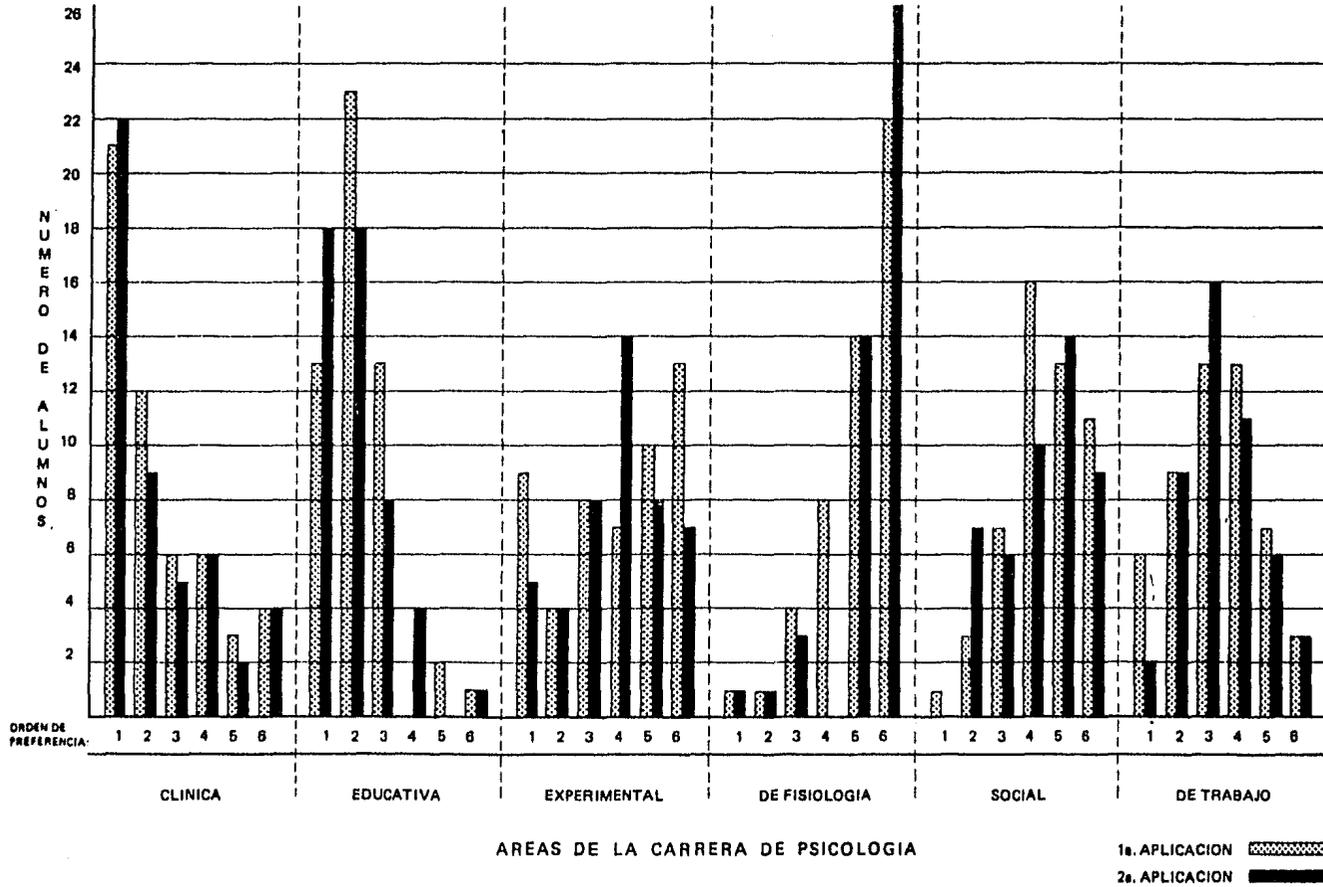
POR INTERES



ACTITUD HACIA EL AREA
GRUPO 603

POR DEMANDA LABORAL





REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alvarez, G.
Los albu^{re}s (una nota acerca de la conducta verbal de los mexicanos).
UNAM. Fac. de psicología, Tesis de Lic., 1976.
- Ausubel, D.
Psicología educativa
Trillas, México, 1982.
- Earoja, P.
La caverna del humorismo
Obras completas, tomo V
Piblioteca nueva, Madrid, 1976.
- Paughman, D.
Teaching with humor: a performing art
Contemporary education
Vol.51, num.1, 1979, pp. 26-30.
- Bergson, H.
La risa
Espasa-Calpe, Madrid, 1973.
- Eryant, J. y cols.
Humor in communication textbooks
Communication education
Vol.29, num.2, 1980a, pp. 125-134.
- Bryant, J., Comisky, P. y cols.
Relationship between college teacher's use of humor in the classroom and student's evaluations of their teachers.
Journal of educational psychology
Vol.29, num.4, 1980b, pp. 511-519.
- Colwell, C.
Humor as a motivational and remedial technique
Journal of reading
Vol.24, num.6, 1981, pp. 484-486.
- Domingo, A.
"Que es la risa", comentario
programa: PARA GENTE GRANDE,
México, 6 de noviembre, 1983
- Drever, J.
Diccionario de Psicología
Cepe, Buenos Aires, 1975.

- Eysenck, J.
Diccionario de Psicología, tomo II
Rioduero, Madrid, 1979.
- Feingold, A.
Measuring humor: a pilot study
Perceptual and motor skills
Vol.54, num.3, 1982, p. 984.
- Fernandez Muñiz, D.
Principios y variables del aprendizaje
Sistematización de la enseñanza
CISE, México, 1980, pp. 574-593.
- Freud, S.
El chiste y su relación con lo inconsciente
Alianza, Madrid, 1981.
- Houndoumadi, A.
Humor as a facilitator in the learning and retention of written
instructional material
Dissertation abstracts international
Vol.38, num.6/a, 1977, p. 3380/a.
- Huerta, J. y Torres, A.
El paradigma de la evolución del aprendizaje
Acta psicológica mexicana
Vol.1, num.2-3, 1981, pp. 57-81.
- Jackson, W.
Diccionario Hispanico Universal
Jackson, México, 1968.
- Keith, D. y Whitaker, C.
Struggling with the impotence impasse: absurdity and acting-in
Journal of marriage and family counseling
Vol.4, num.1, 1978, pp. 69-77.
- Klausmeier, H.
Psicología educativa
Harla, México, 1971.
- Koestler, A.
Jano
Debate, Madrid, 1981.
- Martínez, J. et.al.
Instrumento de evaluación del maestro
Departamento de psicología general experimental
Sin editar.

McGhee, P. y Lloyd, S.
Behavioral characteristics associated with the development of
humor in young children
The journal of genetic psychology
Vol.141, num.2, 1982, pp. 253-259.

McMorris, et.al.
Effects of including humor in test items
The annual meeting of the national council on measurement in
education
Quebec, 1983, p. 18.

Merani, A.
Diccionario de Psicología
Grijalvo, México, 1979.

Moody, R.
Risa despues de la risa
EDAF, Madrid, 1979.

Mouly, G.
Psicología de la enseñanza
Interamericana, México, 1973.

Popham y baker
Systematic instruction
Prentice-Hall, N. Jersey, 1970.

Portilla, J.
Fenomenología del relajjo
Era, México, 1966.

Prerost, F.
The effects of haigh spatial density on humor appreciation: age
and sex diferences
Social behavior and personality
Vol.19, num.2, 1971, pp. 243-246.

Safranek, R. y Schill, T.
Coping with stress: does humor help
Psychological reports
Vol.51, num.1, 1982, p. 222.

Smith, R. y cols.
Humor, anxiety, and task performance
Journal of personality and social psychology
Vol.19, num.2, 1971, pp. 243-246.

Towsend, M. y Mahony, P.
Humor and anxiety: effects on class test performance
Psychology in schools
Vol.18, num.2, 1981, pp. 228-234.

Towsend, M. et.al.
 Student perceptions of verbal and cartoon humor in the test
 situation
Educational research quarterly
 Vol.7, num.4, 1983, pp. 17-23.

Vega de la, C.
 El secreto del humor
 Nova, Buenos Aires, 1967.

Wandersee, J.
 Humor as a teaching strategy
American biology teacher
 Vol.44, num.4, 1982, pp. 212-218.

Zimerman, B.
 La risa (novela psicológica)
 EDAMEX, México, 1979.

Zimerman, B.
 Estudio sobre lo cómico
 EDAMEX, México, 1984.

Ziv, A.
 Sociometry of humor: objectifying the subjective
Perceptual and motor skills
 Vol.49, num.1, 1979, pp. 97-98.

BIBLIOGRAFIA EMPLEADA EN LA SISTEMATIZACION DE LA MATERIA.

Anderson, R. y Fausst, G.
 Psicología educativa
 Trillas, México, 1977, pp. 26-34; 70-97; 147-164.

Ausubel, D.
 Psicología educativa
 Trillas, México, 1976, pp. 17-51.

Bergan, J. y Dunn, J.
 Psicología educativa
 Limusa, México, 1970, pp. 517-531.

Faure, E. et.al.
 Aprender a ser
 Alianza Universidad, México, 1972, pp. 49-113.

Gago, A.
 Modelos de sistematización del proceso de enseñanza-aprendizaje
 Trillas, México, 1977, pp. 1-44.

Klausmeier, H.
Psicología educativa
Harla, México, 1976, pp. 11-50.

Mouly, G.
Psicología para la enseñanza
Interamericana, México, 1978, pp. 3-11; 15-18.

Suarez, R.
La educación, su filosofía, su psicología y su método
Trillas, México, 1978, pp. 11-35; 61-72.

Torres, A.
Mecanograma para el departamento de psicología educativa de la
facultad de psicología de la UNAM.
Sin editar.

BIBLIOGRAFIA EMPLEADA EN LA RECOPIACION DE LOS ESTIMULOS COMI- COS

Alegre, F.
Medio millar y medio (de los mejores cuentos de salón y alcoba)
Iztaccihuatl, México, sin año.

Almazan, M.
Humorismo en do, re, mi, fa, sol, la, si, para piano y orquesta
Universal, México, 1982.

Gómez, O.
Me cai... si no se ríe
Mexicanos unidos, México, 1983.

Lamar, A.
Chistes de carcajada
Sayrols, México, 1983.

Lamar, A.
Chistes relampago
Sayrols, México, 1982.

O'Farril, R.
Contenido
Contenido, México, varios años.

O'Neill, W.
Selecciones del reader's digest
Reader's digest México, México, varios años.

Pittaro, J.
Cuentecitos
Regents, Nueva York, 1968.

Salgado, A.
Lo mejor del humorismo mexicano (auténtico ingenio popular)
Libra, México, 1968.

Salgado, A.
Humor negro a la mexicana
Libra, México, 1984.

Santini, N.
Chistes rápidos
Humorísticas, México, 1982.

Varios autores.
Chistes para coleccionistas
Mina, México, sin año, num.131.

Varios autores.
Chistes para contar
Mina, México, sin año, num. 165.