

**Universidad ORT Uruguay**

**Instituto de Educación**

**La comunicación didáctica en  
educación media: el humor, la ironía  
y la sátira**

**Entregado como requisito para la obtención del título de  
Master en Educación**

**Rodrigo Gomez Farias – 175278**

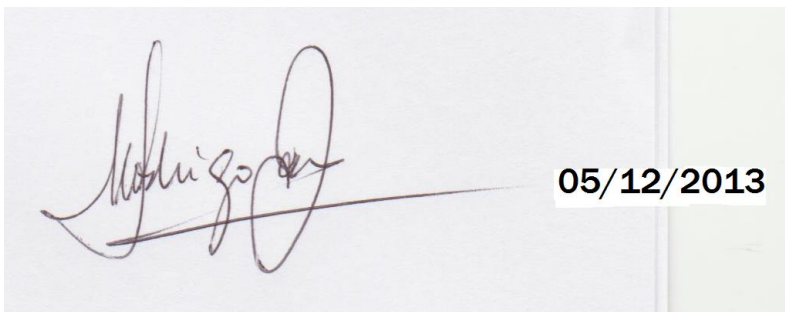
**Tutora: Mag. Gabriela Augustowsky**

**2013**

## DECLARACIÓN DE AUTORÍA

Yo Rodrigo Gomez declaro que el presente trabajo es de mi autoría. Puedo asegurar que:

- El trabajo fue producido en su totalidad mientras realizaba la Memoria final del Master en Educación.
- En aquellas secciones de este trabajo que se presentaron previamente para otra actividad o calificación de la universidad u otra institución, se han realizado las aclaraciones correspondientes.
- Cuando he consultado el trabajo publicado por otros, lo he atribuido con claridad.
- Cuando cité obras de otros, he indicado las fuentes. Con excepción de estas citas, la obra es enteramente mía.
- En el trabajo, he acusado recibo de las ayudas recibidas.
- Ninguna parte de este trabajo ha sido publicada previamente a su entrega.



Handwritten signature of Rodrigo Gomez and a date stamp: 05/12/2013

## **Agradecimientos**

Agradezco por su cooperación a Mario, Elena, Daniela y Ana; a mi tutora Gabriela por alentarme siempre, a funcionarios de la Universidad ORT, especialmente a Fernando, y a docentes y compañeros que compartieron el master conmigo.

## **Abstract**

La historia de la pedagogía ha mostrado que la solemnidad en el tratamiento del conocimiento se consideraba necesaria puesto que era señal de respeto y rigor. Dicha solemnidad puede ser un obstáculo al aprendizaje en la medida que no contempla los aspectos afectivos que inciden en el proceso de aprendizaje ni la complejidad de las instituciones educativas actuales.

A propósito, diversos estudios dentro de la didáctica han asegurado que es necesario una pedagogía que sea capaz de integrar en las clases diversas dimensiones del estudiante y buscar un equilibrio entre el cuerpo y la mente.

La presente investigación cualitativa tiene el propósito de indagar cómo la comunicación didáctica que incluye el humor, la ironía y la sátira puede mejorar las prácticas educativas brindando sentido, interés y placer a los estudiantes de educación media.

Los objetivos del estudio fueron explicitar las definiciones de humor, ironía y sátira de los docentes; identificar los modos de la comunicación didáctica en las clases de los profesores; indagar los propósitos didácticos de los docentes al utilizar la comunicación didáctica.

El estudio se realizó en dos instituciones de educación media de la ciudad de Rivera (Uruguay) mediante la identificación de cuatro docentes señalados por informantes calificados: directores, administrativos, coordinadores de cursos y profesores. Estos docentes estaban encargados de cursos de diferentes asignaturas. Como técnicas para identificar la muestra se utilizaron la entrevista y la encuesta; y para la recolección de datos después de identificada la muestra se utilizaron la observación no participante y la entrevista en profundidad.

El análisis de los datos permitió construir cuatro categorías teóricas: “El humor, la ironía y la sátira como forma de crear un buen clima de clase, “El humor, la ironía y la sátira como camino para unir la dimensión afectiva y la cognitiva, “El humor, la ironía y la sátira como forma de incrementar el deseo y el interés en la clase, “El humor, la ironía y la sátira como forma de focalizar la atención”.

# Índice

Declaración de autoría	2
Agradecimientos	3
Abstract	4
Introducción	7
Capítulo 1: Marco teórico	11
1. Consideraciones desde el punto de vista de la enseñanza	11
2. La comunicación didáctica: el deseo, el interés y el placer	16
3. El humor, la ironía y la sátira	20
4. Estado de la cuestión	26
Capítulo 2: Metodología	34
5. Cuestiones generales	34
6. La muestra	35
7. La recolección de datos	40
8. Técnicas de análisis de los datos	43
Capítulo 3: Análisis de los datos	45
9. ¿Qué entienden los docentes por humor, ironía y sátira?	46
10. Modalidades del humor, la ironía y la sátira que utilizan los docentes	47
10.1. Modalidades del humor	53
10.1.1. Los comentarios	53
10.1.2. Diálogos	55
10.1.3. Dramatizaciones	56
10.2. Modalidades de la ironía y la sátira	57
10.2.1. Comentarios	57
10.2.2. Diálogos	58
10.2.3. Analogías	59
11. Propósitos de los docentes al usar el humor, la ironía y la sátira	60
11.1. Propósitos al utilizar el humor	60
11.2. Propósitos al utilizar la ironía	65
11.3. Propósitos al utilizar la sátira	69
12. Las categorías teóricas	73
12.1. El humor, la ironía y la sátira como forma de crear un buen clima de clase	73
12.2. El humor, la ironía y la sátira como camino para unir la dimensión afectiva y la cognitiva	74
12.3. El humor, la ironía y la sátira como forma de incrementar el deseo y el interés en la clase	75
12.4. El humor, la ironía y la sátira como forma de focalizar la atención	76
Capítulo 4: Conclusiones	78
Bibliografía	81
Anexos	87

## Introducción

El objeto de investigación es la comunicación didáctica que contiene de forma intencional el humor, la ironía y la sátira y otros elementos; y que es utilizada por los profesores de educación media como recurso didáctico y/o vincular, planificado o no, en el departamento de Rivera, Uruguay. El proyecto de investigación se inscribe en la siguiente línea de investigación de la Universidad ORT: “Procesos de enseñanza y procesos de aprendizaje”.

El referido objeto se incluye dentro de todas aquellas modalidades comunicativas de intervención en el aula que innovan en relación a las modalidades comunicativas más clásicas, poniendo en valor el deseo, el interés, la emoción y la alegría por la enseñanza, el conocimiento y el aprendizaje.

La revisión crítica de mis experiencias escolares me ha permitido reconocer que lo más recordado se vincula con componentes afectivos, que la capacidad de decidir solo es posible si tenemos emociones y que la incertidumbre incrementa la búsqueda de placer. Debido a esto decido investigar el problema expuesto en el presente trabajo de investigación.

En muchas ocasiones durante mis clases en educación media he observado que los estudiantes pueden atender y trabajar en las actividades de la clase pero no disfrutan de ese proceso. Además, las evaluaciones muchas veces dan cuenta que algunos alumnos no logran un desempeño aceptable, lo que me ha llevado a la conclusión que el aprendizaje puede ser más duradero si hay deseo y placer en el proceso de construcción del conocimiento.

La comunicación didáctica constituye un objeto en el que se entrecruzan diferentes campos de conocimiento, es escasamente tratado en las investigaciones de los procesos de enseñanza, y por lo tanto, es poco tratado como objeto de indagación empírica. Es necesario explicitar que se trata de una investigación con énfasis en las teorías de la enseñanza, por lo que se

estudiará a docentes que utilicen el humor, la ironía, la sátira y el juego de palabras en sus prácticas en el aula.

Por su parte, al pensar ese objeto de manera situada el problema cobra relevancia porque la escuela, en ocasiones, fue vista por algunos docentes como un lugar para la solemnidad de enseñar y la pesadumbre de aprender.

Es además un problema que se pudo estudiar en un trabajo de investigación porque pudieron ser recogidos datos relevantes a través de las técnicas que se utilizaron en la metodología de trabajo. Asimismo se realizó el estudio en varias instituciones de la ciudad de Rivera donde hay una gran cantidad de docentes de diversas asignaturas y funcionarios en general (directores, coordinadores de grupos, administrativos) que participaron de la fase exploratoria, previa a la investigación que se realizó para identificar la muestra. Las instituciones de la ciudad son muy receptivas a estudios de esta naturaleza ya que consideran que a través de éstos se puede mejorar la práctica docente en el aula.

La indagación del problema de investigación tiene el propósito de aportar nuevas miradas a la enseñanza porque se indagará sobre las percepciones y los propósitos de los docentes sobre elementos que son poco estudiados como estrategias didácticas en las clases.

Este estudio investigativo también podría ser útil para la formación inicial de nuevos docentes y para la formación continua del profesorado ya inmerso en las prácticas de enseñanza porque indaga sobre recursos comunicativos alternativos que podrían ser útiles en la enseñanza y en la resolución de conflictos. Es importante señalar que esta investigación podría contribuir al cambio de las formas de encarar algunos aspectos de los procesos de enseñanza por parte de los profesores. El cambio de la forma en que se lleva adelante el proceso de enseñanza está indudablemente en la práctica docente en el aula. Jaume Carbonell (2001) reafirma la idea de la necesidad de modificar el pensamiento, los hábitos y el aspecto actitudinal de los profesores: *“Nunca se insistirá lo suficiente en que no hay reforma del profesorado sin*



*modificación del pensamiento del profesorado y de sus hábitos y actitudes”*  
(Carbonell, 2001, 18).

El presente trabajo de investigación deja interrogantes para que puedan surgir nuevas investigaciones relacionadas. Se abordó el problema desde la perspectiva del docente; la perspectiva de los alumnos y la perspectiva institucional quedarán para nuevos estudios.

El problema de investigación se expresa a través de las siguientes preguntas:

- ¿Cómo definen los docentes el humor, la ironía y la sátira?
- ¿Qué modalidades posee la comunicación didáctica (el humor, la ironía y la sátira) utilizada por los profesores de educación media con fines didácticos en las aulas de liceos públicos A y B de la ciudad de Rivera en Ciclo Básico y Bachillerato durante el año lectivo 2012?
- ¿Qué propósitos didácticos tienen los profesores de los liceos públicos A y B de la ciudad de Rivera en Ciclo Básico y en Bachillerato cuando utilizan la comunicación didáctica que incluye el humor, la ironía y la sátira en las aulas?

Teniendo en cuenta el marco teórico, los antecedentes de investigación y los enunciados interrogativos realizados al objeto de estudio, esta investigación se propone los siguientes objetivos:

### **Objetivo general**

Conocer los propósitos e intencionalidades formativos de los docentes que utilizan el humor, la ironía y la sátira en su comunicación didáctica en las aulas de los liceos públicos A y B de la ciudad de Rivera y las percepciones de estos profesores sobre la comunicación didáctica en sus clases de educación media (Ciclo Básico y Bachillerato).

### **Objetivos específicos**

- a) Explicitar las definiciones de humor, ironía y sátira que poseen los docentes.
  
- b) Identificar las modalidades de uso de la comunicación didáctica que se utilizan con fines didácticos en las clases de los profesores seleccionados en la muestra.
  
- c) Indagar qué propósitos didácticos tienen los docentes al utilizar la comunicación didáctica en las aulas de educación media.

# Capítulo 1: Marco teórico

## 1. Consideraciones desde el punto de vista de la enseñanza

En las últimas décadas, la enseñanza en el nivel secundario ha cambiado debido a las incorporaciones sistemáticas de nuevas tecnologías en el sistema educativo y a la complejidad del mundo contemporáneo que se ha globalizado.

Desde las teorías de la enseñanza, se vuelven a revisar algunos supuestos y cobran vigencia temas clásicos desde una perspectiva actual: la cuestión de los fines y las estrategias de enseñanza.

En este marco y desde un enfoque crítico, dos autores analizan el lugar de los propósitos y las estrategias de enseñanza teniendo en cuenta la situación contemporánea de la didáctica. Estos planteos referidos a los fines y a las estrategias de la “buena enseñanza” no son actuales pero se revisitan observando el contexto actual.

Entre los diferentes propósitos de la enseñanza que se han manifestado en la actualidad, Seymour Sarason (2002) reconoce un propósito superior para la enseñanza en el colegio secundario que consiste en mantener la motivación por el aprendizaje y el desarrollo cognitivo y personal a través de “la reverencia, el asombro y la curiosidad por sí mismos, los otros y el mundo” (Sarason, 2002, 205-206). En lo que se refiere a la significación de su meta superior para los docentes y la enseñanza en general, Sarason (2002) propone tres aspectos que se deben tener en cuenta: la individualidad del alumno, el conocimiento de la materia por parte del docente y el trabajo para incrementar el deseo del alumno de aprender. Estos aspectos relacionados con la dimensión afectiva del sujeto es fundamental puesto que es la base del proceso de aprendizaje y el “propósito superior” del proceso de enseñanza. Es una situación que afecta la escuela moderna visto que en la actualidad los docentes enfatizan en el

conocimiento propiamente dicho y no en el “querer” el conocimiento (Sarason, 2002).

Desde esta perspectiva, Philip Jackson (2002) identifica en la evolución del pensamiento educativo dos metas, una más central y la otra periférica pero de suma importancia. La primera es el desarrollo de la autonomía en el aprendizaje por parte del alumno y la segunda es una pedagogía que reduce a lo mínimo posible los aspectos desagradables del proceso de aprendizaje.

Las formas mas divertidas de la comunicación didáctica son un modo de contribuir al desarrollo de una “pedagogía indolora” y, por lo tanto, al “propósito superior de la enseñanza”. Estos dos conceptos elaborados por Jackson (2002) y por Sarason (2002) son complementarios y presuponen los mismos medios y los mismos fines de los procesos de enseñanza.

En este orden de cosas, el conocimiento es percibido muchas veces por los docentes, como algo que debe ser tratado con absoluta solemnidad puesto que esta forma de tratamiento se ve como señal de profundidad y rigor. En cambio, las formas más “desorganizadas” que utilizan la imaginación, el juego, el humor y estimulan las emociones y el deseo son vistas por parte del profesorado como poco rigurosas y superficiales (Kincheloe, 2001). En este sentido, “el sentimiento es etiquetado como una forma inferior de la conciencia humana...”(Kincheloe, 2001, 195). No obstante, esta desorganización es necesaria para que podamos acomodar de forma crítica nuestras representaciones (Kincheloe, 2001). Así las emociones sirven para potenciar el pensamiento y construir sentidos del mundo que nos rodea.

Son numerosas las corrientes didácticas contemporáneas que abordan la vida afectiva en las aulas y el lugar de lo emocional en la comprensión y el aprendizaje que se han dedicado al estudio de los procesos de enseñanza y aprendizaje.

En este marco, los aportes de Jaume Carbonell (2001) aseguran que la escuela no ha cambiado mucho desde sus orígenes, los cambios en la escuela han sido superficiales: “(...) hablamos de otras cosas (...) de las prácticas tradicionales centenarias. Los cambios, en general, han sido mas epidérmicos

que reales, se han detectado síntomas de modernidad pero no de cambio” (Carbonell, 2001, 14). En contraposición a lo anterior, Carbonell se refiere a un nuevo modelo formativo para los estudiantes que requiere eliminar la falsa oposición entre pensamiento y sentimiento. Es decir que el

*“nuevo modelo formativo requiere una mayor sintonía entre el pensar y el sentir y entre el desarrollo de la abstracción y de los diversos aspectos de la personalidad. Se trata de asociar, en un mismo acto de significado y en cualquier propuesta educativa, el conocimiento con el afecto, el pensamiento con los sentimientos, el razonamiento con la moralidad, lo académico con lo personal, los aprendizajes con los valores.” (Carbonell, 2001, 14).*

Por su parte la unión entre la cognición y la afectividad que presenta Eliot Eisner (1994) propone una concepción más amplia de la cognición que considere los datos de los sentidos y los sentimientos. En vista de ello, no hay afectividad sin cognición porque desconocer un sentimiento es igual a no tenerlo. Sin embargo, tampoco puede haber cognición sin afectividad porque se tendría que conocer el sentimiento que resulta del estado de pensar sin sentimiento. Es decir, que “experimentar el pensamiento como insípido, triste, aburrido, descolorido – en resumen, carente de sentimiento- equivale a reconocer su carácter afectivo” (Eisner, 1994,43).

Los procesos de enseñanza que tienen en cuenta la interacción entre pensamiento y afectividad logran contribuir en gran medida en los procesos de aprendizaje. Las formas de comunicación didáctica que se estudian en esta investigación apoyan el aprendizaje ya que favorecen no solo la razón pero también lo emocional, y contribuyen a poner en juego la imaginación, el placer y el entusiasmo.

En este sentido, la propuesta de Cullen (1997) se centra en resignificar a la escuela, es decir, eliminar la nostalgia de prácticas que se adecuaban a

otros tiempos y la resignación ante las dificultades de la práctica actual. Hay que promover el juego en la producción y comunicación de los saberes y conectar la lógica y la emoción. De esta forma podemos conocer más: la emoción permite ver y comprender lo que la lógica no puede. Las prácticas que excluyen esta conexión conviven con otros modelos que integran ambas dimensiones y exigen la separación total entre la lógica y la emoción como forma de objetividad que permitiría ver las esencias y construir objetos (Cullen, 1997).

A su vez, Joe Kincheloe (1993) coloca el énfasis en la autorreflexión como forma de conocernos y tomar conciencia de lo limitado que es siempre nuestra forma de ver, lo que nos lleva a la búsqueda constante por el conocimiento.

Esta autorreflexión es un diálogo constante con nosotros mismos, conectarnos con nuestro mundo interior (imaginación, temores, esperanzas y pasiones). Solo a través de esta conexión, y silenciando las voces íntimas que son construidas socialmente desde la modernidad, podemos ir más allá del status quo imperante en la sociedad y en la escuela moderna producto de las convenciones de la modernidad. Según Kincheloe,

*“el alumnado aprende así a construir su propia identidad en clave de parodia de los rígidos convencionalismos de la modernidad, asumiendo el papel de sátira social de los comics postmodernos de denuncia.”* (Kincheloe, 2001, 187).

Este autor utiliza el término “trasgresiones” para referirse a la superación y puesta en evidencia de este status quo de la escuela moderna y de sus contradicciones y limitaciones. Dicho término abarca algunos elementos como el humor, la sátira, la parodia, la ironía y el juego. Kincheloe afirma:

*“La mitología de la Grecia Antigua estaba fascinada por el modo en que, en una sala llena de personas conversando, periódicamente se impone una calma de profundo silencio. Los griegos aseguraban que, en tales momentos, Hermes había penetrado en la sala. Silenciando el planteo mundano, Hermes les daba a los griegos la oportunidad de conectar con su imaginación, sus temores, sus esperanzas y sus pasiones. (...) Hermes simboliza la trasgresión de los límites, de las fronteras que separan una cultura de otra, el juego del trabajo, la fantasía de la realidad, la conciencia del subconsciente.”* (Kincheloe, 2001,187).

Las clases más placenteras son en muchos casos memorables, son formas renovadoras de lo emocional y generan en la memoria una marca perdurable debido a su carácter afectivo. El hecho de conciliar razón y emoción (afectividad) exige la comprensión del mundo a través del sujeto completo, sin renunciar a partes fundamentales de su ser sino que integra en toda circunstancia las dimensiones de su existencia. Kincheloe (2001) asegura que

*“en su negación del placer, la escuela promueve un régimen de disciplina y devoción mediante la transferencia del juego al trabajo. En semejante contexto, la escuela ha tratado sistemáticamente de devaluar las manifestaciones de cultura popular con su correspondiente placer”* (Kincheloe, 2001, 124).

Y arremata: *“placer y pedagogía pueden ir de la mano”* (Kincheloe, 2001, 124).

En vista de ello, es importante que las clases sean memorables porque potencian el gusto por aprender ya que poseen como elemento fundamental el logro de emociones positivas que se relacionan con el aprendizaje. Además,

las clases de este tipo producen aprendizajes significativos ya que tienen en cuenta la relación de la nueva información con el conocimiento previo del sujeto que aprende, presentan materiales internamente organizados, favorecen el establecimiento de relaciones no arbitrarias entre los nuevos conocimientos y los previos y generan una motivación intrínseca por parte del sujeto que aprende (Ausubel, 1976).

## **2. La comunicación didáctica: el deseo, el interés y el placer**

En términos generales, se entiende por comunicación didáctica a todos los procesos, acciones e intencionalidades comunicativas que se desarrollan en el marco de las prácticas de enseñanza. Se trata de la comunicación con intencionalidades formativas y comprende no sólo lo discursivo, lo lingüístico sino que involucra además componentes no verbales, corporales, actitudinales. Mientras que en las perspectivas instruccionales más clásicas han puesto el énfasis en el discurso docente, en la actualidad se aborda como un proceso de interacción en el que los estudiantes conforman un componente fundamental de los intercambios que se dan en las clases (Cazden, 1991, Litwin, 2008)

Se ha discutido teóricamente temas estrechamente vinculados a la comunicación didáctica que incorpora modalidades divertidas como el humor, la ironía, la sátira y el juego de palabras. Esos temas a los que se hace referencia son la alegría, el deseo, el interés y el disfrute, entre otros que generan aprendizajes significativos y relevantes.

El tema de la motivación y el interés en la escuela es un tema de debate. Generar el interés y, por ende, captar la atención es un asunto clásico de la didáctica que cobra nuevas perspectivas en el contexto actual y a la luz de la psicología cognitiva en relación a la postura activa que debe tener quien aprende.

La escuela siempre ha estado en crisis a causa de múltiples disfunciones que ha poseído y que aún posee en el presente (Carbonell, 2001).



El alumno es el actor por excelencia que se ve afectado por mencionada crisis. A pesar de toda la teoría existente sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, las aulas promueven la solemnidad, el sufrimiento y el desinterés en muchos de los casos. Esto trae como consecuencia aprendizajes escasos y débiles.

Dada la situación antes mencionada se ha empezado a percibir la importancia del docente en el proceso de cambio (Fullan; Hearn, 1996). Las estrategias que éste utiliza en sus clases y la percepción sobre los resultados de las mismas tienen una gran importancia ya que son decisivas para la calidad de los aprendizajes.

Philippe Meirieu (1992) se refiere a la ausencia del deseo y el interés en aprender en las aulas de las escuelas como “realidad molesta, y a veces, escandalosa” (Meirieu, 1992, 93). La esencialidad del deseo es visto por este autor como movilizador del sujeto hacia la superación de dificultades en el proceso de aprendizaje. El deseo, afirma Meirieu (1992), se puede articular con el aprendizaje si el docente toma conciencia que el gusto por determinada disciplina no es igual en todos sus alumnos. El énfasis está en el poder movilizador del deseo:

*“Y lo esencial, hay que admitirlo, es que haya un poco de deseo. La palabra, sin duda, puede inquietar en la medida en que hace circular la visualización, y es utilizada para todo y en todos los sentidos, sin distinción; la realidad en sí es indiscutible. Lo que moviliza a un alumno, lo que lo inicia en un aprendizaje, le permite asumir las dificultades, incluso las pruebas, es el deseo de saber y la voluntad de conocer.”*  
(Meirieu, 1992, 94).

Hay que tener en cuenta que la aproximación de los estudiantes a los objetos culturales no puede surgir de la nada, sino que debieron estar en algún momento en contacto con ellos. Pero solo esto no es suficiente pero sí

necesario para dicha aproximación. Además de tener contacto con los objetos culturales el alumno debe sentir placer al interactuar con ellos.

El placer tiene posibilidades de originarse mediante el uso de la comunicación didáctica que es objeto de este proyecto de investigación. Este modo de comunicación no aleja el alumno de verdaderos objetos culturales y por lo tanto, brinda libertad para elegirlos o no.

Según Meirieu (1992) solo podemos aprender verdaderamente y formarnos permanentemente en una disciplina si sentimos placer durante el proceso de aprendizaje de esa disciplina. El alumno rechaza en gran medida lo que le produce una emoción negativa, ésta genera un obstáculo epistemofílico. En edades muy tempranas (también en el colegio secundario) las emociones implicadas en el proceso de enseñanza y aprendizaje son determinantes en el aprendizaje exitoso.

Otros autores han desarrollado cuestiones que se vinculan con lo planteado por Meirieu. Resnick y Klopfer (1989) consideran a la motivación como un elemento que forma parte del pensamiento mismo y no como algo externo a él que serviría para iniciar y mantener la actividad en nuestra mente.

En sus investigaciones llegaron a la conclusión que la motivación está estrechamente vinculada a la percepción que tienen los alumnos sobre la inteligencia. Hay una relación estrecha: si creen que la poseen la demuestran y si no creen poseerla pueden ocultar posibles desempeños.

En este sentido, Díaz Barriga (1994) afirma que deben cambiar los modelos educativos actuales para que se pueda aprender de forma agradable. Este autor lo expresa así:

*“Construir una forma agradable de aprender se tiene que constituir en un desafío a los modelos educativos actuales. El contacto con el alumnado revela que buena parte de ellos asiste a la escuela por obligación, pero no encuentra ni agradable ni estimulante la tarea que allí se realiza”*  
(Díaz Barriga, 1994, 99).

El docente es uno de los responsables, a través de su trabajo en el aula, de quitar la obligación de concurrir a la escuela como principal motivo. Las actividades que allí se proponen deben resultar agradables a los alumnos para que así se pueda construir el interés. Díaz Barriga afirma: *“parecería que los docentes han perdido de vista la necesidad de establecer formas apasionadas de aprender”* (Díaz Barriga, 1994, 99).

Los docentes cuyas aulas están inmersas en el aburrimiento y la solemnidad practican una inercia que no posibilita el cambio metodológico. Se puede eternizar el sufrimiento de enseñar y de aprender para docentes y estudiantes. En tiempos pasados, los sujetos que concurrían a la escuela no tenían la necesidad de “saber pensar” debido a que el mercado de trabajo no exigía un desarrollo de las habilidades cognitivas más complejas ya que las tareas relacionadas a la línea de montaje eran sencillas. En consecuencia, la escuela solo debía entrenar al alumno a soportar el aburrimiento de modo que quedara inmune a éste en el campo laboral (Eisner, 1994).

Ahora bien, los intereses del sujeto que aprende y el placer que está ligado a las emociones es un tema recurrente también para Kincheloe (2001). Este autor enfatiza el placer que origina el conocimiento y el proceso de aprendizaje. Pero cree que el placer no se encuentra en la escuela, sino que ésta elimina intencionadamente este elemento.

*“En contraste con la cultura popular, el papel de la escuela como vestigio del ascetismo victoriano se realza. En su negación del placer, la escuela promueve un régimen de disciplina y devoción mediante la transferencia del juego al trabajo. En semejante contexto, la escuela ha tratado sistemáticamente de devaluar las manifestaciones de cultura popular con su correspondiente placer. Reconociendo en cierta medida tácitamente el poder de la cultura popular, la escuela se ha esforzado por alejar de ella al alumnado, tratando de reorientarlo en dirección de las nociones de la cultura más ascética dominante, con su*

*correspondiente ética del trabajo y respeto por la autoridad” (Kincheloe, 2001, 124).*

La escuela aparta lo agradable de su interior porque cree que está cumpliendo con el “deber ser”. Contrapuesto a esta idea Kincheloe (2001) afirma que el placer y los procesos de enseñanza y aprendizaje pueden estar unidos.

También hay un lugar importante en la teoría de Kincheloe (2001) para las emociones. Este autor propone unir lógica y emoción porque conocer implica estados de la mente de tipo cognitivo así como estados emocionales. La motivación del sujeto que aprende se origina en el compromiso emocional con sus pensamientos; así surge la pasión por conocer.

Finalmente, desde lo teórico se habla de la crisis de lo lúdico en el aprendizaje. Esta idea es elaborada por Cullen (1997). Afirma que el tiempo de aprendizaje es lúdico y no ascético pero admite que este último puede ser integrado como estrategia que no constituye su sentido principal. Este tipo de tiempo en el aprendizaje origina que la creatividad y la disciplina interactúen.

En conclusión, se debe unir razón y emoción para alcanzar logros significativos con los alumnos y hacer que el tiempo de aula sea lúdico. Esta meta se puede alcanzar si comunicamos a través del humor, la ironía, la sátira, el juego y otros elementos que le dan alegría, interés y placer a las aulas.

### **3. El humor, la ironía y la sátira**

El humor, la ironía y la sátira conforman un grupo de recursos comunicativos que están estrechamente vinculados. En este sentido, distintos autores han conceptualizado las tres modalidades de la comunicación y en algunos casos las han visto como parte de lo mismo.

Es necesario aclarar que en este apartado del encuadre teórico se tomaron conceptos de la retórica y la lingüística, en tanto consideran al humor, la ironía y la sátira como su objeto de estudio.

De hecho, el humor, la ironía y la sátira son modalidades diferentes entre sí que, sin embargo, pueden estar estrechamente vinculadas en la práctica comunicativa.

Desde un enfoque lingüístico, Henri Morier (citado en Genette, 2005) afirma que la ironía posee dos tipos posibles: por un lado, la ironía de oposición y, por otro, la ironía de conciliación. Este último tipo de ironía es el humor.

Por su parte, Henri Bergson (1985) asegura que el humor y la ironía son formas de la sátira:

*“Unas veces bastará enunciar lo que debiera ser, fingiendo creer que así es en realidad, y en esto consiste la ironía. Otras, al contrario, se hará una descripción minuciosa de lo que es, afectando creer que efectivamente así deberían ser las cosas. Tal es el procedimiento empleado con más frecuencia por el humor, que así definido viene a ser el reverso de la ironía. Ambos son formas de la sátira” (Henri Bergson, 1985, 47).*

Una tercera postura sobre el tema es la de Gerard Genette (2005) que considera al humor y a la ironía como formas que pueden ser integradas en la sátira. El humor surge de la apreciación de la realidad y puede ir en dirección a formas más lúdicas y menos satíricas al jugar con el absurdo. A su vez, la ironía está basada en la antífrasis (figura retórica que consiste en decir algo contrario a la verdad) y tiene como fin burlarse insolentemente del interlocutor.

Este punto de vista de Genette arroja luz en la discusión ya que trata de conciliar las posturas anteriores. Concibe al humor, la ironía y la sátira como formas separadas en su concepción pero unidas por el uso práctico. Ésta es la visión más adecuada para la presente investigación educativa ya que conceptualiza con claridad y contempla la complejidad en el uso.

Estas distintas concepciones del humor, la ironía y la sátira surgen de la dificultad para definir estas modalidades de comunicación.

Según el diccionario de la Real Academia de la Lengua Española, el humor es el genio o condición interior y exterior de una persona que se dispone de buena manera para hacer algo. Un atributo del humor es la agudeza por parte de la persona que lo posee y utiliza. Puede ser entendido como un estado afectivo que se mantiene por algún tiempo. Es en definitiva el genio y condición de una persona, su agudeza y su estado afectivo manifestados a través del discurso.

Desde un punto de vista psicológico, el humor es percibido por Freud como una variedad de lo cómico que no necesita de un interlocutor y que surge para reemplazar un afecto penoso. Así el humor tiene efectos que se originan aún en medio a la adversidad:

*“el humor es un recurso para ganar el placer a pesar de los afectos penosos que lo estorban; se introduce en lugar de ese desarrollo de afecto, lo reemplaza” (Freud, 1976, 216). Y arrebatada afirmando: “el humor es una gasto de sentimiento ahorrado” (Freud, 1976, 223).*

Según Gerard Genette (2005) desde una perspectiva más amplia,

*“el humor no abandona no obstante la esfera cómica; la ironía, al contrario, sin apartarse de su definición técnica por la antífrasis, bien*

*puede desprenderse de cualquier función cómica, como cuando se responde: “Muchas gracias” a quien acaba de maltratarlo a uno o de insultarlo.” (Genette, 2005, 201).*

Y agrega el concepto de burla seria:

*“La noción de ‘burla seria’ es algo paradójica, pero me parece bastante pertinente en algunos casos; (...) mi “Muchas gracias”, enunciado cara a cara, no busca proporcionar ningún placer (...), muy por el contrario, quiere humillarlo (...) haciéndole comprender que yo me burlo de él. Si hay efecto cómico, está enteramente contenido en el burlador, y manifestado (pero no comunicado) al burlado: en eso consiste evidentemente la “burla seria”, que es seria por su ausencia total de complicidad en el efecto cómico.”*

Para este autor el humor y la locura están relacionados ya que el primero puede convertirse en el segundo:

*“El humor – en el sentido de “propensión a causar gracia” (...) – no es en absoluto incompatible con la locura. (...) De hecho, pienso que el humor es un camino bastante seguro hacia la locura: se comienza por hacer el imbécil cum grano salis y, bajo esta cubierta insidiosa, se termina por convertirse en tal sin otro grano que, justamente, aquel al que alude la expresión “tener un grano” (Genette, 2005, 203).*

La definición de ironía abarca un proceso de negación ya que el receptor del mensaje debe reconocer que se está diciendo lo contrario a lo que en

realidad se quiere decir. Además la ironía tiene la capacidad de complejizar la interpretación y, por ende, de pensar en profundidad el mundo.

Genette (2005) recurre a Kerbrat para profundizar en la conceptualización de la ironía:

*“Kerbrat, una vez más, califica justamente de irónicas las comparaciones impertinentes con oxímoron, del género de “ligero como un elefante”, “gentil como la puerta de una prisión” o “bronceado como una aspirina”. Evidentemente aquí la antífrasis está en el adjetivo, cuyo antónimo implícito se hallaría en una comparación pertinente y banal (pesado como un elefante, sincero como la puerta de una prisión, blanco como una aspirina), y la contradicción entre el comparativo verídico y el adjetivo irónico la subraya intensamente.” (Genette, 2005, 188).*

Y concluye:

*“En cuanto a la intención polémica, y por ende, mediante el rodeo de la antífrasis burlona, ésta reside en el hecho de que en este género de enunciados el antónimo sugerido es siempre, me parece, peyorativo. Por lo tanto la ironía sería aquí una antífrasis con función (...) burlona, o bromista.” (Genette, 2005, 188).*

De esta forma se considera a la ironía en su aspecto bromista y mordaz.

Wayne Booth (1986) identifica cuatro pasos para la reconstrucción del significado en los discursos irónicos:

- El primer paso es rehacer el significado literal al constatar una incongruencia entre las palabras o entre éstas y el conocimiento previo que el receptor posee.
- El segundo paso consiste en realizar interpretaciones alternativas a la interpretación literal.



- En el tercer paso se debe decidir que el autor tiene creencias y conocimientos que permiten rechazar lo que implica la afirmación que realiza.
- El cuarto paso seleccionar el significado que nos brinde seguridad.

El diccionario de la Real Academia de la Lengua Española define a la ironía como una figura retórica que consiste en dar a entender lo contrario de lo que se dice. Esto puede ser dicho como una burla fina y disimulada.

En el Diccionario de Retórica y Poética de Helena Beristain (1995) se encuentran más definiciones. La ironía consiste en oponer, para burlarse, el significado a la forma de las palabras en oraciones, declarando una idea de tal modo que, por el tono, se pueda comprender otra contraria.

Es interesante observar lo afirmado por Genette (2005) sobre la función polémica de la ironía y del humor:

*“en su función polémica, la ironía y el humor pueden investir, simulándola, una revisión de la realidad, pero el revisionismo puede tomar (...) dos formas muy distintas: el negacionismo (“Los nazis en Auschwitz no gasearon más que a los piojos”), cuya simulación polémica, de parte del antinegacionismo, sería claramente de tipo irónico (si digo: “Los nazis, es sabido, no mataron a ningún judío”), y el justificacionismo, cuya simulación sería claramente humorística.” (Genette, 2005, 191).*

En los ejemplos citados por Gennete (2005), la ironía tiene un aspecto fuertemente polémico y disimula vergonzosamente una opinión contraria a los judíos.

El concepto de sátira no está acabado ya que se ha utilizado a lo largo del tiempo de diversas maneras. Esta modalidad tiene como característica básica la polémica y tiene un fin crítico y moralizador. También busca representar los distintos aspectos de la realidad en diferentes formas socio-cómicas por lo que ataca los defectos del ser humano con intensidades diversas.

Según el diccionario de la Real Academia Española, la sátira es un discurso o dicho agudo, picante o mordaz destinado a censurar acremente o poner en ridículo a alguien o algo.

#### **4. Estado de la cuestión**

El relevamiento realizado ha permitido encontrar investigaciones a nivel nacional e internacional que se relacionan con este objeto de estudio (el humor, la sátira, la ironía y el juego de palabras) y que aparecen en estudios separados de diversas universidades.

Los elementos antes citados (el humor, la ironía, la sátira, el juego de palabras) constituyen el objeto de estudio pero no excluyen la perspectiva de descubrimiento que pretende tener la investigación.

La investigación realizada por Susana Kanovich (2008) que trata sobre el sentido del humor en el ámbito universitario da cuenta de la situación actual del objeto de estudio en el Uruguay.

En la investigación de Kanovich (2008) llamada "El sentido del humor en la enseñanza universitaria", la autora realiza un estudio de caso utilizando la metodología cualitativa desde un a perspectiva fenomenológica. Hay un abordaje interpretativo de la conducta observable y de las percepciones de los docentes. Dicha investigación tiene un carácter flexible ya que tiene una perspectiva de descubrimiento y no de verificación.

Las técnicas utilizadas en el estudio de Kanovich fueron la observación no participante en clases, entrevistas semiestructuradas a docentes y la narrativa como instrumento. Esta última técnica fue añadida a lo largo de la investigación puesto que en algunas clases la observación no daba los resultados esperados por la investigadora.

El análisis de datos se produjo mediante

- Lectura atenta y reiterada del material recolectado en el campo.
- Subrayado de los materiales según distintos tópicos.
- Elaboración de una codificación para cada tipología identificada.
- Creación de grupos de fragmentos subrayados.
- Elaboración de matrices para optimizar el análisis.
- Identificación de categorías

El trabajo investigativo se realizó con cuatro docentes, dos que trabajan en Paysandú (Uruguay) y otros dos en Montevideo (Uruguay).

Estos docentes son todos del sexo masculino, utilizan el humor como antídoto para el aburrimiento, manteniendo la seriedad en que toman la clase. El humor va unido a un comportamiento ético. También están comprometidos con la educación y la responsabilidad (planificación cuidadosa que motiva) sin excluir la improvisación en sus comentarios.

Los docentes estudiados son reflexivos ya que cuestionan la calidad de sus propias clases lo que demuestra un pensamiento crítico. Además se interesan por los alumnos como personas. Tienen en cuenta las circunstancias de los mismos y situaciones particulares de la clase son aprovechadas para expresar ese interés. Colocan el énfasis en la comunicación con los estudiantes.

Los propósitos que tienen los profesores al usar el humor son diversos. Primeramente deseaban hacer de la clase una instancia menos rígida para que el alumno comprenda los contenidos conceptuales. También intentan crear un clima favorable a la comunicación humanizando la enseñanza. Tienen en cuenta las emociones de los estudiantes.

Para esos profesores es importante disminuir la distancia que existe entre los roles de profesor y alumno porque de esta forma logran comunicarse efectivamente con los estudiantes y así, motivarlos para promover verdaderos aprendizajes.

Otro propósito al usar el humor es evitar problemas de salud y estados anímicos negativos. El estrés y la tristeza son sobrellevados a través de la alegría haciendo de la clase un espacio más placentero para profesor y alumnos dado que se introduce en los últimos el deseo por nuevos aprendizajes.

El entretenimiento del docente también es un propósito. Favorecen una clase disfrutable y evitan el aburrimiento y la frustración propia y de los estudiantes. La alegría aparece como una necesidad para los docentes que utilizan el humor.

Además tienen como objetivo la promover el gusto por la materia o el tema tratado para garantizar que la clase o el curso en general sea una experiencia positiva, especialmente para los que no son los mejores estudiantes. Relacionado con lo dicho, está el uso del humor como forma de fijar los conceptos presentados en clase y su posterior recuperación.

Es importante para los profesores seleccionados en la muestra mantener la atención del estudiante cuando éste está cansado o sumergido en la monotonía de una clase únicamente expositiva. Además favorecen el pensamiento crítico de los estudiantes. Hacen ver, a través de situaciones problemáticas en las que se inserta el humor, más allá de lo aparente.

Otros propósitos señalados por la autora de la investigación son

- conectar con la vida al tratar temas actuales que interesen a los alumnos,
- permitir la crítica al docente como forma de mejorar en su práctica,
- disminuir la arrogancia de los alumnos.

Susana Kanovich (2008) identifica cuatro categorías en su trabajo de investigación. Ellas son:

- El humor se mezcla con los contenidos programáticos y la vida real e incrementa el deseo; hace que los estudiantes disfruten de los procesos de aprendizaje. La autora denomina esta categoría como “El humor como condimento didáctico” (Kanovich, 2008,94).
- “El humor que humaniza” (Kanovich, 2008, 95). Los docentes demuestran cualidades morales.
- El humor conector del intelecto y las emociones.
- El humor que inicia y potencia el pensamiento crítico.

También se han encontrado investigaciones internacionales sobre el humor desde una perspectiva posmoderna. Dicha investigación es una tesis doctoral de la universidad de Granada, realizada por Alejandro Romero Reche.

El trabajo de Romero Reche (2008) tiene como objetivo examinar el humor actual desde una perspectiva posmoderna, abordándolo como género cultural y como elemento cotidiano. Además de analizar el humor desde la perspectiva mencionada, pretende analizar la teoría posmoderna como relato.

En lo referido al método empleado en la investigación se utilizaron técnicas como el análisis de contenidos de materiales teóricos posmodernos, material humorístico de distintas épocas y procedencias, y textos contemporáneos que no son posmodernos o humorísticos pero en los que se puede identificar rasgos comunes con ambos.

Por otra parte se utilizaron entrevistas a creadores de cultura popular para conocer el peso y función que tiene el humor en su trabajo.

Además se utilizó la observación participante en dos revistas de humor: la primera ya había dado lugar a una investigación anterior y la segunda se produjo en una nueva revista juvenil española, Mister K.

Por último, se utilizó el análisis documental (institucional) elaborado por organismos especializados en humor como la Fundación General de la Universidad de Alcalá y la asociación catalana Humoràlia.

Haciendo uso de la metodología expuesta de forma sintética anteriormente, se llegó a distintas conclusiones, a saber:

- El humor tiene un lenguaje que desdramatiza las conversaciones que se dan entre distintas idiosincrasias, muchas veces inabarcables.
- El humor posmoderno colabora idealmente con el mantenimiento del vínculo social. Además pondría en evidencia la necesidad de los ideales ya que señala humorísticamente las diferencias entre realidad e ideal.
- La sospecha existente de las ideas, las instituciones y de los individuos se refleja en el humor: la sociedad se analiza a sí misma en sus contradicciones.
- Los comentarios autoirónicos disminuyen la separación entre el escepticismo existente y lo que exige el orden en el que no se confía.
- A través del humor somos capaces de tomar distancia de nuestras creencias y convicciones y, por ende, ser conscientes de que no nos creemos totalmente la ideología que justifica nuestros actos. Sabemos que éstos pueden recibir críticas racionales o de otro tipo.

- El humor “puro” se mezcla con otros mensajes con la intención de hacer del primero más “vendible”. Este humor de consumo agrega ironía al discurso sobre el funcionamiento del mercado. También brinda métodos y códigos para volver a elaborar la realidad. Es productivo ya que difunde el humor en la sociedad y favorece ajustes dinámicos de la burla y la parodia.
- El autor de la investigación identifica un papel de humor en la construcción de nuestros personajes sociales:
  - “Desdramatiza los fracasos, les resta importancia, los relativiza” (Reche, 2008).
  - “Añade un matiz significativo de conciencia, de control” (Reche, 2008).
  - “Nos distancia del propio declive, de la muerte y de todos los signos que la anuncian” (Reche, 2008).
  - “Sirve como instrumento dialéctico para prevalecer sobre descripciones ajenas.” (Reche, 2008).
  - “Contextualiza el personaje dentro de una visión general de la sociedad” (Reche, 2008).
  - “Señala las contradicciones en la acción y la ideología, haciendo ver que somos conscientes de ellas” (Reche, 2008).
  - “Señala el componente de simulación en las interacciones sociales” (Reche, 2008).

Una segunda investigación internacional que es de interés para el presente Estado de la Cuestión, trata sobre la ironía en la conversación. Es una tesis doctoral realizada en la Universidad de Granada por Manuela Fernández Sánchez (1993).

Los objetivos planteados en la investigación son estudiar cómo funciona la ironía en la conversación y unificar las explicaciones que existen en las diversas teorías.

Para cumplir con estos objetivos, los investigadores cuentan con un corpus de información que consta de cincuenta horas de actividad conversacional de la radio y televisión de Bélgica y de Francia, y también de la transcripción de treinta conversaciones que son auténticas.

En la tesis “De la ironía en la conversación (el principio de pertinencia aplicado al análisis de un corpus en francés)” se llega a las siguientes conclusiones.

- El concepto de ironía no tiene una sola definición sino que diacrónicamente y sincrónicamente tienen múltiples significados según distintos estudios de la ironía.
- Se concluye con relación a lo anterior que el término ironía reúne varios significados específicos, que tiene una función de persuasión al argumentar, genera ambigüedad y tiene fines devaluadores.
- La ironía posee una actitud sentimental paradójica, tiene poder para despertar las más diversas pasiones. Afecta al que la enuncia y a quien va dirigida.
- Existen dos formas de ironía: la del ironista que es intencionada y la de una situación que es no intencionada. La ironía verbal, según la autora, pertenece a la primera forma. Al segundo tipo de ironía es la dramática, cósmica, del destino.
- El hablante elige la comunicación irónica para no afectar desfavorablemente la autoestima de su interlocutor ya que en todo proceso conversacional este elemento juega un rol fundamental. La crítica directa sería perjudicial en este sentido.



- De lo dicho en el punto anterior se desprende que una de las funciones principales de la ironía es el mantenimiento de la cortesía, evitando que el interlocutor se sienta amenazado.
- En la investigación se llega a una clasificación de las ironías, a saber:
  - o Las que no afectan al proceso comunicativo: la actitud descalificadora que posee toda ironía no afecta a los interlocutores y por lo tanto no es necesario utilizar ningún recurso de cortesía lingüística.
  - o Las que no aportan al desarrollo de la comunicación: la actitud descalificadora tiene como propósito ofender o desacreditar al interlocutor. No hay intención de comunicación. Son ironías sarcásticas.
  - o Las que contribuyen al desarrollo de la comunicación: son originadas por la cortesía lingüística, la intención del hablante entra en contradicción con el mantenimiento de un clima de amistad. Se producen cuando el hablante intenta mantener un ambiente favorable y por lo tanto realiza formulaciones indirectas para que el interlocutor no interprete lo ofensivo de lo dicho sino a través de inferencias de carácter contextuales o situacionales.

En conclusión, hay escaso material investigativo sobre el objeto de la presente investigación. Mayormente, se han encontrado estudios generales que se relacionan con éste pero que no se aplican necesariamente a la educación.

## Capítulo 2: Metodología

### 5. Cuestiones generales

En la investigación se utiliza la metodología cualitativa de corte fenomenológico interpretativo ya que pretende la “*comprensión en un nivel personal de los motivos y creencias que están detrás de las acciones de la gente*” (Taylor y Bogdan, 1987, 16). Por lo tanto, se estudiará al docente en el contexto de enseñanza y también los propósitos de sus acciones.

La forma de definir el mundo por parte de los sujetos es lo que fundamenta lo que éstos dicen y hacen, o sea, su conducta (Taylor y Bogdan, 1987). De este modo, lo que se pretende en la presente investigación es conocer la conducta propiamente dicha y la visión sobre la comunicación didáctica de los docentes estudiados a través de la aprehensión del proceso de interpretación mediante el que se conforma sus respectivas conductas.

Se ha seleccionado esta metodología porque la investigación está orientada hacia la exploración y la comprensión de la realidad; además está dirigida al conocimiento de las percepciones de los actores investigados. Como consecuencia, se han formulado preguntas de investigación para orientar el proceso de construcción de marco teórico, recolección y análisis de datos.

En la presente investigación el diseño es entendido como “el plan o la estrategia concebidos para obtener la información que se desea” (Sampieri, 2010, 164). En este sentido, se utilizó un diseño exploratorio para indagar sobre la muestra (los docentes que participan de la investigación). Luego de identificada la muestra se procedió a escudriñar la práctica y las percepciones de los docentes (cada docente es una unidad de análisis) según las preguntas de investigación.

Dadas las características del objeto de estudio, se optó por el uso de una muestra no probabilística (Hernández Sampieri et al., 2010) como estrategia adecuada para la investigación.

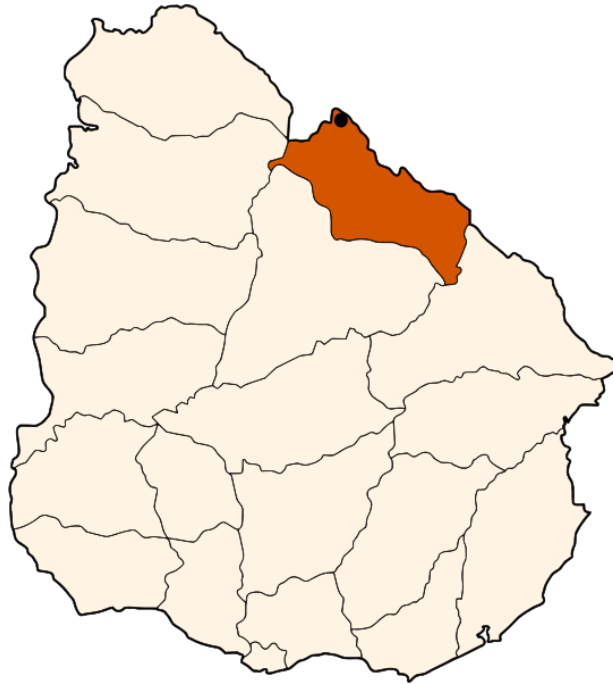
Se entiende por muestra no probabilística a un *“subgrupo de la población en la que la elección de los elementos no depende de la probabilidad sino de las características de la investigación”* (Sampieri et al., 2010, 176). En este tipo de muestra,

*“la elección de los elementos no depende de la probabilidad, sino de causas relacionadas con las características de la investigación o de quien hace la muestra. Aquí el procedimiento no es mecánico ni con bases en fórmulas de probabilidad, sino que depende del proceso de toma de decisiones de un investigador o de un grupo de investigadores y, desde luego, las muestras seleccionadas obedecen a otros criterios de investigación.”* (Sampieri et al., 2010, 176).

A esa muestra no probabilística se le aplicaron dos técnicas (la observación y la entrevista) para poder dar respuesta a los objetivos de la investigación.

## **6. La muestra**

La muestra se construye de forma intencional a través de la selección de docentes que fueron indicados en la consulta a informantes calificados y la visión de los profesores sobre sus propias prácticas de enseñanza manifestada mediante una encuesta. La investigación se realizó en dos instituciones de la ciudad de Rivera, Uruguay. A continuación se presenta la información territorial de la investigación a través de dos mapas que sitúan la ciudad de Rivera.



Mapa de Uruguay. En rojo el departamento de Rivera y el punto negro señala la ciudad que posee el mismo nombre.



La ciudad de Rivera está al lado de la ciudad brasileña de Santana do Livramento.

Los criterios que definen la selección de las instituciones a estudiar son los propuestos por Robert Stake (en Marradi et al, 2007): la potencialidad de aprendizaje y la accesibilidad. En lo referente al primer criterio se tuvo en cuenta la diversidad de los estudiantes de los colegios secundarios ya que provienen de contextos económicos, sociales y culturales diversos. Esta heterogeneidad requiere de los docentes el uso de las diferentes posibilidades de la comunicación didáctica lo que permite aprender lo máximo posible. Respecto a la accesibilidad, las instituciones estudiadas se mostraron abiertas a la indagación del problema de la presente investigación.

La entrevista a los informantes calificados se desarrolló en direcciones, administraciones de los centros educativos, en salas de coordinadores de cursos, bibliotecas y salones de clase. Fueron entrevistados directores, secretarios de las instituciones, coordinadores de cursos y profesores que son referentes en los centros educativos estudiados y con los que tenía una convivencia diaria y que por ello sabía con antelación que no formarían parte de la muestra debido al sesgo que se podría presentar. Se cuestionó a los informantes sobre aquellos docentes que utilizaban en sus clases el humor, la ironía y la sátira para enseñar o vincularse con sus alumnos. Los nombres citados se registraron en una pequeña libreta. Algunos nombres de docentes con las características requeridas se reiteraron entre los informantes calificados y fueron confirmados después en la encuesta sobre la percepción de dichos profesores a respecto de sus prácticas.

Por su parte, las encuestas fueron aplicadas en las coordinaciones de centro de las instituciones educativas ya que en ese ámbito se encontraban la mayoría de los docentes reunidos. Las encuestas indagaban sobre el uso del humor, la ironía y la sátira en el aula, distinguiéndose el uso para vincularse o para enseñar el objeto de estudio. Además, como última cuestión, se preguntaba a los docentes si utilizaban otro elemento de la comunicación didáctica no citado en la encuesta con el propósito de dejar abierta la indagación sobre las posibilidades de uso de la comunicación con fines didácticos en el aula.

La determinación de los profesores que formarían parte de la muestra se produjo mediante la observación de coincidencias entre los datos de los informantes calificados (nombres que se repetían) y los datos de las encuestas aplicadas a los docentes. Si los profesores cuyos nombres surgieron de las entrevistas a los informantes calificados también respondieron la encuesta de forma afirmativa sobre el uso del humor, la ironía y la sátira, quedaban seleccionados como unidad de análisis de la investigación. De esta forma, la muestra quedó formada inicialmente por cinco docentes de tres instituciones educativas de la ciudad de Rivera: una institución con alumnos de 12 a 15 años (Ciclo Básico), otra con alumnos de 16 a 18 años (Bachillerato) y la última que incluía alumnos de 12 a 18 años (Ciclo Básico y Bachillerato).

Debido a situaciones relacionadas con el desarrollo del curso, el docente que se desempeñaba en la institución que únicamente poseía estudiantes de 16 a 18 años (Liceo N° 5), no pudo participar en la investigación. Por lo tanto, la muestra final quedó constituida por cuatro docentes: dos de la institución de Ciclo Básico (Liceo A) y dos de la institución que integra Ciclo Básico y Bachillerato (Liceo B).

En el siguiente cuadro se presenta gráficamente a los docentes y a las instituciones que participaron del estudio investigativo. Los nombres que aparecen a continuación y a lo largo del trabajo son pseudónimos creados para mantener la confidencialidad de la identidad de los profesores.

	<b>DOCENTES</b>
<b>INSTITUCIÓN A</b>	MARIO
	ELENA
<b>INSTITUCIÓN B</b>	ANA
	DANIELA

Cuadro I: docentes según la institución en la que trabajan.

En el segundo cuadro se muestra a los docentes y a los ciclos dentro de educación media en los que fueron observadas las clases.

	<b>DOCENTES</b>
<b>CICLO BÁSICO</b>	MARIO
	ELENA
	DANIELA
<b>BACHILLERATO</b>	ANA

Cuadro II: Docentes según el ciclo en el que trabajan.

En el tercer cuadro se muestra a los docentes que participaron de la investigación y las edades mayoritarias de sus alumnos en los grupos que fueron observados.

EDADES DE LA MAYORÍA DE LOS ALUMNOS EN LOS GRUPOS OBSERVADOS	DOCENTES
14 AÑOS	ELENA
15 AÑOS	MARIO
	DANIELA
16 AÑOS	ANA

Cuadro III: Docentes según la edad de los alumnos con los que trabajan.

## 7. La recolección de datos

Para la recolección de los datos se utilizó dos técnicas: la observación y la entrevista.

La observación es “el modo de establecer algún tipo de contacto empírico con los objetos/sujetos/ situaciones de interés a los fines de su descripción, explicación y comprensión” (Marradi et al, 2007, 191).

Las observaciones contienen rasgos fundamentales que las hacen ricas en lo que se refiere al acercamiento a la realidad que se investiga, son “primordialmente descriptivas, en cierto grado interpretativas, utilizan medios tanto intuitivos como racionales de captar la esencia de lo que se observa, y se informa de ellas en un lenguaje accesible” (Simons, 2011, 87).

Asimismo se usó la observación no participante (Yuni y Urbano, 2006) para obtener información de las clases de los docentes que formaron parte de



la muestra. Se utilizó esta técnica para tener contacto empírico con el objeto de estudio a fin de explicarlo y comprenderlo. Se opta por este tipo de observación porque se evita así sesgar el proceso de recolección de datos puesto que esta modalidad de observación ayuda a que el observador no se involucre de forma personal con la situación observada. Para ello, se asumió el rol de espectador ya que se quiso “evitar realizar acciones que modifiquen o alteren el fenómeno que le interesa observar” (Yuni y Urbano, 2006, 42).

Se diseñó con anticipación una ficha de observación con dimensiones que se pretendía observar, atendiendo a los propósitos señalados (véase anexo). Es una guía abierta de observación que tenía el propósito de orientar la percepción en modo holístico, involucrando todos los sentidos. Inmerso en el proceso de observación en el campo de investigación el instrumento se fue ajustando a lo largo del tiempo.

Se realizaron en total diez observaciones de clases en grupos distintos. Concretamente, se pudo observar tres clases de Mario, tres de Elena, dos de Ana y dos de Daniela.

Cuando entraba en las clases me dirigía al fondo del salón para tener una visión general del aula y así poder realizar anotaciones de lo que veía. Mientras anotaba iba intentando evitar los juicios de valor o las interpretaciones sino que me centraba en la descripción de lo que sucedía en la clase, consciente de que la etapa de análisis era posterior a aquella. Cuando salía de la clase o cuando llegaba a casa retomaba mis anotaciones para realizar una primera interpretación de los datos, puesto que no quería desaprovechar los datos que recordaba y que estaban muy presentes en mi memoria.

Por otro lado, se utilizó la entrevista para conocer más sobre los propósitos que tenían los docentes cuando utilizaban el humor, la ironía y la sátira en sus clases. Además las entrevistas fueron realizadas para poder profundizar en temas relacionados con las observaciones de clase que se realizaron con anterioridad.

Esta técnica de recolección de datos es entendida por Sampieri et al (2010) como una reunión en la que entrevistado y entrevistador intercambian información a través de la conversación.

La entrevista posibilita encontrar los temas centrales que interesan a la investigación de forma rápida y profunda (Simons, 2011). Se seleccionó esta técnica basado en cuatro objetivos (Simons, 2011):

- Registrar el punto de vista del entrevistado sobre los temas tratados.
- Lograr la participación activa del que entrevista y del que es entrevistado para poder aprender.
- Explotar las posibilidades que brinda para abordar temas que surgen durante la entrevista.
- Ofrecer posibilidades para revelar los sentimientos y acontecimientos que no se observaron.

Cabe destacar que la entrevista en profundidad puede ser tan reveladora que “fomenta una espontaneidad que puede desvelar temas inesperados que los entrevistados hubieran preferido mantener ocultos” (Simons, 2011, 71).

Las entrevistas fueron aplicadas luego de hechas las observaciones, utilizando pautas que guiaron el proceso y tomando notas para registrar los elementos no lingüísticos que pueden aportar información durante el proceso de interpretación y análisis de los datos.

Se realizó una entrevista con cada uno de los docentes que participaron del estudio. Traté de indagar sobre los aspectos importantes para la investigación pero apostando a que se creara un vínculo de confianza con el entrevistado para que pudiera decir lo que habitualmente no diría sobre su práctica profesional.

Cabe destacar que en todos los pasos del trabajo de campo se comunicó y acordó con los docentes resguardar su identidad y la

confidencialidad de los datos obtenidos, a fin de evitar preocupaciones que pudieran sesgar los resultados de la investigación. Los nombres de las instituciones y de los docentes han sido modificados.

Resulta especialmente relevante este aspecto ya que se realizó la investigación en una ciudad pequeña en la que los docentes pueden ser fácilmente identificados si no se protege su identidad.

## **8. Técnicas de análisis de los datos**

El análisis de los datos se realizó inmediatamente después de la recolección de los mismos o luego de terminada la transcripción de las observaciones y las entrevistas. En el caso de las entrevistas se realizaron algunas interpretaciones en el momento que se entrevistaba mediante anotaciones que se iban realizando de las respuestas brindadas.

En primer lugar, atendiendo al marco teórico y a los objetivos de la investigación se elaboró una serie de categorías iniciales que fueron enriquecidas y modificadas después del trabajo de campo.

Se volcó la información recolectada en el campo a un cuadro a fin de desarrollar un análisis interpretativo de los datos para encontrar recurrencias, aspectos relevantes y resultados singulares. La organización de los datos de esta forma permite además realizar una lectura comparativa constante de los datos para avanzar hacia su interpretación.

Luego de terminada la transcripción de los datos obtenidos, me dediqué al análisis y a la interpretación de los mismos siguiendo distintas etapas, a saber:

- Retomar las preguntas y objetivos. Volví a las preguntas y objetivos de investigación con el propósito de darles respuestas con los datos surgidos del campo y para que sirvieran de guía en el análisis.

- Lectura de los datos. Se leyó de forma repetida todo el material que se pudo recolectar para identificar los temas generales que aparecían: definiciones de humor, ironía y sátira; modalidades de humor, ironía y sátira, y propósitos que tenían los docentes al usar el humor, la ironía y la sátira en sus clases.
- Análisis categorial. Dentro de los grandes temas que surgieron se identificaron categorías de análisis para mirar, ordenar e interpretar los datos recogidos en el campo de investigación. Para ello, subrayé fragmentos de los materiales que estaban relacionados con los temas determinados: definiciones, modalidades y propósitos. Acto seguido, realicé una tipología de las definiciones, modalidades y los propósitos; creé códigos para cada tipología y luego señalé en la hoja los fragmentos subrayados utilizando los códigos creados.
- Elaboración de matrices para el análisis. Construí matrices para cada uno de los temas generales identificados (definiciones, modalidades y propósitos) para tener una visión general de las tipologías identificadas y cuáles se repetían y cuáles podía unir en una sola tipología.
- Las categorías teóricas. Mediante la lectura atenta y reiterada de los textos que resultaron de la transcripción de las observaciones y las entrevistas, pude apreciar ideas más generales que abarcaban las tipologías de los grandes temas que había identificado anteriormente. Estas ideas permitieron la construcción de las categorías teóricas que se presentan en las conclusiones de este trabajo de investigación.

## Capítulo 3: Análisis de los datos

En este capítulo se presenta el proceso de análisis de los datos que fueron recolectados en el campo a través de las observaciones de clase y de las entrevistas en profundidad durante el proceso de investigación.

Tal como se ha descrito en el segundo capítulo, la información empírica recogida durante el trabajo fue sometida a varias instancias de análisis.

En cuanto a las observaciones, el análisis comenzó mediante la lectura atenta de los registros que fueron tomados durante las clases. Luego se subrayó los fragmentos que daban respuesta a las categorías iniciales. También se fueron identificando recurrencias a lo largo de la lectura dando lugar a nuevas categorías y a la modificación de las ya existentes. Los segmentos subrayados de las observaciones fueron codificados para facilitar su identificación y clasificación.

De este modo, se seleccionaron fragmentos que se volcaron a un cuadro para poder continuar con la interpretación y comparación de los datos recogidos en las observaciones.

Por otra parte, se realizó la lectura de cada una de las entrevistas en su totalidad a fin de reconocer la lógica interna de cada práctica de enseñanza. A continuación se identificaron fragmentos que daban respuestas a las categorías de análisis iniciales, las que se subrayaron y se les asignaron un código con el propósito de organizar y clasificar los segmentos, comenzando a dar sentido a los datos.

Los datos codificados y clasificados fueron colocados en una tabla de doble entrada a fin de interpretar y comparar los datos obtenidos en el proceso de análisis anterior. Esta organización en el cuadro permitió un análisis comparativo constante de los datos, lo que enriqueció la interpretación y análisis de los datos.

De acuerdo con las preguntas de investigación y los datos obtenidos durante el período de recolección se ha podido organizar el análisis de los datos según los siguientes ejes temáticos:

- La concepción de humor, ironía y sátira que poseen los docentes.
- Las modalidades de uso del humor, la ironía y la sátira en las clases de los docentes investigados.
- Los propósitos que tienen los docentes cuando utilizan la comunicación didáctica.

### **9. ¿Qué entienden los docentes por humor, ironía y sátira?**

Los docentes que participaron de la investigación han manifestado que el humor, la ironía y la sátira son utilizados de forma espontánea pero intencional para mejorar los aprendizajes académicos y el vínculo con sus estudiantes.

Las formas de concebir el humor por parte de los docentes tienen muchos puntos en común. La característica más reiterada es que el humor es algo positivo y que provoca alegría y bienestar, lo que no significa la ausencia de esfuerzo y dificultades.

El humor es visto como una forma de comunicar ideas y afectos de forma sana, sin intenciones maliciosas u oscuras.

Los docentes lo ven como un rasgo de su personalidad que se manifiesta en la vida cotidiana y se traslada al aula como consecuencia, provoca la alegría y confianza.

También la ironía es concebida de forma semejante por los docentes investigados. Dos son los aspectos sobresalientes: trascender el significado literal de lo que se dice a través de la antífrasis o negación. El segundo es la crítica y la censura que conlleva.

Estas últimas características producen en algunos docentes una resistencia a su uso pero a la vez admiten su utilización y efectividad.

La sátira es definida por los docentes a través de un eje central que consiste en llamar la atención a debilidades, situaciones problemáticas o errores. Además han mencionado que en la sátira hay un juicio de valor positivo o negativo que tiene fin didáctico. Esta modalidad puede manifestarse unida al humor o no. En caso de que se encuentre unida al humor, se trata de la burla con relación alguna situación pero no a una persona o grupo en particular.

Cabe destacar que todos los docentes enfatizan en sus entrevistas el uso positivo y constructivo de estas modalidades. Tampoco se encontró en las observaciones de clase formas maliciosas del humor, la ironía o la sátira.

#### **10.Modalidades del humor, la ironía y la sátira que utilizan los docentes**

Los profesores utilizan el humor, la ironía y la sátira bajo diversas modalidades que se introducían brevemente en las clases. Estas modalidades o formatos son compartidos en algunos casos por los tres recursos comunicativos estudiados.

Mientras transcurrían las clases que observé para la presente investigación, el humor, la ironía y la sátira surgían mayoritariamente como recursos que se introducían puntualmente de forma espontánea o planificada, pero siempre de manera intencional. Son diversas los efectos que logran las intervenciones del humor, la ironía y la sátira. La motivación, la atención, el vínculo, el clima de clase son mejorados pero también se ameniza la tensión y el conflicto. Estas cuestiones relacionadas al punto de vista de los alumnos es una línea de investigación de la que se tuvo algunas evidencias pero no se profundizó puesto que existe la expectativa de poder hacerlo en próximos

estudios investigativos. Este trabajo de investigación enfoca la comunicación didáctica desde el punto de vista del docente.

Otro punto importante que se observó y que es necesario destacar es el equilibrio entre el humor (unido o no a la ironía y a la sátira) y la seriedad con la que los profesores encaran a los alumnos y al objeto de estudio.

El humor, la ironía y la sátira tienen apariciones ocasionales, generalmente de manera espontánea. Cabe destacar que en los momentos de risa, ésta no provocaba la hilaridad en la mayoría de los casos, sino que hacía surgir la sonrisa o la risa, según la situación. Por su parte, la ironía y la sátira tienen la función de censurar una actitud o una respuesta indeseada. A través de estos recursos comunicativos se evidencia la intención de reprobar algo pero de manera suavizada lo que genera una reacción positiva en los alumnos.

Los docentes logran equilibrar las situaciones cómicas con otras más serias a fin de lograr sus objetivos. Mario lo expresa en su entrevista:

*“...el humor pero con matices de ironía, con matices de rigidez también, solo humor no, no... me parece a mí, si decimos humor no es un circo... sí es humor, un elemento fundamental me parece. Si el profesor no está motivado ¿qué le vas a exigir al alumno? Si primero no estás motivado tú, no podés... Entonces en primer lugar humor y sé que humor no es motivación pero si estás motivado podés mostrar eso, explicitar a los gurises ese humor. Después del humor usás y jugás con lo que es la crítica, la censura pero siempre con respeto, siempre con educación, llamando la atención. La ironía también, la ironía claro... eso lo uso, eso te abre el abanico y se trabaja mucho. En mi clase me parece que es lo que me lleva adelante a proponer algo distinto y que los alumnos aceptan, no es que es forzado, ellos lo aceptan lo que es el humor, la ironía. Entonces para resumir, yo intento equilibrar tolerancia y firmeza. Eso me parece fundamental que ellos sepan.”*



Los momentos cómicos y los serios están destinados a despertar los sentimientos y emociones de los alumnos, para que puedan comprender y llenar de significado lo que viven en el aula. En este sentido, Elena, Ana, Daniela y Mario buscan que en sus clases los alumnos experimenten diversas emociones y sentimientos o sea, que despierten su dimensión afectiva.

Elena lo expresaba así:

*“...las emociones tienen que ser parte del cotidiano, así sean emociones dolorosas o emociones tristes o disgusto o aprecio o valoración positiva o lo que fuere. La vida es así. Hay que vivir y en la clase pasa de todo. Y entonces cuando me dicen “no, no hay que tratar esos temas porque a veces puede llevar a que un alumno se sienta mal”, si se siente mal va tratar de sobrellevarlo o lo va conversar o lo va plantear en la clase o lo va plantear después o se lo va guardar y lo va pensar. Pero yo no estoy de acuerdo con que la clase sea un lugar donde existan emociones prohibidas. Con esto, por supuesto, no estoy desconsiderando la normativa y lo mínimo aceptable para que sea un clima áulico, nunca podemos olvidar que es un aula, (...) emociones en el buen sentido. Te cito un ejemplo, algunos colegas... he escuchado comentarios de colegas que dicen “yo no trabajo el episodio del negro del Martín Fierro porque ahora está todo ese tema del racismo”. Yo lo trabajo, forma parte de una época, es importante que conozcamos, todas las épocas, la evolución de la humanidad, eso significa un progreso, si antes se discriminaban al negro y hoy no y tiene que ser tratado como tal. No tratarlo me parece que es más racista que tratarlo. Yo no estoy de acuerdo. Si alguien se siente herido, bueno “¿Por qué te sentís herido? Mirá la ventaja porque ahora no tenés que sentirte así, no hay discriminación, no hay esclavitud”. Trabajar el tema del dolor también, el dolor es humano, que no es tampoco como te dice el psicólogo y dejar que la clase sea un desborde de dolores. No es eso. No preservar, si hay que ser duro, si hay que ser rígido en algún*

comentario, hay que ser “esto no puede ser, si te sentiste lamento pero esto te lo tengo que decir”.

Agrega que la relación pedagógica existente entre el docente y el alumno debe tener fundamentos sólidos para que este último pueda ser quien es también en el aula.

*Porque la primera relación que debe establecerse desde mi punto de vista entre un educador y su estudiante es la confianza y el respeto, antes incluso que el amor. El amor vendrá después, el cariño, el afecto profundo vendrá después o no. Pero el respeto... la confianza primero y el respeto después tienen que ir juntos y son lo primero. Ellos son muy perceptivos, muy intuitivos. Si ellos perciben que tú respetas la posibilidad de cada uno de sentirse humano ese respeto implica el respeto hacia ti y eso genera una confianza. Yo puedo acá decir que tengo pensamientos viles y voy a ser cuestionado pero no castigado, yo no los castigo, no los echo, no los observo pero sí les digo lo que me parece. Esto está bien, esto está mal, esto no debe ser por esto, les hablo, les hablo, les hablo. Entonces en ese sentido, el respeto y la confianza. Pueden confiar en que yo voy a decirles la verdad, la verdad de lo que pienso, exactamente lo que pienso y que no los voy a castigar si son distintos pero te voy a decir lo que me parece. Y eso genera el respeto y genera confianza. Y ningún aprendizaje si no se fundamenta en la confianza y en el respeto no funciona, de ningún tipo, aunque enseñes a clavar un clavo, aunque enseñes hacer una torta, el que aprende tiene que confiar en que lo que le estás enseñando es bueno para él, a veces con más ganas, a veces con menos ganas.”*

Para Ana el involucramiento del alumno con el objeto de estudio pasa por los sentimientos y por la relevancia personal que tiene el conocimiento para el estudiante.

*“para mí la motivación que implica los sentimientos es la forma de involucrarse en lo que nosotros estamos dando en el aula. Entonces el educando tiene que sentir en determinado momento que es complejo el hecho histórico, que nosotros vamos a estudiar, que le puede servir como un modelo que frente a determinadas situaciones pueda resolver dónde está inmerso. Entonces , tiene que haber en el proceso histórico algo que es muy importante para el desarrollo de la personalidad, una continuidad, donde la acción no se inicia donde nosotros empezamos en la clase, tiene una raíz y esa raíz nosotros también como parte de esa sociedad, alumnos y docentes, estamos inmersos y tenemos que reconocerla como producto de cambio. Fundamental es que tengan emoción en una clase, incluso hasta la emoción de no entender y sentirme aburrido porque el chico no puede ver todas las clases que le movés toda la parte emotiva simplemente para que entienda sino el rechazo a estudiar determinadas... también es una emoción que nosotros tenemos que cambiar y discutirla por qué es no le produce...eh... por qué eso le produce rechazo”.*

A su vez, Daniela coincide con los demás docentes que hay que con quistar a los alumnos a través de la dimensión afectiva para que ellos puedan exteriorizar los sentimientos (positivos y negativos) y así poder buscar y encontrar sus talentos.

*“Yo trato de que ellos puedan exteriorizar lo que sienten. Con respecto a todos los aspectos que te hablé...de esa manera. Si no sabe tocar, que pueda por lo menos cantar pero cuando cantás... en marzo*

*los chiquilines pueden estar muy tímidos, nunca haber cantado delante de público... aparte la edad que están pasando, el asunto de la edad psicológica, lo que sienten, el miedo, el miedo al escenario, el miedo al ridículo, son adolescentes... Pero en la clase tratamos de que ellos se saquen los miedos, darles confianza... exteriorizan... algunos les cuesta. Pero uno puede ver la evolución de algunos chicos, la mayoría de ellos. Pero trato obviamente que ellos puedan exteriorizar sus sentimientos y crear ese clima de conquistar el corazón. Crear ese clima para que los chiquilines puedan decirme sin miedo lo que sienten y puedan exteriorizarlo.*

*Cuando les atrapas el corazón, cuando tenés un alumno desde el corazón, desde las emociones ya tenés la clase hecha porque los chiquilines se van a entregar... no es una manipulación lo que te estoy diciendo, sino que en el límite justo, en carril correcto que los chiquilines puedan desde los sentimientos amar la materia”.*

Lo memorable, la significatividad y la buena imagen del profesor y de las clases son componentes principales en la práctica educativa según Mario.

*“- ...yo busco en ellos que sea... que sea una materia memorable... a ver si me entendés... clases memorables, inolvidables ¿Qué busco yo? Un aprendizaje significativo.*

*- ¿Crees que lo memorable pasa por lo intelectual, por lo afectivo, emocional o por los dos?*

*- Ah, pasa. Pasa por todos esos factores, claro que sí. Es lo que se busca, se busca también que tengan una buena imagen...”.*

Por un lado, el humor se manifiesta en las clases de estos profesores a través de comentarios jocosos que son respuesta a una situación específica de

la clase o diálogos con los alumnos. Además se pudo observar dramatizaciones, gestos con el cuerpo y creación de imágenes mentales a través del lenguaje. En segundo plano se encontraron imitaciones, analogías, ejemplos graciosos, narraciones, expresiones en otro idioma (real o ficticio) y hasta el uso de un sonajero.

Por otro lado, la ironía se evidencia mediante tres modalidades: los comentarios, los diálogos y las analogías.

A su vez, la sátira se produce por medio de modalidades tales como los comentarios a una situación de clase y las analogías. Otras formas son el diálogo jocoso o serio, las imitaciones, los refranes, los argumentos y las imágenes mentales.

Se pudo detectar tres modalidades que se reiteran cuando los docentes utilizan el humor, la ironía y la sátira: los comentarios (jocosos o no), los diálogos y las analogías.

## **10.1. Modalidades del humor**

### **10.1.1. *Los comentarios***

Las intervenciones del humor en los discursos de los profesores cuando se comunicaban con sus alumnos se pueden originar de manera solitaria o en compañía de la ironía o de la sátira.

Cuando este recurso comunicativo aparece es utilizado para vincularse con los alumnos. En la clase de Mario mientras interrogaba sobre el objeto de estudio de la clase realiza un comentario bajo el formato interrogativo:

*“¿Cuáles son los límites contestados en Uruguay?, pregunta el profesor.”*

*“Rincón de Artigas e Isla Brasilera. Ese territorio no es de nadie, dice el profesor.”*

Una alumna dice en tono de broma que compró las superficies contestadas. El profesor se sonríe y le dice

*“¿cuánto te costó el territorio eh?”*

Por su parte, Ana usa el humor para vincularse con sus alumnos y suavizar tensiones. En una actividad grupal la profesora les pregunta a los miembros de un grupo cómo se van a llamar. Uno de sus integrantes hace un gesto con los hombros dando a entender que no sabe y que no le interesa. Entonces la profesora sugiere:

*“Son los levantadores de hombros”*

Este comentario en el contexto de la clase causa una sonrisa en los alumnos y les da ánimo para seguir trabajando en la tarea propuesta.

En otra intervención, esta docente también utiliza el humor en una actividad grupal. Uno de los grupos decide llamarse Peñarol. Cuando Ana les da la palabra para que expongan sobre el tema propuesto, introduce su intervención diciendo:

*“Vamos a escuchar la historia de los innombrables”*

En la clase de Daniela los comentarios humorísticos inciden en la relación de la docente con sus alumnos y en la motivación de los últimos. Luego de proponer una actividad que consistía en producir una murga que sería interpretada por los estudiantes, la profesora se acerca a uno de los grupos y refiriéndose a la buena calidad de lo realizado dice:

*“Capaz alguien los contrata. ¡Agarrate Catalina!”*

En otra oportunidad, Daniela avisa que los grupos deben presentar en un horario determinado un esqueleto de la murga. Un alumno pregunta “¿Un esqueleto?” y la profesora contesta:

*“Sí, no es necesario estar en el cementerio”*

### **10.1.2. Diálogos**

También se pudo observar el uso del humor a través del diálogo. A veces el humor se encontraba solo en esos diálogos y en otras oportunidades acompañado de la ironía y la sátira. En la clase de Ana el humor se manifestaba en el diálogo sin la ironía y la sátira. Cuando la profesora solicita a un grupo que exponga sobre el tema investigado, en este caso, el club de fútbol Peñarol se origina el siguiente diálogo entre profesora y alumnos.

*“Ese cuadrito..., dice la profesora.”*

*“Es un gran cuadro, dice el alumno.”*

*“¿Perdón?, dice la profesora”*

*“Sí, es, dice el alumno.”*

*“¿Vamos a discutir?, dice la profesora en tono de broma. (Se sonríen).”*

En la clase de Mario, en el diálogo se mezclan humor, ironía y sátira para censurar una actitud inicial, luego estrechar el vínculo del profesor con la alumna y finalmente provocar una actitud positiva en la alumna.

El profesor bromea con una alumna que está charlando, el profesor se tapa la cara con un diario que lleva en la mano y dice

*“Después tenemos que hablar de cerquita”*

*“¿Qué te gustaría más una observación, una sanción o un promedio 4?”.*

*“Una observación”*

Contesta la alumna. Entonces el profesor dice sonriendo

*“fue ella la que pidió”.*

La alumna en cuestión es un poco tímida y no le va bien en Geografía.

### **10.1.3. Dramatizaciones**

Esta modalidad fue utilizada para para dos propósitos: explicar el objeto de estudio y para evitar tensiones con los alumnos. Mario mientras enseñaba las llanuras en el Uruguay, llamó la atención de los alumnos hacia una letra que formaban las llanuras en el mapa del país. Para dar una pista el profesor utiliza su cuerpo para diseñar con un movimiento la letra “U”. En ese momento los alumnos se ríen y se dan cuenta de la letra formada. Es necesario decir que en ese momento se optimizó el clima de clase.

Por su parte, Daniela también utilizó una pequeña dramatización para enseñar cómo se debería hacer para representar una pieza de murga. La profesora le solicita a un grupo de alumnos que presente el ensayo de la murga. Cuando terminan de presentar la profesora no queda satisfecha y les



dice que no pueden solo leer el libreto sino que tienen que dramatizar. En ese momento ella les muestra como lo haría, dramatizando como si fuera integrante de una murga y diciendo:

*“¿Qué esperan? Que llueva”*

En otro caso, un grupo presenta una parte de la murga que crearon. La profesora le da recomendaciones de cómo actuar: “deben exagerar”. Se ríe y llora exageradamente lo que provoca la risa de los alumnos. Usa cara, manos y brazos para dramatizar.

En una situación distinta, Daniela utilizó una pequeña dramatización para evitar una situación que pudo haber generado tensión entre docente y alumno.

## **10.2. Modalidades de la ironía y la sátira**

Se decidió combinar estos dos recursos comunicativos porque generalmente iban juntos en los discursos de los docentes y tenían la misma modalidad.

### **10.2.1. *Comentarios***

En las clases que se observaron, se pudo encontrar comentarios destinados a resolver conflictos, mejorar la actitud hacia el trabajo en la clase y afianzar el vínculo entre profesor y alumno.

En la clase de Ana muchos comentarios venían junto con la ironía y la sátira. En un momento de su clase dos alumnos se desentienden levemente. La profesora dice:

*“ustedes van a terminar...”*

Da entender a través del tono y la expresión del rostro que se van a enamorar. Los alumnos se ríen y parece que el conflicto terminó.

En la clase de Mario, los comentarios contienen la ironía y el humor. En un momento de la clase el profesor busca la participación de dos alumnas. Les dice:

*“¿Querés pasar a categoría B? ¡Van a pasar a la categoría C, D hasta la X! Ayúdense”*

Lo dice en un tono gracioso y con una expresión en el rostro de desesperación que resultó aún más humorística. Sin embargo, el mensaje se decía en serio.

### **10.2.2. Diálogos**

Los diálogos estuvieron presentes en las clases observadas. En la primera clase observada de Mario, hubo un diálogo que unía sátira y humor. Estaba destinado a censurar con delicadeza un reproche de un estudiante.

*El profesor solicita la definición de límite: todos empiezan a definir en coro, un alumno, solo, termina la definición (risas generales).*

*-“Son muy bueno ustedes”, dice el alumno profesor al grupo. Parafrasea lo que dijeron los alumnos.*

*-“Después va adular el 3º1”, dice un alumno.*

*-“¿Decís por la persona?”, dice el profesor. Los alumnos se ríen.  
La alumna a la que se refiere es novia de ese alumno de la clase.*

### **10.2.3. Analogías**

Las analogías irónicas se originaron en unión con el humor y la sátira. Veamos dos ejemplos de las clases de Daniela y Mario.

La profesora observa a alumnos que están con mochilas puestas sin que haya terminado la clase y dice.

*“Va haber varios casamientos de ustedes con las mochilas”*

Los alumnos que están con la mochila se ríen. La profesora continúa llamando la atención:

*“Están más juntos que con el novio en la luna de miel”. (Se ríen los alumnos, se sonrío la profesora).*

La ironía y la sátira generalmente eran utilizadas para evidenciar y corregir una situación que no era deseada. Si estaban acompañadas del humor eran bastante suavizadas.

## **11. Propósitos de los docentes al usar el humor, la ironía y la sátira**

A lo largo de las entrevistas aparecieron una serie de propósitos que los docentes tenían al utilizar el humor, la ironía y la sátira en sus clases. Estos tres recursos de la comunicación didáctica generalmente se originaban unidos en la práctica. Sin embargo, hubo casos en los que el humor, la ironía y la sátira surgían en las aulas de forma independiente una de otra.

### **11.1. Propósitos al utilizar el humor**

El humor tiene la particularidad que en situaciones de uso va acompañado casi siempre de la ironía o la sátira. Por ese motivo se presenta a este recurso comunicativo amalgamado con los otros dos restantes.

Mario en sus clases busca que éstas sean memorables, que los alumnos recuerden los temas de la asignatura que se tratan pero también que recuerden que han pasado un buen momento. Lo expresaba así:

*“Y que les quede...y ahí está... lo dijimos hoy...yo busco en ellos que sea...que sea una materia memorable... a ver si me entendés...clases memorables, inolvidables ¿Qué busco yo? Un aprendizaje significativo.”*

También este docente se propone motivar y demostrar afecto al alumno a través del humor generando así una relación de confianza. Reconoce que la ironía y la sátira son recursos comunicativos secundarios en sus clases.

*“... la ironía y la sátira yo tomo como emergentes, surgen y vos tenés que intervenir. Pero el humor sí, el humor... como por ejemplo, lo que es el geógrafo para mí, esos premios, siempre premiando al alumno geógrafo, el monstruo, la fiera de Geografía, el gladiador, el guerrero ¿no sé si lo tomás como humor eso? Capaz que tenga unas pinceladas de humor pero apunta más a lo educativo, a motivar al alumno, a premiar al alumno. Que en clase haya un geógrafo, haya un referente, no el 12 sino pierde la gracia. Sino aquel 6, aquel repetidor que el profesor determina que sea geógrafo cuando levantó la mano y dijo, un ejemplo, ‘la capital de Uruguay es Montevideo’, algo de ese estilo. Para mí, viejo, sos el geógrafo, revelación. Eso. Me parece que el alumno viene en busca de cariño acá, en el liceo. Viene en busca de cariño porque ha perdido en su casa, viene en busca de atención y viene a ser escuchado. Las tres cosas yo trato de atender. Cariño les doy, los escucho, simpatía, les hablo, voy más allá de la materia. Aterrizo en la parte extracurricular y me parece que es ahí donde los voy ganando, les voy ganando la confianza. A partir de ahí es cuando ellos te rinden en clase. Pienso que tiene que haber la distancia entre el alumno y el profesor pero en el medio tienen que estar esos tres elementos.*

*Bueno, cuando el grupo es pasivo, cuando el grupo no rinde en forma oral vos tenés que apelar para el humor, cuando el grupo es pasivo y no responde a las demandas vos tenés que usar el humor y la ironía también, contar una película, el capítulo de la novela dentro del humor...usé mucho este año el tema fútbol. Dentro del humor y de la ironía. Lo que es el fútbol, lo que es Peñarol y Nacional que hoy ha ganado mucha rivalidad. Entonces con alumnos que yo sé que son buenos porque los antecedentes te dicen: “son muy bueno, promovidos con 10, con 11” pero que guardan lo que saben, quietitos ¿Qué hacés para que ellos confíen en ti, que se sientan a gusto? Ya te critican los que son de determinado cuadro y jugás con eso. “Y tu cuadro cómo salió” por ejemplo. Si Peñarol no le gana a Nacional ¿qué está pasando? ¿Siguen siendo hijos? Es ahí cuando el alumno se acerca “bueno, el*

*hincha de Peñarol va a responder”. Esas cosas. Yo te juego con esos datos, yo rompo con lo curricular y voy con expresiones que... me gustan también usar un lenguaje criollo típico de ellos, me gusta un montón también hablar en “portuñol”, largarles alguna en “portuñol”, es importante....”*

El aprendizaje significativo es una preocupación de Daniela. Usa el humor, la ironía y la sátira para que aprendan y abran la cabeza hacia el conocimiento.

*“Siempre para que el chiquilín aprenda. O sea que por lo menos sea significativo, que cree alma en los contenidos del programa (...) Por ejemplo, “odio la murga, aquellos que se visten como payasos...”, “¿pero vos conocés lo que es murga?”. Cuando termina el contenido, cuando termina la unidad ellos me dicen... la satisfacción más grande que tengo es cuando me dicen “estuve buscando videos en Youtube, bajé murgas, encontré una cosa preciosa”. Ese mismo chiquilín que me dijo “odio la murga” y que hoy pueda disfrutar de un género musical distinto (...) Crear alma es por ejemplo cuando los chiquilines dicen “qué bien esa “bachata” o cuando se enganchan bailando salsa o merengue o que dicen “ah , pero es crack Ruben Rada” porque está por todas partes del mundo. O que hoy Hugo Fattoruso esté reclamando que va estar en el asunto del fútbol de Rio y él la hizo. Esas cosas, que ellos puedan abrir la cabeza. Mi objetivo yo creo que es abrirles la cabeza.*

Además de aprender el objeto de estudio es importante para esta docente que aprendan valores.

*“A mí me importa mucho el tema de los valores de los chiquilines, que sean mejores personas. Me puedo pasar horas dando sermones y les digo “ustedes van a decir cuando salgan del liceo ‘aquella vieja de Música que me hablaba y me hablaba...” yo lamento pero todito el año me moriré hablando de eso. Pero aparte de que sepan algo más de música que ellos sean mejores personas. Trabajo mucho las personas, los valores, trabajar en valores para mí es fundamental. Si no te hago una pregunta ¿vos te acordás de la fórmula del área del círculo? A lo mejor no. Pero si yo te digo ¿quién fue tu mejor maestro? ¿te acordás? ¿qué maestro fue bueno? ¿qué maestro no te gustó? Vos me lo decís. Es eso. Por lo menos que ellos sepan que hay gente que marcó sus vidas y que ellos puedan ser mejores personas.”*

Elena se interesa por la formación del alumno de manera integral y apuesta a la empatía para poder enseñar.

*“... nosotros en la clase no enseñamos solo Idioma Español, o solo Geografía o solo Biología. En realidad enseñas... es un lugar de encuentro de almas, entonces vas a enseñar todo lo actitudinal. Cada vez que trabajas un texto y que hacés la interpretación del texto estás permitiendo al otro reflexionar sobre una vida que le es ajena, le es ajena hasta el momento que se apropia de lo que vive. Y en esa apropiación tiene que comprender ese ajeno a él y para comprenderlo solo a través del desarrollo de lo empático ¿Cómo puede desarrollarse lo empático si tú no reconocés lo que tenés dentro? Tiene que haber una reflexión previa. Tenemos que pensar también en el nivel en el que estamos. En el nivel que estamos es todo un camino, es todo un abonar el terreno para que lleguen a tercero para que el perfil de egreso los habilite para seguir un curso cada vez con más autonomía, autonomía como seres humanos, autonomía como ciudadanos, a eso se apunta.”*

Otros propósitos son enseñar la lectura y suavizar la tensión en el aula. Utiliza el humor, la ironía y la sátira para ello.

*“Para que te guste la lectura tenés que concebirla como un mundo que se hace real en el momento que tú te apropias de él. Y para hacer eso hay que enseñarles. No se puede pedir a otro “lee con entusiasmo, lee con gracias, nooo ahí va una coma, cuando llegues ahí hacés (pausa)”. Tenés que mostrarlo, mostrar como es. Y eso además tiene que estar con relación con la temática. Y siempre, todos los años cuando les leo, yo les leo el cuento. Ellos pueden leer después lo que quieran pero ese cuento se los leo yo... La lectura se enseña, ellos tienen que experimentar la posibilidad de vivir un mundo diferente que se reconstruye así, para eso tenés que enseñar. La velocidad, las pausas que hacés, las entonaciones, los gestos tienen que acompañar lo que lees. Y eso les hace mucha gracia, los hace reír y los hace conmoverse. Alguno me dice “¿puedo dormir?”, “sí”, “porque cada vez que usted lee yo me duermo”, “dormí tranquilo”. Entonces se acuestan y lo hacen más evidente para ver si me provocan... entonces en el medio del relato aparece un diálogo en el que uno increpa al otro “!fulano, fulanito levántate! Le viene como un ataque, “ay profesora, así me quiere matar del corazón... “¿tú no estabas durmiendo?”, “sí, pero así no puedo dormir si usted grita”. Y para eso ya se está riendo y los otros se están descostillando de lo que yo dije y de lo que él hizo...porque todo provoca risa...”ah bueno, yo te dejo dormir pero tampoco te puedo prometer silencio, eso es otra historia, eso es de noche en tu casita. Acá es así, si querés dormir, dormite pero si te despertás...”*

En sus clases, Ana tiene el propósito de enseñar el objeto de estudio incluyendo el humor y la sátira.



*“...la sátira cuando ponés la mano así y hacés como el Tío Sam. La gestualidad también en muchos casos...la mímica que también empleás y la gestualidad, manejá los modelos. Si un alumno te pregunta “profesora, yo me olvidé cuál era el nombre del país que integraban... ¡ah! La Unión Soviética, el oso ruso.” Eso también se enseña.”*

### **11.2. Propósitos al utilizar la ironía**

Se mencionaba anteriormente que la ironía es un recurso comunicativo con el que los profesores expresan una resistencia y cuidado a la hora de utilizarla ya que consideran que la ironía conlleva crítica y censura.

Los docentes investigados usan la ironía de forma que esta influya en las actitudes de los estudiantes estrechando el vínculo que existe entre el profesor y el alumno.

Mario afirma que el humor, la sátira y la ironía se utilizan para crear un equilibrio en la relación con los alumnos y ajustar actitudes no deseadas. En este sentido expresa:

*Después del humor usás y jugás con lo que es la crítica, la censura pero siempre con respeto, siempre con educación, llamando la atención. La ironía también, la ironía claro... eso lo uso, eso te abre el abanico y se trabaja mucho. En mi clase me parece que es lo que me lleva adelante a proponer algo distinto y que los alumnos aceptan, no es que es forzado, ellos lo aceptan lo que es el humor, la ironía. Entonces para resumir, yo intento equilibrar tolerancia y firmeza. Eso me parece fundamental que ellos sepan...*

Las actitudes que se quiere que el estudiante evite pueden ser la pasividad en clase. Mario concibe la ironía en sus clases para sacar lo mejor posible de sus alumnos, a través de la puesta en evidencia de los aspectos que deben mejorar.

Para estimular al estudiante a trabajar en la clase, Mario utiliza específicamente la ironía:

*Yo tomo la ironía como una especie de... como que está criticando al otro pero, en mi caso, positivamente, con respeto... ¿me entendés? ...con límite, con educación. Yo trabajo mucho la ironía cuando veo alumnos que no me rinden en clase o alumnos que son demasiado pasivos pero con buenos antecedentes entonces soy irónico.*

Elena y Daniela también aseguran utilizar la ironía para ajustar situaciones relacionadas con las actitudes de los alumnos.

*...cuando alguien hace un comentario yo dije “tú siempre tan oportuno” o “no podías haber hecho una aclaración mejor”. Soy irónica, mi tono es irónico...*

Por su parte, Daniela lo expresaba así:

*Y la ironía con algunos desajustes de conducta, uso mucho la ironía para eso.*

Otro de los propósitos que se plantean los docentes que participaron de la investigación es que sus alumnos logren un aprendizaje que perdure en el tiempo y que sea útil, es decir, que sea significativo.

Mario se propone en sus clases que sus estudiantes asimilen los conocimientos y que puedan formar una actitud crítica frente a lo que aprenden.

*Pienso que ese es el camino para que el alumno asimile los conceptos porque de otra manera creo que es complicado, abrir el libro y dictar no funciona y de otra manera ir al pizarrón y copiar el esquema ahí sí voy a tener alumnos aburridos. No me gusta tener alumnos espectadores. Me gusta la clase dinámica con emergentes, enriquecedora, con conocimientos, que inunden de preguntas, de cuestiones, de todo. Me gustan alumnos reflexivos, críticos. Y ahí hay esos dos puntos, por ejemplo, el Río de la Plata, como por ejemplo, el Mar Muerto. Es un mar o no el Mar Muerto o si es un lago. Todo eso, tiene que ser desde ahora, tienen que ser reflexivos y críticos*

Y agrega:

*...que ellos asimilen los conceptos y que los transformen significativamente. No hay otro. Que aprendan de forma significativa, que quede, que asimilen y acomoden en sus esquemas de conocimiento.*

Ana, así como Mario también se propone que la ironía favorezca el aprendizaje crítico. En una de sus clases que observé, la profesora propone una tarea que consiste en identificar los problemas de América Latina y luego brindar soluciones para el problema. En este contexto, Ana afirma:

*Cuando les hice la propuesta... los trasladé a una niñez que no es cierta porque les quise aplicar una técnica de que todo aquello que es “inbancable” para nosotros lo podemos cambiar. Ahí los hice reír...*

También surgió la ironía en un momento de la clase que se menciona a la prostitución como problema de América Latina.

*En el momento que se empieza hablar sobre el tema de la prostitución y que ellos lo tienen... lo plantean como un modelo económico alternativo y a mí por mi concepción ideológica me tocó. Entonces fui irónica.*

Según Ana, la ironía es utilizada incluso cuando surgen otras situaciones delicadas como, por ejemplo, su posición ideológica.

*Depende, si surge emergentes es una necesidad básica. Por ejemplo, muchas veces han surgido emergentes de mi propia ideología. Los alumnos preguntándome ¿por qué usted es de izquierda? O ¿por qué usted estuvo en la Junta Departamental? Entonces hay que usar en esos emergentes cierto humor, cierta ironía para que no haya un planteo de a favor o en contra de la ideología que yo tengo porque soy una acérrima defensora de la laicidad en el sistema educativo. No me gusta que los gurises me tomen como modelo porque tenemos un presidente de izquierda, vos sos de izquierda...no, no, no...estamos todos mal si pasa eso.”*

Daniela también tiene el propósito de promover aprendizajes significativos utilizando la ironía y otros recursos comunicativos para “crear

alma”, expresión que usó para referirse a estar abierto a lo nuevo y descubrir el conocimiento con placer y entusiasmo.

*Crear alma es por ejemplo cuando los chiquilines dicen “qué bien esa bachata” o cuando se enganchan bailando salsa o merengue o que dicen “ah , pero es crack Ruben Rada” porque está por todas partes del mundo. O que hoy Hugo Fattoruso esté reclamando que va estar en el asunto del fútbol de Rio y él la hizo. Esas cosas, que ellos puedan abrir la cabeza. Mi objetivo yo creo que es abrirles la cabeza.*

### **11.3. Propósitos al utilizar la sátira**

Los docentes investigados han manifestado en sus entrevistas que tienen diversos propósitos cuando utilizan la sátira en sus clases: enseñar el objeto de estudio, censurar actitudes que son negativas para el alumno y para la clase en general, mejorar el rendimiento y el trabajo en clase, favorecer la atención y ayudar la memoria. Los propósitos para la sátira se han repetido en por lo menos dos de los docentes entrevistados.

El primer propósito al utilizar la sátira en las clases es la de enseñar el objeto de estudio. Ana utiliza la sátira mezclada con la gestualidad, lo que la ayuda a enseñar y favorecer la memoria.

*...la sátira cuando ponés la mano así y hacés como el Tío Sam. La gestualidad también en muchos casos...la mí mica que también empleás y la gestualidad, manejas modelos. Si un alumno te pregunta “profesora, yo me olvidé cuál era el nombre del país que integraban.. jah! La Unión Soviética, el oso ruso.” Eso también se enseña.*

Daniela resalta la importancia del clima de respeto en el aula cuando se utiliza la sátira para enseñar el objeto de estudio. De esta forma, mientras trabajaba murga en sus clases que se pudieron observar utilizó la ironía y la sátira, aparte del humor para enseñar, sobre todo, la representación dramática de este género que incluye música y coreografías.

*Los fanáticos de murga no pueden concebir una murga que no haya burla a lo que sea, si no hay sátira, si no hay ironía. Yo no soy una fanática de la murga y me encanta porque se trabaja un montón... Como te digo, con mi personalidad creo que el respeto es muy importante, creo que pasa a mí como persona. Pero el género murga está plagado de eso. No existe murga sin... la murga es una sátira.*

Elena y Mario expresan que la sátira puede ser usada para corregir actitudes que el docente percibe como negativas para la clase. Para Mario el humor, la ironía y la sátira conviven en el aula para motivar y censurar una actitud si es necesario, siempre preocupándose por el alumno y respetándolo.

En las clases de Mario la sátira parece para alertar y motivar al alumno. También la utiliza para modificar situaciones desagradables que se relacionan con la disciplina en el aula.

*El que se equivoca es el mejor, yo no puedo usar la sátira ni la ironía cuando se equivocan pero sí cuando me...no laburar en clase sí, no me gusta, llamo la atención.*

*Todo eso, tiene que ser desde ahora, tienen que ser reflexivos y críticos, como por ejemplo... otra ironía...me empiezo acordar y... ironía y humor sin sátira como por ejemplo para trabajar límite y frontera yo tuve que arrancar de una anécdota inventada por mí, dije así: "Ustedes acá tienen límite y frontera y desconocen el significado de qué es una y*

qué es otra”. Entonces arranqué así: “Mi madre la semana pasada me dijo así ‘Daniel, vamos a cruzar la frontera que está más barato del otro lado porque bajó el Real’ Entonces yo le dije a mi vieja ‘Mamá, ¿qué me dijiste?’ ‘Vamos a cruzar la frontera porque está más barato’ Tomé el auto, dije ‘subite vieja y vamos a cruzar la frontera’ La llevé, crucé todo el (NO SE ENTIENDE) y la dejé allá en el Batuva en Santana entonces “por qué, pobrecita”...ironía...entonces me dice mi madre: “Daniel, ¿para qué me trajiste acá?” Entonces dije:”No, mamá, ¿no quisiste cruzar la frontera? Ya está, ya cruzamos” Y todo el mundo se ríe, todo el mundo va tejiendo el conocimiento, van entendiendo entonces. “No quisiste cruzar la frontera, te traje, cruzamos la frontera ¿dónde vas a comprar?” “No, no, Daniel cómo sos malo conmigo, en Santana yo quiero ir” “Bueno vieja, no es cruzar la frontera, es cruzar el... ustedes van a decirme...” Ahí ellos te dicen, cruzar el límite o la línea demarcatoria, jamás cruzar la frontera. A partir de ese ejemplo voy trabajando lo que es límite y frontera y la diferencia”.

Elena, en sus clases, plantea situaciones que involucran actitudes problemáticas que suceden dentro y fuera del aula y que tienen consecuencias visibles para ella en los aprendizajes de los alumnos.

- ¿En qué momentos usás la sátira?

-A veces cuando planteo una situación de la casa que trato de ridiculizar... eso surge en el momento, no lo planifico... que la quiero ridiculizar y la uso como instrumento. Por ejemplo cuando cito un ejemplo de comportamiento de ellos en la casa que lo sé. “Me voy a mi cuarto estudiar”, se encierran y no hacen nada, lo que hacen es chatear, entonces hago toda la parafernalia de la dramatización y ellos saben que es verdad, burlándome... Solo les llevo a reflexionar, por eso digo que la sátira enseña, les planteo eso, lo dramatizo en la clase...

Además, la docente plantea la necesidad de la toma de conciencia de los estudiantes frente a comportamientos nocivos para su rendimiento escolar.

*Lo que es negativo es la reiteración sin medida, eso es lo que es malo. En realidad no es malo, quién no hizo eso alguna vez, es bueno. Pero indefinidamente, suplantar todo por ese tipo de comportamiento no es bueno, hay que reflexionar: “¿otra vez lo mismo voy hacer?”.*

El tercer propósito de los profesores para servirse de la sátira en el aula es mejorar el rendimiento del alumno en la clase, ya sea promoviendo la atención, la participación o haciendo pensar.

Elena es muy directa en el momento de referirse a esto:

*- Y en la sátira hay algo de censura...*

*-Sí pero también atrae la atención, hace pensar...*

Mario asegura que recurre a la sátira en los momentos en que el alumno no se dispone a participar de la clase hasta el punto de encerrarse en sí mismo y faltar con el respeto.

*Y la sátira cuando el alumno no me responde. Cuando el alumno agacha la cabeza, te falta el respeto, cuando el alumno te dice el “no”. No a la lectura y no paso al pizarrón o algo así.*



En suma, siempre que se utiliza el humor, la ironía y la sátira en las clases se está construyendo el vínculo entre el docente y el alumno. El vínculo se construye de manera diferente según el recurso comunicativo utilizado. El humor origina una relación de proximidad basada en el afecto. La ironía y la sátira crean una relación de respeto genuino entre las partes.

## **12. Las categorías teóricas**

A continuación se presentan categorías teóricas que emergen del trabajo de campo y su posterior análisis, así como de los aportes presentados en el marco teórico:

### ***12.1. El humor, la ironía y la sátira como forma de crear un buen clima de clase.***

Pude reconocer que la interacción de los profesores con sus estudiantes es fluida, respetuosa y, en muchos casos, alegre, lo que repercute en la relación de los estudiantes entre sí. Incluso en las situaciones de conflicto, la tensión es suavizada por el clima de clase positivo creado por el docente que genera entendimientos entre las partes, tanto entre los pares como entre el mismo profesor y los alumnos. Lograr un buen clima se relaciona con la satisfacción de estar en un lugar donde se conviva con personas con las que se tenga afinidad y, además, realizar actividades que traigan satisfacción. Esto está de acuerdo con lo que afirma Edith Litwin cuando se refiere al clima de aula: “se trata de reflexionar sobre cómo favorecer en las instituciones educativas el placer de compartir el espacio del estudio y del entretenimiento” (Litwin, 2008, 58).

Se reconoció también que hay una forma seria por parte del docente de tratar los temas relacionados al vínculo pero que, muchas veces, resulta graciosa para los alumnos. La sátira e incluso la ironía utilizadas por los docentes comunican el humor permitiendo que se entienda la censura de manera constructiva y no como castigo o como algo destructivo. Teniendo en cuenta lo anterior se crea una atmósfera de humanidad que genera confianza y trabajo para construir el conocimiento. La preocupación por el clima es central en la gestión del aula, así como pensar instancias para llevar a la práctica estrategias para crear un clima favorable basado en el respeto entre los diversos actores de la clase y del centro educativo en general.

Por otro lado, los docentes que participaron de la investigación construyen oportunidades a través del humor, la ironía y la sátira para la enseñanza moral. Esto está de acuerdo con lo expresado por Litwin: “Entendemos que el desafío de hoy no es combatir la violencia sino ayudar a su prevención, y para ello en las instituciones y en las aulas deberíamos preguntarnos cómo sostener un espacio formativo que haga del salón de clase un espacio en esencia moral” (Litwin, 2008, 60).

### ***12.2. El humor, la ironía y la sátira como camino para unir la dimensión afectiva y la cognitiva.***

Observé que las ganas de los profesores de cambiar la realidad, de sacar lo mejor de sus alumnos, de proponer metas lo más elevadas posibles pero ponderando las posibilidades de cada estudiante se manifiesta principalmente por intentar generar en los alumnos procesos cognitivos que estén unidos a emociones y sentimientos positivos, lo que genera en el alumnado una percepción positiva de su experiencia escolar. Estas prácticas de los profesores va de acuerdo con lo criticado por Eisner (1998) cuando afirma: “Lamentablemente, se suele concebir la cognición de un modo muy estrecho. Este problema aparece con toda claridad cuando se compara cognición con afectividad. Se supone que la afectividad concierne al sentir y no al conocer,

mientras que supuestamente la cognición interesa al conocer pero no al sentir” (Eisner, 1998,41).

En la misma dirección de la noción de Kincheloe (2001), el placer que generan las clases de los docentes cuyas prácticas se pudieron estudiar en este trabajo está vinculado con el objeto de estudio que enseñan a sus alumnos. No hay una separación en el proceso de enseñanza de lo cognitivo y lo afectivo. Según Joe Kincheloe (2001) “el orden superior de pensamiento no puede ya ser visto como un proceso frío y racional” (Kincheloe, 2001, 196).

La tarea de estos docentes es trascender la sola cognición incluyendo las emociones y sentimientos al trabajo cognitivo para generar la comprensión de aquello que la parte intelectual o afectiva por sí solas no pueden comprender.

### ***12.3. El humor, la ironía y la sátira como forma de incrementar el deseo y el interés en la clase***

Los docentes plantean la clase y la actividad que la guiará con creatividad y entusiasmo, creando en los estudiantes la percepción de un clima de trabajo. De esta manera, los docentes comunican una actitud de responsabilidad y alegría para que los alumnos se enfrenten a las demandas de la clase. Este clima de trabajo alegre y de confianza lleva a que los alumnos expresen nuevas ideas que ayudan a resolver las actividades propuestas, y así contagian a los demás compañeros que también aportan creativamente a la tarea.

Los docentes evitan la rutina, lo que los lleva a formas innovadoras de enseñanza y uso de la comunicación didáctica. Díaz Barriga (1994) afirma que “la inercia es un elemento que se opone a la modificación de métodos. Se refuerza con la pérdida del rol que la didáctica le asigna al método: estimular el aprendizaje, hacer grata la enseñanza, entusiasmar al alumno” (Díaz Barriga, 1994, 101).

En este orden de cosas, Meirieu (1992) propone que no se debe evitar el contacto de los estudiantes con el objeto de estudio sino que éstos deben tener contacto placentero para que se pueda originar el interés y el deseo. Según Meirieu (1992) “es importante que esta enseñanza no aleje a los niños de los objetos culturales que plantea, hace falta también que se proponga explícitamente como tarea hacer deseables estos objetos (Meirieu, 1992, 100).

#### ***12.4. El humor, la ironía y la sátira como forma de focalizar la atención.***

Los docentes logran mantener la atención de los alumnos en el tema tratado en clase. Utilizan mayoritariamente el diálogo, la interrogación y la exposición salpicados de humor, ironía y sátira. De esta manera, los docentes logran mantener el buen ritmo de la clase y los alumnos no muestran señales de aburrimiento, por el contrario, se observa que focalizan la atención en lo que se trata en el aula por lo que se vuelven más ágiles y su desempeño es de calidad. Esta focalización de la atención es muy favorable en el proceso de enseñanza ya que es importante repartir la atención entre las actividades que realmente interesan. En este sentido, Pozo (1999) afirma que “dada la capacidad limitada de nuestra memoria de trabajo, es importante distribuir bien los escasos recursos disponibles y evitar que se agoten o se distraigan en otras tareas ajenas al objetivo...” (Pozo, 1999, 112).

El uso del humor, la ironía y la sátira llaman la atención de los alumnos, lo que favorece la recuperación de información que se encuentra en la memoria y, por lo tanto, recuerdan lo visto en clases anteriores, así como lo dicho por el profesor en la clase presente y son capaces de reflexionar sobre los contenidos, pudiendo expresar sus ideas a través de sus propias palabras.

La atención mantenida a lo largo del tiempo posibilita que los estudiantes puedan resolver con éxito las actividades que el docente propone en el proceso de enseñanza, generando así una retroalimentación a la atención. Se crea un

círculo virtuoso entre el humor, la ironía y la sátira; la atención y el éxito en las actividades.

## Capítulo 4: Conclusiones

El estudio realizado nos ha permitido reconocer que el humor, la ironía y la sátira son poco frecuentes en las prácticas de los profesores que se desempeñan en educación media. Aunque cuando los docentes fueron cuestionados mediante la encuesta que se aplicó en el inicio de la investigación, muchos afirman utilizar por lo menos uno de estos recursos comunicativos en sus clases.

Asimismo, los docentes que utilizan estas modalidades comunicativas, muchas veces, se muestran cautelosos ante la posible incompreensión de sus colegas.

Sin embargo, durante el desarrollo del trabajo de campo y la aplicación de los diferentes instrumentos de recolección de datos, me encontré con diversos actores de las instituciones educativas (directores, coordinadores de grupos, profesores, administrativos) en las que se realizó el estudio para identificar los profesores que se servían de los ya mencionados recursos comunicativos. A través de ese contacto pude reconocer que estos actores se presentaban abiertos al uso del humor, la ironía y la sátira.

A continuación se presentan categorías teóricas que emergen del trabajo de campo y su posterior análisis, así como de los aportes presentados en el marco teórico:

- ◆ El humor, la ironía y la sátira como forma de crear un buen clima de clase: Pude reconocer que la interacción de los profesores con los estudiantes es fluida, respetuosa y, en muchos casos, alegre. Incluso en las situaciones de conflicto, la tensión es suavizada por el clima de clase positivo que genera entendimientos entre las partes. La sátira e incluso la ironía comunican el humor permitiendo que se entienda la censura de manera constructiva y no como castigo o algo destructivo.

Teniendo en cuenta lo anterior se crea una atmósfera de humanidad que genera confianza y trabajo para construir el conocimiento.

- ◆ El humor, la ironía y la sátira como camino para unir la dimensión afectiva y la cognitiva: Observé que las ganas de los profesores de cambiar la realidad, de sacar lo mejor de sus alumnos, de proponer metas lo más elevadas posibles pero ponderando las posibilidades de cada estudiante se manifiesta principalmente por intentar generar en los alumnos procesos cognitivos que estén unidos a emociones y sentimientos positivos lo que genera en el alumnado una percepción positiva de su experiencia escolar .
  
- ◆ El humor, la ironía y la sátira como forma de incrementar el deseo y el interés en la clase: Los docentes plantean la clase y la actividad que la guiará con creatividad y entusiasmo, creando en los estudiantes la percepción de un clima de trabajo. Así asumen una actitud de responsabilidad y alegría para enfrentarse a las demandas del profesor.
  
- ◆ El humor, la ironía y la sátira como forma de focalizar la atención. Los docentes logran mantener la atención de los alumnos en el tema tratado en clase. Utilizan mayoritariamente el diálogo, la interrogación y la exposición salpicados de humor, ironía y sátira. De esta manera, los alumnos mantienen un buen ritmo de la clase y no muestran señales de aburrimiento, por el contrario, se observa que focalizan la atención en lo que se trata en el aula por lo que se vuelven más ágiles y su desempeño es de calidad.

En suma, considero que el presente estudio puede contribuir a la práctica docente en educación media debido a sus aportes que se relacionan a los

procesos de enseñanza. La relación entre docentes y estudiantes puede verse optimizada si se incluye en la comunicación recursos que hagan menos dolorosa la trayectoria por el sistema educativo secundario y que , a su vez, generen expectativas positivas en los alumnos con relación a su futuro en el sistema formal de enseñanza.

Por otra parte, el camino que recorrí para realizar la presente investigación me ayudó a ver la clase desde una óptica más distendida y alegre, lo que no significa restarle seriedad y responsabilidad al trabajo docente. Además, me abrió una perspectiva nueva sobre la resolución de los conflictos que siempre surgen en las aulas puesto que pueden ser resueltos, en algunos casos, con un mínimo de tensión entre las partes y preservando así el clima de clase.

Al tener en cuenta todas estas apreciaciones pienso que surgen muchas preguntas sobre este tema que pueden ser futuras líneas de investigación:

- ¿Por qué es poco frecuente recurrir al humor, la ironía y la sátira para enseñar y vincularse con los estudiantes?
- ¿Cómo perciben los alumnos el uso del humor, la ironía y la sátira?
- ¿Los alumnos usan estos recursos para aprender?
- ¿Qué componentes institucionales influyen en el uso del humor, la ironía y la sátira en las clases?

Cabe la posibilidad de presentar cada vez más un perfil docente estimulante en las aulas sin que ello sea considerado poco profesional o visto como falta de seriedad y responsabilidad. El actual panorama de la educación media exige el desarrollo de todas nuestras habilidades. El humor, la ironía y la sátira quizá sean el toque de gracia.



## Bibliografía

ATKINSON, T. & CLAXTON, G. (2002). *El profesor intuitivo*. Barcelona: Octaedro.

AUSUBEL, D. (1976). *Psicología educativa. Un punto de vista cognoscitivo*. México: Trillas.

BAIN, K. (2007). *Lo que hacen los mejores profesores de universidad*. Valencia: Universitat de Valencia.

BERGSON, H. (1985). *La risa*. Madrid: SARPE.

BOOTH, W. (1986). *Retórica de la ironía*. Madrid: Taurus.

BOZAL, V. (1999). *Necesidad de la ironía*. Madrid: Visor.

BURBULES, N. (1993). *El diálogo en la enseñanza. Teoría y práctica*. Buenos Aires: Amorrortu.

BRUNER, J. (2010). *Realidad mental y mundos posibles. Los actos de la imaginación que dan sentido a la experiencia*. Barcelona: Gedisa.

CARBONELL, J. (2001). *La aventura de innovar. El cambio en la escuela*. Madrid: Morata.

CULLEN, C. (1997). *Crítica de las razones de educar*. Buenos Aires: Paidós.

DIAZ BARRIGA, A. (1994). *Docente y Programa. Lo institucional y lo didáctico*. Buenos Aires: Aique.

EISNER, E. (1998). *Cognición y Curriculum. Una visión nueva*. Buenos Aires: Amorrortu.

FERNÁNDEZ SÁNCHEZ, M. (1993). *De la ironía en la conversación (El principio de pertinencia aplicado a un corpus en francés)*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Granada, Granada.

FULLAN, M. & HARGREAVES, A. (1999). *La escuela que queremos*. Buenos Aires: Amorrortu.

GENETTE, G. (1989). *Figuras III*. Barcelona: Palabra Crítica.

GENETTE, G. (2005). *Figuras V*. México: Siglo XXI Editores.

GRUPO U. (1987). *Retórica general*. Barcelona: Paidós.

HERNÁNDEZ, R., FERNÁNDEZ, C., BAPTISTA, P. (2010). *Metodología de la investigación*. México: Mc Graw Hill.

JACKSON, P. (2002). *Práctica de la enseñanza*. Buenos Aires: Amorrortu.

KANOVICH SZULC, S. (2008). *El uso del humor en la enseñanza universitaria*. Tesis inédita de maestría. Universidad ORT Uruguay, Montevideo.

KINCHELOE, J. (2001). *Hacia una revisión crítica del pensamiento docente*. Barcelona: Octaedro.

KUSHNER, M. (1991). *Cómo hacer negocios con humor*. Barcelona: Granica.

LIBENSON, Alejandra. (1996). Entrevista a Luis Hornstein. En: *E.PSI.B.A.*: 3: 14-22.

LITWIN, E. (2008). *El oficio de enseñar. Condiciones y contextos*. Buenos Aires: Paidós.

MARRADI, Alberto *et al.* (2007). *Metodología de las Ciencias Sociales*. Buenos aires: Emecé.

MEIRIEU, P. (1992). *Aprender, sí. Pero ¿Cómo?* Madrid: Octaedro.

POZO, I. (1995). *Aprendices y maestros. La nueva cultura del aprendizaje*. Madrid: Octaedro.

RESNICK, L. & KLOPFER, L. (1989). *Currículum y cognición*. Buenos Aires: Aique.

ROMERO RECHE, A. (2008). *El humor en la teoría sociológica moderna*. Tesis inédita de doctorado. Universidad de Granada, Granada.

SARASON, S. (2002). *La enseñanza como arte de representación*. Buenos Aires: Amorrortu.

SAUL, J. (2000). *Diccionario del que duda*. Montevideo: Granica.

SIMONS, H. (2011). *El estudio de caso: teoría y práctica*. Madrid: Morata.

STAKE, R. (1998). *Investigación con estudio de caso*. Madrid: Morata.

TAYLOR, S. & BOGDAN, R. (1987). *Introducción a los métodos cualitativos de investigación*. Barcelona: Paidós.

VASILACHIS DE GIALDINO, I. (2006). *Estrategias de investigación cualitativa*. Barcelona: Gedisa.

YUNI, J. & URBANO, C. (2006). *Técnicas para investigar (Vol. 1,2,3)*. Editorial Brujas: Córdoba.

## Encuesta

Nombre:..... Asignatura:..... Liceos:.....

Estimado profesor: este cuestionario tiene el propósito de indagar sobre “La comunicación didáctica en Educación Media: el uso del humor, la ironía, la parodia, la sátira y el juego.” Los datos que usted brinde serán confidenciales y servirán como insumo para una investigación didáctica. Gracias por su amabilidad.

POR FAVOR, LEA LAS DEFINICIONES QUE ESTÁN AL FINAL DE LA PÁGINA ANTES DE CONTESTAR.

- 1) ¿Usted utiliza en sus clases el **humor\*** de forma intencional, planificada o no, **como recurso didáctico (para enseñar) o para vincularse** con sus alumnos?  
 Sí, como recurso didáctico  Sí, como recurso vincular  No
- 2) ¿Usted utiliza en sus clases la **ironía\*** de forma intencional, planificada o no, **como recurso didáctico (para enseñar) o para vincularse** con sus alumnos?  
 Sí, como recurso didáctico  Sí, como recurso vincular  No
- 3) ¿Usted utiliza la **parodia\*** en sus clases de forma intencional, planificada o no, **como recurso didáctico (para enseñar) o para vincularse** con sus alumnos?  
 Sí, como recurso didáctico  Sí, como recurso vincular  No
- 4) ¿Usted utiliza la **sátira\*** en sus clases de forma intencional, planificada o no, **como recurso didáctico (para enseñar) o para vincularse** con sus alumnos?  
 Sí, como recurso didáctico  Sí, como recurso vincular  No
- 5) ¿Usted utiliza el **juego\*** en sus clases de forma intencional, planificada o no, **como recurso didáctico (para enseñar) o para vincularse** con sus alumnos?  
 Sí, como recurso didáctico  Sí, como recurso vincular  No
- 6) ¿Usted utiliza algún elemento de la comunicación didáctica que considere no tradicional y que mejore los aprendizajes de sus alumnos y la forma como se vincula usted con ellos?  
 Sí  No
- 7) Si contestó “sí” a la pregunta anterior, indique qué elemento/s utiliza.  
.....  
.....

**Humor:** cualquier mensaje transmitido a través de la escritura, la acción y la música que tiene como finalidad la risa o la sonrisa.

**Ironía:** consiste en oponer, para burlarse, el significado a la forma de las palabras en oraciones, declarando una idea de tal modo que, por el tono, se pueda comprender otra contraria.

**Parodia:** imitación burlesca de una persona, un estilo, un género o un tema tratados antes con seriedad. Tiene un carácter intertextual.

**Sátira:** es un discurso o dicho agudo, picante o mordaz destinado a censurar acremente o poner en ridículo a alguien o algo (no se refiere a alumnos necesariamente).

**Juego (de palabras):** afecta a la forma de las palabras o de las frases y consiste en la sustitución de los sonidos por otros muy semejantes que alteran totalmente el sentido de la expresión. También está presente la astucia discursiva con tono burlesco y divertido para conseguir algo.

## Ficha de observación

### **Aspectos generales**

Fecha:

Docente:

Asignatura:

Clase nº:

Duración:

Tiempo como docente:

Tiempo en la institución:

### **Descripción general del aula:**

Nº de alumnos:

Características del aula:

Disposición física de los alumnos, mobiliario y organización del espacio en general:

Disposición física del docente:

Clima de clase:

Modificaciones en los ítems anteriores:

¿Hay formas de comunicación didáctica en el aula que predisponen a un clima divertido en la clase (cartelera, dibujos, pinturas en paredes, mobiliario, etc.)?

### **Materiales utilizados en la clase**

- Docente
- Alumnos

**Registrar textualmente lo presentado en el pizarrón, carteles, presentaciones Power Point o similares.**

## **Registrar uso de ademanes y expresión corporal del docente.**

### **Registrar textualmente las consignas y actividades presentadas**

- Explicaciones o comentarios del docente

### **Registrar las formas de comunicación didáctica**

-El docente:

- Registrar situaciones en las que el docente de manera intencional inicia formas de comunicación didáctica.
- Registrar situaciones en que el docente utiliza la comunicación didáctica que surge espontáneamente en el aula

-Registrar si su uso es:

- Perdurable en el tiempo o puntuales (momentos específicos)
- Relacionado con los contenidos de estudio
- Relacionado con los valores humanos
- Relacionado con la vinculación con estudiantes
- otros

### **Usa estas formas de comunicación didáctica:**

- para favorecer la motivación
- Para evitar o quitar el aburrimiento
- Ayudar la recuperación de información de la memoria
- Para vincularse con los estudiantes
- Para promover valores
- Para mantener la disciplina en el aula
- De forma negativa
- Otros

### **Registrar la reacción de los estudiantes**

- ¿La reacción es homogénea o heterogénea?
- ¿Cómo es la reacción de los estudiantes ante el uso de la comunicación didáctica?
- Diálogos o comentarios



## Pauta de entrevista a docentes

Nombre:

Edad:

Asignatura/s:

Institución:

Antigüedad en la institución:

Antigüedad como docente:

Carga horaria en el sistema educativo:

Actividades fuera del sistema educativo:

### Preguntas

- 1) Cuéntame una clase (brindada por usted o por otro docente) que fue para usted memorable. ¿Qué aspectos de esa clase la hacen memorable?
- 2) ¿Busca usted que los alumnos sientan algo al enseñar? ¿Qué busca que sientan?
- 3) ¿Qué entiende usted por humor? Dame un ejemplo de algo que haya hecho o dicho una persona, una escena de cine, telenovela, etc., un chiste u otra cosa que te parezcan humorísticos.
- 4) ¿Qué entiende por ironía? Dame un ejemplo de algo que haya hecho o dicho una persona, una escena de cine, telenovela, etc., un chiste u otra cosa que te parezcan irónicos.
- 5) ¿Qué entiende por sátira? Dame un ejemplo de algo que haya hecho o dicho una persona, una escena de cine, telenovela, etc., un chiste u otra cosa que te parezcan satíricos.
- 6) ¿Usted utiliza el humor, la ironía y/o la sátira en sus clases?
- 7) ¿Lo planifica?
- 8) ¿En qué momentos o situaciones de su clase utiliza la comunicación didáctica que incluye el humor, la ironía y/o la sátira?

- 9) ¿Con qué propósitos utiliza esas formas de comunicación didáctica? ¿Por qué y para qué utiliza esas formas de comunicación didáctica?
- 10) ¿Qué elementos (el humor, la ironía, la sátira) utiliza para vincularse y qué otros para enseñar el objeto de estudio?
- 11) ¿En qué/quién se inspira para utilizar las formas ya mencionadas de comunicación didáctica?
- 12) ¿Qué ejemplos de su clase me podría dar en los que utiliza el humor, la ironía, y/o la sátira?
- 13) ¿Cómo reaccionan los alumnos cuando usted utiliza el humor, la ironía y/o la sátira?  
¿Todos de la misma manera?
- 14) ¿Hay algo que le preocupa en sus prácticas de clase?