



VICERRECTORADO ACADÉMICO

Escuela de Posgrado

TESIS

**INFLUENCIA DEL HUMOR DIDÁCTICO EN EL CLIMA DE AULA
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LIMA SUR, DISTRITO DE VILLA
EL SALVADOR, PROVINCIA DE LIMA, 2018-II**

PRESENTADO POR:

MG. FERNANDO ANTONIO LAMAS DELGADO

PARA OPTAR EL GRADO ACADÉMICO DE DOCTOR EN

EDUCACIÓN

LIMA - PERU

2019



VICERRECTORADO ACADÉMICO

Escuela de Posgrado

TITULO DE TESIS

**INFLUENCIA DEL HUMOR DIDÁCTICO EN EL CLIMA DE AULA
Y RENDIMIENTO ACADÉMICO EN LOS ALUMNOS DE LA
UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LIMA SUR, DISTRITO DE VILLA
EL SALVADOR, PROVINCIA DE LIMA, 2018-II**

LÍNEA DE INVESTIGACIÓN

**DESARROLLO DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD CONECTADA AL
EMPLEO Y EL SERVICIO A LA SOCIEDAD**

ASESOR: DRA. YDA ROSA CABRERA CUETO

A mis maestros de todos los niveles y casas de estudio quienes me han permitido la estupenda oportunidad de crecer profesionalmente.

A cada estudiante quienes con sus comentarios, atención, interés y aprendizaje me indicaron el camino hacia la educación de calidad.

A mis padres, hermanos y abuelos. A mi madre, esposa e hija. Inspiraciones perpetuas.

AGRADECIMIENTOS

A mi amada familia: Teresa, Vania por ser la inspiración permanente. A mis padres Adolfo y Rosita. A Micaela.

A la Dra. Violeta Pereyra por sus amables enseñanzas, su persistencia y motivación para buscar la reflexión.

A la Dra. Purificación Toledo por permitir el uso de su instrumento de medición de clima de aula.

Al Decano de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Lima Sur Dr. José Anicama por sus consejos e invaluable amistad.

A mis fantásticos estudiantes por su paciencia, entusiasmo y compromiso con el aprendizaje

CONTENIDO

| | |
|---|------|
| CARÁTULA | |
| DEDICATORIA | III |
| AGRADECIMIENTO | IV |
| ÍNDICE | V |
| LISTA DE TABLAS | X |
| LISTA DE FIGURAS | XII |
| RESUMEN | XIII |
| ABSTRACT | XIV |
| RESUMO | XV |
| INTRODUCCIÓN | XVI |
| | |
| CAPÍTULO I: PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA. | 19 |
| | |
| 1.1 DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA | 19 |
| | |
| 1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN | 24 |
| 1.2.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL | 24 |
| 1.2.2 DELIMITACIÓN SOCIAL | 25 |
| 1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL | 25 |
| 1.2.4 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL | 25 |
| | |
| 1.3 PROBLEMAS DE INVESTIGACIÓN | 25 |
| 1.3.1 PROBLEMA PRINCIPAL | 25 |
| 1.3.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS | 26 |

| | |
|--|----|
| 1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN | 27 |
| 1.4.1 OBJETIVO GENERAL | 27 |
| 1.4.2 OBJETIVOS ESPECÍFICOS | 27 |
| 1.5 JUSTIFICACION E IMPORTANCIA DE LA INVESTIGACIÓN. | 28 |
| 1.5.1 JUSTIFICACIÓN | 28 |
| 1.5.2 IMPORTANCIA | 29 |
| 1.6 FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN | 30 |
| LIMITACIONES DEL ESTUDIO | 30 |
| CAPÍTULO II: MARCO FILOSÓFICO | 31 |
| 2.1 FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA | 31 |
| CAPÍTULO III: MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL. | 36 |
| 3.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA | 36 |
| 3.2 BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS | 48 |
| 3.3 DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS | 77 |
| CAPÍTULO IV: HIPÓTESIS Y VARIABLES | 82 |
| 4.1 HIPÓTESIS GENERAL | 82 |
| 4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS | 82 |
| 4.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERATIVA DE LAS VARIABLES | 84 |
| CAPÍTULO V: METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN | 88 |

| | |
|---|-----|
| 5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN | 88 |
| 5.2 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN | 89 |
| 5.2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN | 89 |
| 5.2.2 NIVEL DE INVESTIGACIÓN | 90 |
| 5.3 MÉTODOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN. | 91 |
| 5.3.1 MÉTODOS DE INVESTIGACIÓN | 91 |
| 5.3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN | 91 |
| 5.4 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN | 96 |
| 5.4.1 POBLACIÓN | 96 |
| 5.4.2 MUESTRA | 97 |
| 5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS | 99 |
| 5.5.1 TÉCNICAS | 93 |
| 5.5.2 INSTRUMENTOS | 99 |
| 5.5.3 VALIDEZ Y CONFIABILIDAD | 109 |
| 5.4.4 PROCESAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS | 116 |
| 5.4.5 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN | 117 |
| CAPÍTULO VI: RESULTADOS | |
| 6.1 ANÁLISIS DESCRIPTIVO | 118 |
| 6.2 ANÁLISIS INFERENCIAL. | 137 |

| | |
|--------------------------------------|-----|
| CAPÍTULO VI: DISCUSIÓN DE RESULTADOS | 144 |
| CONCLUSIONES | 152 |
| RECOMENDACIONES | 155 |
| REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS | 156 |
| ANEXOS | 171 |

RESOLUCIÓN DE APROBACIÓN DEL PLAN DE TESIS

MATRIZ DE CONSISTENCIA.

INSTRUMENTO(S) DE RECOLECCIÓN DE DATOS ORGANIZADO EN
VARIABLES, DIMENSIONES E INDICADORES.

VALIDACIÓN DE EXPERTOS

TABLA DE LA PRUEBA DE VALIDACIÓN (PRUEBA BINOMINAL O V DE
AIKEN)

COPIA DE LA DATA PROCESADA

CONSENTIMIENTO INFORMADO

AUTORIZACIÓN DE LA ENTIDAD DONDE SE REALIZÓ EL TRABAJO DE
CAMPO.

DECLARATORIA DE AUTENTICIDAD DEL INFORME DE TESIS.

LISTA DE TABLAS

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 1 | Diseño de estudio V. Clima de Aula | 94 |
| Tabla 2 | Diseño de estudio V. Rendimiento Académico | 95 |
| Tabla 3 | Puntuaciones de los ítems del CAUU | 103 |
| Tabla 4 | Dimensiones del Cuestionario de ambiente de aula universitaria | 104 |
| Tabla 5 | Validez de contenido de la dimensión Compañerismo | 108 |
| Tabla 6 | Validez de contenido de la dimensión Entusiasmo docente | 108 |
| Tabla 7 | Validez de contenido de la dimensión espíritu de equipo | 109 |
| Tabla 8 | Validez de contenido de la dimensión individualización | 110 |
| Tabla 9 | Validez de contenido de la dimensión innovación | 111 |
| Tabla 10 | Validez de contenido de la dimensión organización de aula | 111 |
| Tabla 11 | Validez de contenido de la dimensión participación | 111 |
| Tabla 12 | Validez de contenido de la dimensión prácticas de clase | 112 |
| Tabla 13 | Validez de contenido de la dimensión preocupación docente | 112 |
| Tabla 14 | Validez de contenido de la dimensión recursos materiales | 113 |
| Tabla 15 | Validez de contenido de la dimensión satisfacción | 114 |
| Tabla 16 | Estimación de confiabilidad del Cuestionario CAAU | 115 |
| Tabla 17 | Distribución de la muestra total según el sexo | 116 |
| Tabla 18 | Distribución de la muestra total según edad | 118 |
| Tabla 19 | Comparación de dimensiones de clima de aula en GE y GC pre test | 119 |
| Tabla 20 | Comparación de dimensiones de clima de aula en GE y GC post test | 120 |
| Tabla 21 | Descriptivos de sentido del humor docente en muestra por sexo | 121 |
| Tabla 22 | Descriptivos de sentido del humor docente en muestra por TS | 122 |
| Tabla 23 | Descriptivos de sentido del humor docente en muestra por edad | 123 |
| Tabla 24 | Prueba K-S para normalidad de variable clima de aula | 124 |
| Tabla 25 | Prueba K-S para normalidad de variable rendimiento académico | 125 |

| | | |
|----------|--|-----|
| Tabla 26 | Comparacion Wilcoxon en Clima de aula GC para pre test y post test | 137 |
| Tabla 27 | Comparacion Wilcoxon en Clima de aula GE para pre test y post test | 137 |
| Tabla 28 | Comparacion Wilcoxon en Rendimiento Académico GC | 138 |
| Tabla 29 | Comparación Krustal Wallis en Clima de aula por género | 141 |
| Tabla 30 | Comparación Krustal Wallis en Sentido del humor docente por género | 141 |
| Tabla 31 | Comparación Wilcoxon en Clima de aula GE Pre y Post | 141 |
| Tabla 32 | Comparación Wilcoxon en Compañerismo GE Pre y Post | 142 |
| Tabla 33 | Comparación Wilcoxon en Entusiasmo docente GE Pre y Post | 143 |
| Tabla 34 | Comparación Wilcoxon en Individualización GE Pre y Post | 145 |
| Tabla 35 | Comparación Wilcoxon en Innovación GE Pre y Post | 147 |
| Tabla 36 | Comparación Wilcoxon en Participación GE Pre y Post | 149 |
| Tabla 37 | Comparación Wilcoxon en Satisfacción de aula GE Pre y Post | 149 |
| Tabla 38 | Comparación Wilcoxon en Rendimiento académico GE Pre y Post | 153 |

LISTA DE FIGURAS

| | | |
|-----------|--|-----|
| Figura 1 | Tipo de Rendimiento | 70 |
| Figura 2 | Comparacion media clima de aula GC y GE Pre y Post Test | 124 |
| Figura 3 | Comparacion media rendimiento académico GC y GE Pre y Post Test | 125 |
| Figura 4 | Comparación dimensiones clima de aula GC Pre y post test | 126 |
| Figura 5 | Comparación dimensiones clima de aula GE Pre y post test | 127 |
| Figura 6 | Comparacion media rendimiento académico Para GC y GE | 128 |
| Figura 7 | Comparación media dimensión compañerismo GC y GE Pre - Post test | 129 |
| Figura 8 | Comparación media dimensión entusiasmo docente GC y GE Pre - Post test | 130 |
| Figura 9 | Comparación media dimensión individualización GC y GE Pre - Post test | 131 |
| Figura 10 | Comparación media dimensión innovación GC y GE Pre - Post test | 132 |
| Figura 11 | Comparación media dimensión participación GC y GE Pre- Post test | 133 |
| Figura 12 | Comparación media dimensión satisfacción GC y GE Pre - Post test | 134 |
| Figura 13 | Distribución de la media de rendimiento académico en GC y GE | 135 |
| Figura 14 | Comparación de media rendimiento académico segun niveles | 136 |

RESUMEN

La presente investigación tuvo como objetivo estudiar la influencia del humor didáctico sobre el clima de aula y rendimiento académico en un grupo de estudiantes de pregrado de la carrera de Psicología cursando estudios de quinto semestre en la Universidad Autónoma de Lima Sur. 160 estudiantes de ambos sexos y con edades superiores a 18 años fueron estudiados por 5 meses a través de un programa de actividades formulado para este fin. El programa se llevó a cabo durante las 16 semanas del semestre académico. Para medir los resultados se utilizó el “Cuestionario de Ambiente de Aula Universitaria (CAAU)” y una ficha de rendimiento académico.

Los resultados de la investigación indicaron que tras la aplicación del programa de Humor, la percepción de clima de aula aumentaron significativamente en global y en casi todas las dimensiones. El rendimiento académico también aumentó de manera significativa; quedando así demostrado que la utilización de esta estrategia didáctica e puede influir positivamente en muchos aspectos del clima de aula y rendimiento académico. Asimismo se hizo una investigación inicial sobre el sentido del humor de los docentes de la Universidad, no encontrando mayor diferencia según género, edad y tiempo docente.

Palabras clave: humor didáctico, clima de aula, rendimiento académico, estudiantes, universidad, pregrado

ABSTRACT

The objective of this research was to study the influence of didactic humor on classroom environment and academic performance in a group of undergraduate students of Psychology studying fifth semester at the Autonomous University of Peru. 160 subjects of both sexes and aged 18 years and over were studied for 5 months through a program of activities formulated for this purpose. The program was carried out during the 16 weeks of the academic semester. To measure the results, the University Classroom Environment Questionnaire and an academic performance record were used

The results indicate that after the application of the program, the classroom environment perception levels increased significantly globally and in almost all dimensions. Academic performance also increased significantly; It is thus demonstrated that by using this didactic strategy, many aspects of the classroom climate and academic performance can be positively influenced. Likewise, an initial investigation was made about the sense of humor of the teachers of the University, not finding a major difference according to gender, age and teaching service time.

Key words: didactic humor, classroom environment, academic performance, students, university, undergraduate.

RESUMO

O objetivo desta pesquisa foi estudar a influência do humor didático no clima de sala de aula e no desempenho acadêmico em um grupo de estudantes de graduação em Psicologia, cursando o quinto semestre na Universidade Autônoma do Peru. 160 sujeitos de ambos os sexos e com idade de 18 anos e mais foram estudados por 5 meses através de um programa de atividades formuladas para este fim. O programa foi realizado durante as 16 semanas do semestre letivo. Para medir os resultados, utilizou-se o Questionário de Ambiente de Sala de Aula da Universidade e um registro de desempenho acadêmico.

Os resultados indicam que, após a aplicação do programa, os níveis de percepção climática em sala de aula aumentaram significativamente globalmente e em quase todas as dimensões. O desempenho acadêmico também aumentou significativamente; Demonstra-se assim que, ao utilizar essa estratégia didática, muitos aspectos do clima de sala de aula e do desempenho acadêmico podem ser positivamente influenciados. Da mesma forma, foi realizada uma investigação inicial sobre o senso de humor dos professores da Universidade, não encontrando uma grande diferença de acordo com gênero, idade e tempo de ensino.

Palavras-chave: humor didático, clima de sala de aula, desempenho acadêmico, estudantes, universidade, graduação.

INTRODUCCIÓN

Desde tiempos antiguos, el humor ha producido curiosidad en pensadores y filósofos, siendo considerables las aportaciones teóricas que se han realizado desde la distintas disciplinas del conocimiento humano, y pese a la existencia de algunos problemas de naturaleza semántica cuando se busca definir al humor, es posible identificarlo con conceptos como la risa, la comedia, la diversión o el ingenio.

No obstante cuando se ingresa al ámbito científico del humor, lo primero que llama la atención es que este constructo pueda haber despertado tan escaso interés entre los investigadores de la educación. Más curioso es que aún se mantenga actitudinalmente una marcada distancia en su uso en el aula por parte de los docentes, ya que esencialmente ellos todo el tiempo buscan mecanismos que mejoren el modo de enseñanza a los estudiantes. A lo largo del tiempo, los patrones culturales han

Considerado que utilizar humor en diversos aspectos de la vida pueden una forma de expresión inapropiada, carente de dignidad y grotesca, colocando así un estigma en su uso. La Educación no ha quedado libre de esa tendencia. Quedando

plasmada además en frases memorables a recordar: “la letra con sangre entra”, “en la boca del tonto abunda la risa”, “no seas payaso”, etc. de forma tal muchas veces la cultura conceptúa al humor como una manifestación que carece de valor, desprovista de profundidad y que no ha de tener cabida en el proceso normal de enseñanza aprendizaje.

El humor, es un expresión habitualmente censurada o de la que las instituciones educativas, muestran un marcado recelo. Parte de la explicación estriba en que el humor remueve las estructuras que conforman dichas instituciones, caracterizadas por jerarquías muy marcadas, tradiciones que no siempre enlazan con lo cotidiano , ruptura de ideales y prevalencia de lo concreto. Establecer en un contexto de aprendizaje una línea que diferencie lo serio y divertido, es similar a la separación de los mundos adulto e infantil. Y es uno de los principales límites en el abordaje profundo de los usos del humor en la educación.

El humorista español José “Pepe” Viyuela (1995) solía repetir que “a los niños suelen reír mucho, no se les confía tareas ‘serias’ hasta que no han empezado a crecer y ya han perdido en gran manera su capacidad para ser frescos y espontáneos”. Solo así se les podrá confiar esas “responsabilidades” de adultos. Es, cuando la confianza en los niños puede apenas generarse. Sin embargo en este tiempo el natural proceso de adaptación vicaria los hace cada vez más parecidos al resto de los adultos que componen la sociedad. Tal vez se olvida el complejo mundo de los adultos parte del mundo que se construye en la infancia, y que éste mundo tan racional y normado, empieza a instalarse cuando empiezan las relaciones, .Es posible que se olvide

que, en todas las cosas que este proceso no toma en consideración, podría encontrarse la llave que nos abra la puerta a la comprensión de una nueva persona.

En los últimos veinticinco años los estudios, ensayos e investigaciones al respecto se han incrementado, y pese a que algunos no siguen un rigor metodológico o presenten conclusiones finales , sin duda permiten sentar bases para el inicio de investigaciones sobre el tema.

La presente investigación busca de modo intencional reflexionar sobre la importancia que tiene el humor didáctico como recurso y estrategia para la enseñanza . Como elemento mejorador del aprendizaje en el aula, y tomando en cuenta principalmente la falta de motivación y el aburrimiento habitual que suelen suceder en los espacios tradicionales de aprendizaje. Para ello se hará alusión a la recomendación de Alonso y Moreno (2013) “Para comprender el humor, no solo hay que tener una buena competencia lingüística, sino que es fundamental tener un conocimiento del sistema de valores culturales que conforman una sociedad determinada”.

“El profesor mediocre dice. El buen profesor explica. El profesor superior demuestra, El gran profesor inspira” (William Arthur Ward - Escritor Estadounidense)

CAPÍTULO I

PLANTEAMIENTO DEL PROBLEMA

1.1. DESCRIPCIÓN DE LA REALIDAD PROBLEMÁTICA

El acto de educar no es una acción única que transmita o incorpore saberes y conocimientos pasivamente. La educación se trata principalmente de un complicado proceso en el que el propio individuo crea, incorpora y recrea cada sentido del conocimiento que le es compartido por un docente.

En esta tarea y durante las últimas tres décadas (Cora, 2007) el estudio del aprendizaje en aula en América Latina ha estado presidido por los intentos de definir y medir la eficacia docente, ya fuera con fines de investigación, o para influir en la formación de los maestros.

La UNESCO (2001) al respecto muestra resultados, los cuales logra verificar la experiencia de distintos países en Europa que se relacionan a la variable Aprendizaje y que identifica diez factores sociales, ambientales e interpersonales que determinan

el aprendizaje de cualquier estudiante. Es aquí donde aparentemente se encuentran, a decir de esta organización, el quid en la adquisición de resultados favorables en el aprendizajes por parte del estudiante.

La calidad de las universidades en el Perú es considerada, para las organizaciones evaluadoras internacionales como baja . Contando con una institución educativa nacional dentro de las 500 mejores a nivel global para el QS World University Rankings 2017-2018. Asimismo, según esta medición, de las 143 universidades con las que cuenta el Perú únicamente tres de ellas pertenecen a las 100 mejores en la región de América Latina para el mismo periodo.

Entre los más importantes problemas con los que sabe cuenta la educación superior peruana, se encuentran los elevados niveles de desaprobación de cursos, la deserción estudiantil y pobre empleabilidad de los egresados, cuyas causas son múltiples, destacando entre ellas que figuran la rigidez y los métodos anticuados tanto de enseñanza como de evaluación de los alumnos, un pobre nexo entre los aspectos teóricos y prácticos de la enseñanza, y el rol inadecuado del profesorado ante las necesidades actuales de aprendizaje, entre otras.

Mabre (2011) al analizar la problemática de la universidad peruana, indica que El problema más grave es el del bajo nivel académico, debido en gran parte a los profesores poco preparados , desmotivados y con estilos de enseñanza que no fomentan una alianza académica docente – alumno, lo que se traduce en niveles bajos de exigencia al estudiante.

Es por estas razones ya manifiestas, que en 2009 el Ministerio de Educación peruano, por medio de sus distintos diseños curriculares para EBR propone algunas

medidas que el alumno universitaria tenga la capacidad de exponer y defender sus conocimientos con argumentación y creatividad, comprender información de índole académica y científica tomando una actitud crítica respecto a la misma; y tener la capacidad de redactar escritos de importante complejidad con diversidad temática.x|

En su formación universitaria, los futuros profesionales tienen que enfrentar el reto de ser cada día más competitivos en sus respectivas carreras. Sólo así, estarían en disposición de asumir con éxito las distintas situaciones que les serán presentadas en su futura vida laboral y personal. En este sentido el rol que cumple el docente universitario en el proceso de aprendizaje universitario requiere de características actitudinales que posibiliten adecuadamente transmisión de conocimientos y le otorguen al estudiante una motivación importante para la consecución de sus objetivos académicos.

La Universidad Autónoma no se encuentra ajena a esta problemática, y permanentemente presenta a docentes con bajas evaluaciones de rendimiento, carentes de inquietud académica, actitud crítica, proactividad y recursos creativos. En la última evaluación docente, hasta un 39% de profesores obtuvieron una puntuación desfavorable en el ítem : Actitud docente (CALEDU, 2017) . Por lo que mientras los docentes de cualquier universidad puedan cumplimentar estos requerimientos, su lugar en la educación superior y en la universidad seguirá teniendo posibilidad de contribuir a alcanzar las metas que desarrollen al país, generando conocimiento y buscando el mayor rendimiento para el estudiante de la Universidad Autónoma de Lima Sur. En este sentido, esta problemática es de conocimiento del Decanato de Humanidades, que otorga las facilidades para la investigación del fenómeno.

El poder evaluar adecuadamente las capacidades de los docentes universitarios es una necesidad distintas veces debatida, complicada y especializada, la cual seguido siendo desarrollada de manera intensa en los últimos cuarenta años. En el mismo sentido, se conoce ampliamente que para formar un profesional cabal , la Universidad requiere el desarrollo de diferentes habilidades, que trascienden puramente el área de conocimientos y que se extienden a sus áreas personal y social.

Muchas veces ha surgido la pregunta ¿Por qué en ocasiones resulta tan difícil acceder a todos los cerebros?, ¿Cuál es la razón por la que en ocasiones se piensa que aun siendo muy claros , los alumnos no entienden a sus docentes, y viceversa?, ¿por qué a veces resulta tan difícil entender o interpretar la opinión de los demás? Las respuestas pueden resultar ser sumamente simples y hasta obvias: porque todas las personas son distintas y cada cerebro es único. Porque las neurociencias han mostrado que cada cerebro trabaja de manera diferencia y percibe la información de modo diferente si nos remitimos a sus modelos mentales y otras características que juntas conforman nuestra realidad, aquello que hace que cada persona desarrolle una propia interpretación del universo que se construye. De lo expresado entonces surge la pregunta, ¿existe algún elemento que faculte a un educador a llegar a todos los cerebros? Es aquí donde aparece el humor, el cual puede materializarse como motor que activa los sistemas de recompensa en el cerebro. El uso del humor y en específico el sentido del humor, suponen entonces un componente de primer orden que ha de ejercer marcada influencia en la conducta de los sujetos, en general, y en sus procesos instructivos, en particular. No en vano ha

sido descrito por Edward de Bono como “El comportamiento más significativo del ser humano”.

Los profesores ejercen influencia en los estudiantes, ya sea por sus conocimientos, en teoría y práctica como por lo que les transmiten como persona. Un aula donde el humor no aparece genera sesiones de clase aburridas, carentes de motivación y propósito, dificultando la atención de la misma e incidiendo en las dificultades para la comprensión completa de las sesiones. Además de mostrar al docente como un mero emisor de conceptos teóricos. Un estudiante que perciba a su docente como un individuo poco esperanzado, sin emociones positivas, melancólico, enojado y sin sentido del humor tendrá dificultades en su conexión con la materia impartida. Sin ser capaces de determinar una relación cercana, y limitando el intercambio de mensajes, en detrimento de los resultados académicos. El mero hecho que a lo largo de la historia la investigación educativa haya brindado una ajustada atención al humor didáctico puede calificarse como desafortunado.

Es aquí donde aparecen los motivos para la presente investigación. Ya que pese a los relativos consensos sobre los beneficios del humor como una estrategia importante en muchas áreas del conocimiento, se puede decir que el mismo se ha venido utilizando de cualquier modo, lejos de la formalidad y con pocas investigaciones que lo refieran. Tal parece que el concepto tradicional es que el acto de enseñanza es una actividad adusta y completamente alejada del humor. Cuando se observa las clases de los docentes se logran descubrir muy pocas situaciones que lleven humor de modo implícito o explícito. De similar modo, son muy pocas las investigaciones que aborden específicamente temas de humor en educación y

normalmente no han sido desarrolladas en universidades peruanas. Visto esto es posible inferir que el centro de este cisma entre humor y educación nace en que el propósito de toda Universidad que intenta compartir los saberes científicos recontextualizándolos a definiciones académicas sumamente organizadas, a fin de enseñar de modo comprensible para los estudiantes. En este proceso parece que la posibilidad de disfrutar de los temas que se aprenden y se enseñan en las sesiones educativas queda relegado. Nombrar en este contexto al sentido del humor, pareciera ser imposible, pero he ahí justamente la propuesta de investigación, pues el equipo de investigación sabe que no es un tema sobre el cual se haya estudiado profundamente, sino muy por el contrario, recién comienza a dimensionarse los beneficios que éste puede proporcionar en el área de la educación, por lo tanto estamos frente a una propuesta innovadora, que en tales efectos deberá sortear una serie de obstáculos teóricos para su construcción, pero que al mismo tiempo nos dará la posibilidad de estudiar las variantes que sostendrán nuestra propuesta.

Al pensar sobre la importancia que podría tener el humor dentro de las competencias de un docente universitario, consideramos que es en sí mismo interesante, ya que éste, ayuda a distender el clima que en ella se genera en una cátedra. El recurso didáctico del humor, es sin duda una estrategia eficaz, que no sólo es sinónimo de risas y desorden, ya que éste ayuda a la disposición del educando a recibir nuevos conocimientos.

1.2 DELIMITACIÓN DE LA INVESTIGACIÓN

1.2.1 DELIMITACIÓN ESPACIAL.

Sede principal de la Universidad Autónoma de Lima Sur en el distrito de Villa El Salvador. Provincia de Lima. Perú

1.2.2 DELIMITACIÓN SOCIAL

Comprende a los alumnos de pregrado de la Universidad Autónoma de Lima Sur, Distrito de Villa El Salvador, Provincia de Lima, de la carrera de Psicología que se encuentren matriculados en el período 2018-II en el turno mañana.

1.2.3 DELIMITACIÓN TEMPORAL

La presente investigación llevó a cabo durante los meses de Enero a Diciembre del 2018, tomando en cuenta los resultados de las evaluaciones del período de estudios de Agosto a Diciembre.

1.2.4 DELIMITACIÓN CONCEPTUAL

Esta investigación abarca tres conceptos fundamentales a nivel psicológico y educativo el del Humor didáctico en docentes, entendido como la aplicación del constructo humor que motiva a los estudiante para el aprendizaje. (Fernández. 2008). El clima de aula, el cual es definido como “el conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula; y las expectativas de los estudiantes se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su comportamiento”(Toledo, 2003) y rendimiento académico, entendido como las habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, mediante el cual el educando relaciona procesos académicos para poder verificar y mejorar su aprendizaje” (Miljanovich, 2000), en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, Distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima , 2018 II.

1.3.1 PROBLEMA PRINCIPAL

¿Cómo influye el humor didáctico en el clima de aula y en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, Lima Sur distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II ?

1.3.2 PROBLEMAS ESPECÍFICOS

- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?
- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?
- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?
- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?
- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión participación de aula en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?

- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?
- ¿Cómo influye el uso del humor didáctico en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?

1.4 OBJETIVOS DE LA INVESTIGACIÓN

1.4.1. OBJETIVO GENERAL

Determinar la influencia del humor como recurso didáctico en el clima de aula y el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

1.4.2. OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- a) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión compañerismo en el clima de aula de los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.
- b) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

- a) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.
- b) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II
- c) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión Participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II
- d) Identificar la influencia del humor didáctico, en la dimensión Satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II
- e) Identificar la influencia del humor didáctico, en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

1.5 JUSTIFICACIÓN E IMPORTANCIA DEL TEMA DE INVESTIGACIÓN

1.5.1 JUSTIFICACIÓN

La presente investigación se justifica, en primer lugar, porque existe la necesidad de profundizar el conocimiento teórico referido al constructo psicológico humor en la práctica docente, tanto a nivel didáctico como el de competencias personales del docente. Se busca señalar, por sobretodo, lo importante que resulta mantener un adecuado clima en el aula, y dando por necesario el uso de técnicas recreativas, en este

proceso, como herramienta para afrontar las diversas actitudes de alumnos respecto a los cursos que, al ser dictados con estrategias monótonas y despersonalizadas, suelen resultarles tediosas. Este proyecto de investigación en didáctica procura darle valor a las herramientas del proceso enseñanza aprendizaje en los alumnos al utilizar el recurso didáctico del humor. Finalmente el viejo concepto de educación como un camino entre un lugar y otro utilizando vías diferentes seguirá cumpliéndose.

En segundo lugar, la investigación tiene un fin práctico porque los resultados de esta exploración metódica indicarán la incidencia de la aplicación del humor como recurso didáctico por parte del personal docente de la Universidad Autónoma de Lima Sur y su importancia , aspecto que deberá ser considerado en diferentes planes estratégicos y en proyectos de capacitación que desarrolle este centro de estudios.

1.5.2. IMPORTANCIA

Al observar las prácticas de los docentes es difícil encontrar situaciones humorísticas. Tal parece que la docencia fuera una actividad adusta, seria y enteramente distante del humor. De similar modo, no parecen existir suficientes investigaciones que diserten sobre el tema de manera puntual. Es por esta razón que se necesita un estudio metódico más específico, que investigue desde la teoría y proponga un método y propuesta de aplicación del humor para la mejora de las condiciones de enseñanza.

Al desarrollar éste proyecto investigador, la Universidad Autónoma de Lima Sur busca el desarrollo y comprensión de un nuevo instrumento para aplicar en sus materias y que le ha de permitir reforzar la calidad de sus programas académicos, beneficiando así a la comunidad universitaria que atiende.

Del mismo modo, la presente investigación es importante porque determinará, a través de una medición objetiva, si el humor y su uso como recurso didáctico se pueden constituir como una competencia docente para fines evaluativos de la Universidad.

Finalmente, los resultados encontrados permitirán continuar investigando en estos temas de actualidad e interés, tanto en el campo de la ciencia psicológica como en el de la educación.

1.6 FACTIBILIDAD DE LA INVESTIGACIÓN

1.6.1. Factibilidad Técnica La investigación es técnicamente viable dado que se cuenta con los equipos (Hardware y Software) necesarios para el desarrollo, diseño, procesamiento del material a utilizar.

1.6.2. Factibilidad Operativa Es operativamente viable ya que el investigador posee conocimientos necesarios de formación pedagógica, diseño de instrumentos, psicometría y estadística necesarios para el desarrollo, asimismo se cuenta con la autorización del centro de estudios donde se realizan las mediciones.

1.6.3. Factibilidad Económica El trabajo de investigación es económicamente factible ya que el investigador afrontará con sus propios medios la investigación

1.7 LIMITACIONES DEL ESTUDIO

Una limitación de la presente investigación es la generalización de resultados por ser un estudio con una técnica de muestreo no probabilística e intencional. No obstante lo anterior, los resultados son viables y aplicables para la población de la Universidad Autónoma de Lima Sur, en donde se desarrolla la investigación, pudiendo brindar una alternativa de explicación al problema planteado en el presente informe final.

CAPÍTULO II

MARCO FILOSÓFICO

2.1 FUNDAMENTACIÓN ONTOLÓGICA

Piddington (1962) valiéndose de los descubrimientos enunciados por Darwin, afirma que “tanto ontogénica como filogénicamente, la risa como expresión de placer aparece antes que pueda decirse que existe algo de la naturaleza del sentido del humor, lo que podría favorecer una explicación biológica de la risa (aunque no del sentido del humor). La definición que el autor brinda sobre la función biológica de la risa elemental es la que sigue: La risa constituye una reacción profundamente enraizada en la constitución de las especies humanas, que surge por una situación placentera que no tiende a estimular ninguna reacción corporal y que sirve para expresar a los otros miembros de la especie el estado mental que acompaña a tal situación”.

2.1.1 CORRIENTE FILOSÓFICA: EL HUMANISMO

Hablar del humanismo denota darle valor al ser y, sobre todo, a la propia condición humana. El humor y la educación se relacionan con variables como la generosidad, la creatividad, la compasión y el preocuparse en cada momento por otorgarles valor a las singularidades y relaciones humanas.

2.1.2 REPRESENTANTES

Dentro de los principales humanistas tenemos a Carl Rogers (1975) quien sostenía la creencia que la persona percibe a su entorno de vida de una manera única y que estas percepciones conforman su universo personal, su propio campo de manifestación. Abraham Maslow para quien satisfacer necesidades se trata esencialmente de “la educación y a la salud, dado que estos factores constituyen el soporte fundamental de su famosa pirámide sobre la cual es posible luego edificar buenos niveles de productividad laboral, académica y organizativa”. Federico Hegel (1806) fue el primero en suponer que “la conciencia humana se desarrolla a través de una progresión histórica, evolucionando hacia formas de expresión cada vez más elevadas”.

Es preciso mencionar también a Erich Fromm (1984) para quien la actividad humana puede ser dominada, ente otros, por una conciencia autoritaria, al ser dominada por sus propios pensamientos mientras que el fomento de la conciencia humanitaria como expresión del yo real puede llevar al hombre a la alegría y felicidad. Finalmente es preciso nombrar a Immanuel Kant quien en el siglo XVII ya concebía que las personas tenían que ser formados de una manera global para poder hacer de ellos seres sensatos, cultos, y racionales. Los jóvenes que se le confiaban entonces "habían de formarse con miras al desarrollo de un criterio propio y maduro en el futuro".

2.1.2 FUNDAMENTOS

La teoría filosófica humanista es fundamentalmente la de experiencia subjetiva, la libertad de elección y la relevancia del significado individual es la que le permite al ser humano visualizarse como un ser con potenciales a desarrollar. Tiene su propia visión de la metafísica, la epistemología, de la ética, la política, la estética y la educación.

Desde la epistemología, el humanismo entiende a la vida como un valor relativo y no absoluto fomentando la libertad en el libre desarrollo de la personalidad y la felicidad particular del sujeto reconociendo a la razón como la única fuente de conocimiento en el mundo real.

.

2.1.3 PRINCIPIOS

Dentro de los principales principios humanistas en la educación se distinguen:

- a) La educación centrada en el estudiante
- b) La educación que le otorga a los estudiantes la posibilidad de tomar contacto, mediante un proceso exploratorio, con sus valores, con sus percepciones y sus propios conceptos.
- c) La educación que enlaza para los estudiantes sus sentidos, sus procesos afectivos, sus procesos volitivos, sus gestos y adversidades.
- d) La educación que desarrolla contenidos de acuerdo a los intereses y necesidades de cada estudiante.
- e) La educación que estimula la efectividad individual

2.1.4 APORTES

El humanismo, como corriente filosófica, surge con una visión novedosa del mundo durante la Edad Media. Y desde ese tiempo no existe lugar donde no sea posible explorar, inquirir, investigar, y en ciertos casos contradecir. El humanismo le otorga al hombre libertad para esto. *"la libertad no es una filosofía y ni siquiera es una idea: es un movimiento de la conciencia que nos lleva, en ciertos momentos a pronunciar dos monosílabos: si o no"* señalaba el nóbel Octavio Paz.(1990) Algunos de los axiomas mas trascendentales señalados por el humanismo en el "pensamiento del ser humano", se trata de una teoría "antropocentrista", que reemplazó al predominante "teocentrismo" que había sido el principal actor en la etapa histórica conocida como Edad Media. Este antropocentrismo asumía al hombre, como irrepetible e importante . una criatura provista de la razón, llena de libertad y con la capacidad de modificar su entorno utilizando sus pensamientos, afectos y conductas, dejando a un lado las explicaciones divinas y ejercitando el uso del herramientas racionales para estos fines.

Al explorar las diversas líneas de pensamiento que se consideran dentro del paradigma humanístico, se resaltan , a todas luces, **la teoría de la satisfacción de las necesidades básicas**, el manifiesto desarrollo a escala humana de Elizalde, la corriente "no consumista" y, acaso la más reconocida de las corrientes humanistas, aquella que se conoce como la teoría del "desarrollo humano".

El humor y la filosofía sostienen diversos puntos de encuentro. Una broma suele ser algo que dentro de la ausencia de sentido encuentra el sentido propio. La bisociación

de dos ideas sin relación aparente es el génesis de paradojas, aporías, y acertijos a los que la Filosofía acude permanentemente. Se juega con la polisemia, y las distintas acepciones de las palabras, se usa el disparate, se enlaza arbitrariamente dos o más representaciones que contratan naturalmente, Algunas otras clases de sofismas, equívocaciones, neologismos o paralogismos, son descripciones de las técnicas humorísticas usadas a lo largo del tiempo.

Por otro lado, una actitud filosófica necesita también de una mirada bromista. La propuesta de un problema filosófico requiere una mirada capaz de dejar atrás dogmas, viajar lejos de una evidencia, eludir un tabú, ignorar un prejuicio, y alejarse de tantas inhibiciones usuales en el ser humano. Para algunos filósofos, una inteligencia sin humor es estéril, forzada y artificial, más propia de un androide o de un artefacto como SIRI. Hacía el otro lado el humor desprovisto de inteligencia es zafio y vulgar, de mal gusto. De éste matrimonio entre la filosofía y el humor, llega la creatividad, una fantasía llena de juego, que divierte y motiva, pero que a su vez está llena de lógica.

El sentido del humor se ubica entonces de manera equidistante entre la frivolidad, que le quita sentido casi a todo, y la seriedad, que le otorga sentido casi a todo. Una persona frívola se reirá de casi todo, de manera insulsa y fastidiosa. Sin sustancia. y exentos de empatía , ya que no evitará afectar a otros con su “humor”. La persona seria considera que ni seres , ni el mundo debe ser objeto de burla, no encuentra aspectos graciosos en su existencia y usualmente se enoja si se siente burlado El humor desnuda así la la seriedad de lo frívolo y frivolidad de lo serio .Tratándose entonces de una verdadera virtud social: es posible sentirse tristes estando solos, pero para alcanzar la alegría es necesaria la presencia y el humor de otros humanos.

CAPÍTULO III

MARCO TEÓRICO CONCEPTUAL

3.1 ANTECEDENTES DEL PROBLEMA

3.1.1. ANTECEDENTES INTERNACIONALES

Liébana (2014), desarrolla un investigación doctoral denominada: “*El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención*”. En este trabajo se analizaron e interpretaron algunos paradigmas de la Psicología Positiva y centrándose en como integrar el humor en el trabajo diario de clase. Esta tesis sugiere una diversa lista de recursos no utilizados y actividades, así como diferentes métodos y estrategias para su implementación eficiente en un aula educativa de modo exitoso.

En este trabajo se desarrollaron actividades con estudiantes entre siete y ocho años buscando lograr que el humor se convierta en un componente básico del devenir diario, buscando de esta manera utilizar sus diferentes beneficios en los aspectos académico, emocional y social. Asimismo la eficacia del mencionado programa interventivo fue evaluada con un diseño para éste fin, (*con H de humor*) e ideado para la mejora del rendimiento académico permitiendo asimilar correctamente los contenidos, mejorar las relaciones entre pares, la autoestima y otras cuestiones de índole psicosocial.

La presente tesis guarda relación con la investigación mencionada ya que tuvo como objetivo el diseño de un programa de didáctica educativa, que utiliza la metodología humorística, llamado “*con H de humor*”, y donde utiliza la variable humor como recurso didáctico para la enseñanza.

Leiva y Rozas (2010), asimismo llevaron a cabo una investigación educativa, la cual recibió como título: “*El sentido del humor en la práctica docente, como facilitador de aprendizajes significativos en los estudiantes, en las clases de Historia y Ciencias Sociales*”. Esta investigación se enfocó en como encausar las relaciones humanas de un modo ingenioso, divertido y positivo utilizando para esto herramientas lúdicas y el sentido del humor, como un activador y agilizador de las relaciones entre estudiantes.

Con este fin la tesis académica planteó cuatro ideas principales, que fueron guiando su desarrollo: La emocionalidad, el sentido del humor, la interacción social entre miembros de la clase y el aprendizaje significativo. Esta relación de conceptos se fue manifestando mientras el programa se iba profundizando en cada componente, en tanto se describe como el componente humor actúa al interior de la clase, y como se conforman diversas relaciones en la interacción de estudiantes y docentes. Con esta

finalidad se trabajó con alumnos y el docente, ejerciendo influencia sobre el sistema emocional de ambos actores, y fomentando rasgos axiomáticos para aprender mejor.

Aparece entonces una natural correspondencia entre esta investigación con el presente estudio, ya que el sentido del humor es considerado como un núcleo rector para el despliegue de actividades en el aula universitaria, dentro de todas las asignaturas de estudio, por ello se engloba de manera general a los procesos de enseñanza y a los de adquisición de saberes y habilidades.

Rivero (2011), desarrolla la investigación conocida como : “*El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado*” y se especializa en el campo de la enseñanza de idiomas extranjeros, dado que el material humorístico introduce una diversa gama de alternativas didácticas , las mismas que son dotadas de una plasticidad adecuada logrando así que reaccionen en cada momento específico a los objetivos, llevando a cabo de esta manera un correcto planeamiento de los conceptos que se busca vincular.. Por esto la investigación mencionada llama la atención para modificar esta forma tan prudente y poco desenfadada de enseñanza que continuamente no ha mostrado resultados satisfactorios. Pese a encontrarse relacionada profundamente y dirigida hacia la asignatura de lenguas extranjeras, cumple una finalidad específica que se encuentra ligada al propósito investigativo, que es el uso del humor didáctico en el proceso de enseñanza/aprendizaje, y que busca contribuir a la mejora de las competencias de los alumnos y propiciar un aprendizaje de excelencia y mayor calidad.

En el 2000, Escalona, al llevar a cabo su investigación denominada “*El sentido del buen humor en la educación*” afirma: “La persona con sentido del humor es, en las relaciones humanas, comprensiva. Entiende, tiene sentido del humor, es decir, comprende lo que pasa a sus semejantes y a él mismo. Comprende que no es tan fácil

mostrarnos tan buenos como somos debido a nuestro estado de salud espiritual: el humor”.

Mas allá de nuestro temperamento, de las virtudes o habilidades sociales. Incluso por delante de nuestra armonía a nivel espiritual, nos sentimos buenos en la medida que nos sentimos en paz con nuestra fe o nuestras convicciones. La persona que logra entender la debilidad del ser humano es un ser comprensivo, alguien que para Escalona: “sin transigir en los vicios, defectos o pasiones, tolera sus efectos en sus semejantes, y los fustiga precisamente con alegría, con la ligereza del chiste o la broma, y no con la gravedad de la reprensión o sanción legal. La persona con sentido del humor busca la alegría por encima de todo, porque, antes que nada, busca el goce de la felicidad, que es precisamente la alegría. El que tiene sentido del humor entiende profundamente que, primero que nada, importa la felicidad de las personas, y sabe que ésta es el verdadero camino de su perfección, de su mejora. Por eso, ante cualquier situación, sabe encontrar el aspecto más cercano a la felicidad y lo pone de manifiesto. Y si no acierta a encontrarlo, se alegra cuando otro lo encuentra y goza con él igualmente. Propio del sentido del humor no es sólo hacer reír y sonreír, sino participar de la risa y de la sonrisa. Propio del sentido del humor es saber reír y sonreír, esto es, buscar intencionalmente la alegría. Por eso, el sentido del humor es una manifestación inmediata de la inteligencia libre del hombre, del ingenio”.

Por eso, continúa, : “el buen humor es una manifestación inmediata de la inteligencia libre del hombre, del ingenio. Poder percibir el fondo de bondad y de alegría de una persona o de una situación, en medio del velo que tiende la apariencia del humor, es un efecto de la inteligencia humana y de su libertad. Se requiere ingenio para

descubrir el fondo de realidad esencial, que invita siempre a la alegría, cuando lo que se ofrece a la mirada es un conjunto de elementos ingratos y desagradables. Tal es la relación que guarda el sentido del humor con lo cómico. La comicidad se da cuando, en una situación de aparente seriedad y rigor, se descubre bruscamente un fondo de verdad que es visible. Ante esta situación caben dos reacciones: la estupefacción o la risa. El que carece de sentido del humor queda estupefacto, es decir, cobra conciencia de su estupidez. El que goza de sentido del humor, ríe, es decir, se rinde ante la realidad visible. Por último, la esperanza es otro puntal del sentido del humor. Se requiere comprensión hacia las personas, afán de alegría e ingenio para buscarla; pero la esperanza es condición de todo esto. Efectivamente, aparece primero lo ingrato, lo grave, lo riguroso de una situación o de una persona, y luego se acierta a ver que, en el fondo, todo es humorístico, propio del humor. Pero lo primero es la apariencia grave e ingrata. Se requiere un arraigado talante de esperanza para enfrentarse a ello con perspectiva de humor”

Herman Nohl citado por Escalona (2000) en su obra *El sentido del buen humor en la educación* menciona : ”el sentido del humor es uno de los tres rasgos principales que conforman el ser del educador. No es difícil conjeturar que la comprensión, la alegría, el ingenio y la esperanza son esenciales al educador. En la educación, el sentido del humor se revela en dos dimensiones radicales, tanto de una como del otro. Sentido del humor es también sentido del orden y sentido del fin. Donde no hay educación, hay desorden, y donde hay educación está presente el orden. No se indica aquí la educación de la virtud del orden, cuanto el orden como ambiente educativo: el orden en las acciones, en los objetivos y en los enseres materiales que sirven a ambos. Orden es la relación adecuada de algo con su razón de ser, esto es, con su origen y con su fin. La

educación, pues, precisa del orden como del mantillo fecundo que la potencia y hace eficaz. Ahora bien, el orden, entendido en sentido humano, es relación adecuada al fin, y este fin es la felicidad. Y la felicidad se traduce en alegría. Cuando un determinado orden no promueve, a la larga o a la corta, la alegría, no puede hablarse de tal orden, porque no hay relación adecuada al fin. El orden que llega a atosigar y a ensombrecer el espíritu, no es un orden humano. Por eso, aunque genéricamente pueda afirmarse que es bueno que todo esté ordenado. En educación, el sentido del orden es el de límite del desorden”.

El humor forma parte de la habitualidad humana, ya el célebre Aristóteles lo nomina como una capacidad exclusivamente humana y De Bono y se encuentra involucrado en diferentes eventos relativos al acto de comunicar. No obstante ha sido difícil que aquellas investigaciones respecto a ella sean consideradas como “serias”. Sobre esto , Dziegielewski, Jacinto, Laudadio y Legg-Rodríguez (2003), afirman que “incluso el humor es concebido como poco profesional”. Pese a esto, el al estudiar al constructo denominado *humor* se abordará desde disciplinas diversas como la psicología, educación, antropología, lingüística, medicina, filosofía , sociología y artes escénicas constituyéndose entonces en una actividad multidisciplinar..

Según Lyttle (2003) en su artículo *Humor Research* , se afirma que la palabra humor deviene del término latín *umor*, que significa *fluido*. Y extendido luego de la edad media *umor* como “*genio o condición que sería causado por los humores vitales*”. Los estados de ánimo eran entonces atribuidos a la influencia de determinados fluídos corporales. Por otra parte Bremmer y Roodenburg (citado por Lyttle 1997.), entienden al humor como una unidad de información transmitida por medio de la acción, el habla, la escritura, música o simplemente imágenes que buscan provocar la respuesta visible

de la risa o por lo menos la sonrisa. Rodríguez e Idígoras (2012), citando a Cano Moya, afirman que “el sentido del humor hace descubrir muchas cosas en el mundo que sin él no se descubrirían. La risa no es sólo una cuestión divertida sino un modo de conocer la realidad.”

Hay diferentes elementos que se juntan detrás de la idea de “humor” comprendido como aquello capaz de elicitarse la risa o el divertimento. En esta investigación se irá descubriendo la existencia componentes gestuales que sin precisar imágenes, frases, ilustraciones o juegos de palabras que sacan provecho de los aspectos fonéticos, palabras culturalmente “prohibidas” agregadas a una realidad fuera de lo habitual y muchas otras situaciones que pueden producir. Pero al interior del vasto campo de elementos que pueden conectarse con el tema, se busca enfocarlo en la cómico, la broma, la anécdota y, especialmente, el humor.

Wubbels, Creton y Holvast (2008) en su obra *Undesirable classroom situations: a system communication perspective*. usan un abordaje sistémico de la comunicación para describir el influjo que tiene la conducta del docente en el comportamiento de los alumnos , así como en la generación de los diversos ambientes al interior de clase la. Desde este modo de ver, la conducta de un sujeto no es distinguida como una característica del individuo, sino como un característica comunicacional que las persona establecen entre sí. Estos autores muestran que en el momento en que un sujeto hace esfuerzos por comunicar una idea al prójimo, la conducta que efectúa en la secuencia comunicativa ejerce influencia en las otras personas que se hallan en el mismo entorno y a los que esta comunicación se dirige. Por ejemplo: Si pensamos en la situación de un alumnos con problemas de conducta, sus acciones han de contribuir

en el mal comportamiento de los demás, generando que el desorden que ya existe en clase se incremente de modo considerable como efecto del alumno díscolo inicial.

Del mismo modo apreciación particular del sentido del humor: divisar el desorden, como resultado de la libertad del ser humano, al interior del orden, manejado por éste, no obstante, existente como fenómeno festivo, contento, achispado, pero emancipado del desorden. De igual forma el sentido del humor es trascendental en la educación. El docente necesita por sobretodo conocer cuál es el fin de su acción, ya que solamente de esta manera podrá usar con eficacia las herramientas que administra, y conoce adicionalmente la manera de hallar otras más novedosas. Al profesor le resulta esencial estar provisto de un marcado sentido del fin para evitar incurrir en una error garrafal que Buchíer resumía cómo "adoración del método". Educar es únicamente sinónimo de dominar los métodos, sino comprender cabalmente la finalidad y, de este modo lograr convertir los medios en métodos de educación. Aunque el método educativo pueda sugerir una acción, pero si la situación real sugiere otra, el docente podrá diversificar y adaptar su metodología, valiéndose del sentido del humor, de la alegría y pudiendo sonreír respecto de esa metodología que antes le era tan familiar y apreciada.

Torok et al. (2004) en su obra. *Is humor an appreciated teaching tool?* investigaron la correlación entre la incorporación del humor en los cursos por parte de los docentes de una universidad en Las Vegas y el juicio sobre la competencia y eficacia de estos por parte del estudiantado. Asimismo se examinó si los estudiantes sienten que su experiencia de aprendizaje tiene mejorado cuando sus instructores usan humor. Cuando se preguntó a los estudiantes si Prefieren que sus instructores usen el humor en el aula, el 73% de los alumnos estuvo fuertemente. de acuerdo con esta idea

.Asimismo se manifestaron a favor del humor que se utiliza en la educación. Cuando se les preguntó si el humor les ayudó a aprender el material de clase, el 80% de los estudiantes cree que el humor les ayudó a aprender mejor los conceptos. Cuando se les preguntó a los estudiantes qué tipos de humor que disfrutaban en el aula, respondía con más frecuencia con juegos de palabras, chistes, adivinanzas, dibujos animados, sarcasmo, metáfora, así como historias divertidas y comentarios. Los estudiantes frecuentemente mencionaron que el humor tiende a disminuir la tensión y la ansiedad, aumentar la moral en el aula, también como facilitar la comprensión de los principios del curso, y generar un vínculo con el docente.

3.1.2 ANTECEDENTES NACIONALES

Al tratarse de un tópico novedoso y de gran potencial para la investigación el estudio del humor encierra un inmenso valor y muchas aclaraciones debido a su aún escasa indagación científica. Las actuales pesquisas sugieren exhaustivas rutas de análisis, intervenciones y utilización terapéutica, social y educativa. Los estudios sobre el humor apuntalan hacia la generación de modelos instructivos más completos ya que éste se encuentra en contacto permanente con los procesos que permiten al ser humano cultivarse y desarrollarse.

Zambrano (2017) en su investigación *“La técnica didáctica del buen humor y su incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí”*, para la Universidad Nacional Mayor de San Marcos investigó en 376 estudiantes la calidad del aprendizaje aplicando la llamada técnica del buen humor, basado en las teorías formuladas hace décadas por Lev Vigostky, quien afirma que “el medio modifica al individuo, y que aprendizaje y desarrollo van de la mano”, también utiliza postulados de David Ausubel cuando afirma que “en el aprendizaje

significativo intervienen las condiciones, entre ellas la actitud del docente y el medio que lo rodea” y por último con la teoría de Jean Piaget, al ser quien combinó ambas teorías para producirse la teoría constructivista, ya que se expone que el aprendizaje no es sólo un conjunto de ideas que ya se tenían o las que llegan de fuera, sino una dinámica entre ambas. Los resultados de esta investigación demostraron cómo los estudiantes, al recibir clases con la técnica didáctica del buen humor por parte de sus docentes, mejoraron de manera importante su rendimiento y aprendizaje.

Padilla (2016) en su investigación de título “Nivel de percepción de clima de aula en estudiantes de secundaria de una Institución Educativa Nacional de Nicrupampa – Huaraz”. utilizando un diseño investigativo de tipo descriptivo correlacional transversal y cuantitativo. La percepción del clima de aula de los estudiantes fue evaluada mediante el Cuestionario de la escala SES de actitud de Marjoribanck (1980). Para analizar los resultados se utilizó la estadística descriptiva y para determinar la asociación de las variables la prueba no paramétrica, de Rho de Spearman. Entre los resultados encontrados, pudo determinar la existencia de una importante concomitancia entre el rendimiento académico y el clima de aula en un contexto imaginativo, claro, interpersonal, normativo e instruccional) y el rendimiento académico en todas sus dimensiones. Permitiéndole interpretar la existencia relacionada del clima de aula y rendimiento académico para escolares del cuarto año de secundaria de una Institución Educativa Nacional del barrio Huaracino de Nicrupampa.

Pérez (2018) por medio de una investigación cualitativa denominada “*Experiencia de las docentes sobre el humor en la enseñanza y aprendizaje en niños de 3 a 5 años de la I.E.I. 037 Santa Rosa, San Juan de Lurigancho*” buscó explicar, en base a las experiencias de vida profesional, las principales categorías que se tendrían en

cuenta como parte de una teoría en construcción sobre la pedagogía del humor según las docentes de la I.E.I. 037 “Santa Rosa”, San Juan de Lurigancho. Usando un método hermenéutico interpretativo y basado en el diseño de la teoría fundamentada. Posteriormente, los resultados obtenidos permitieron evidenciar que : los docentes con humor deben inspirar confianza a través de su sonrisa, armonía gestual y autenticidad, además de tener desarrollado su inteligencia intrapersonal e interpersonal, siendo así que cuando se aplique el humor permitirá una mayor expresión en libertad, perdiendo miedo al ridículo y a las equivocaciones, aquellos errores se construirán nuevos aprendizajes, además de permitir una mejor fluidez oral a partir de diversas experiencias espontáneas, no necesariamente de una clase marcada; asimismo, el uso del humor como parte activa del proceso de enseñanza y aprendizaje no perjudicará en lo absoluto la jerarquía, por lo contrario, permitirá una mejor interacción social con una base de confianza y por supuesto de buen humor, convirtiéndose así en una clase flexible donde se enseña con alegría y se aprende con felicidad.

Rojas (2016) en su estudio *“El humor instructivo de los maestros y su impacto en los estudiantes”*. investigó a través de 276 estudiantes , al humor de los maestros entendido una pedagogía de enseñanza para mejorar el aprendizaje de los estudiantes, conocido como humor instructivo, Pudiendo determinar cómo los efectos del uso apropiado del humor por parte de los maestros en los alumnos se relacionan con la recuperación mejorada del contenido, los mejores resultados de aprendizaje, una mejor auto-motivación para aprender, un mayor compromiso en la clase y la generación de un ambiente de clase amigable. Sin embargo, no todo el humor tiene un impacto positivo en los estudiantes y podría causar más daño que las situaciones beneficiosas. Este estudio examina la literatura existente sobre el uso del humor en el aula de clase, para

identificar el lugar del humor en el campo de la educación. Se discuten los beneficios y riesgos descubiertos, así como los desafíos que enfrentan los maestros al implementar esta metodología. Las conclusiones de esta investigación demostraron que los estudiantes pueden diferenciar con precisión el humor apropiado del inapropiado. Y que si los maestros deben implementar el humor como complemento de sus clases, necesitan conocer a su público y encontrar formas de usar diferentes estilos de humor que promuevan el aprendizaje, en lugar de la agresión o la burla. En conclusión, el autor manifiesta que los profesores son libres de elegir el humor como metodología de enseñanza, existiendo a su entender sólidos argumentos de investigación que sugieren que el humor en el aula puede promover el aprendizaje. No obstante, recomienda a los maestros el estar conscientes de usar un sentido del humor apropiado y estar conscientes de los desafíos y riesgos asociados.

Ortega (2016) elabora una tesis de posgrado denominada “*Aulas felices : incorporación de la pedagogía del humor como estrategia en el aula del nivel inicial*”, proponiendo un programa innovador en lo educativo que tuvo como finalidad la incorporación la llamada “pedagogía del humor” dentro un aula pre escolar mediante un programa centrado en la interacción docente con niños pequeños. La llamada ”pedagogía del humor” procura desarrollar un vínculo entre la práctica educativa y aspectos emocionales (como la felicidad) de los estudiantes y docentes para el proceso de enseñanza y aprendizaje. De éste modo fomenta que el niño muestre y fortalezca habilidades afectivo emocionales como la confianza, asertividad, respeto empatía y tolerancia que le permitirán el seguro desarrollo de una perspectiva optimista ante las dificultades socio-emocionales que puedan ser necesarias para los años que le sobrevendrán, del mismo modo las emociones positivas que pueda generar se

relacionarán directamente a dimensión cognitiva incrementando sus aspectos volitivos, atencionales y el pensamiento crítico, logrando de esta manera un aprendizaje verdaderamente significativo.

3.2 BASES TEÓRICAS O CIENTÍFICAS

3.2.1. EL HUMOR DIDACTICO

El término “humor” proviene de la palabra humedad se utilizó para clasificar las cuatro sustancias líquidas descritas por los científicos de la Grecia antigua al interior del cuerpo humano; el tener estos fluidos equilibrado eran fundamentales para el mantenimiento de la salud: la sangre, la flema o pituita, la bilis amarilla (base de la cólera) y la bilis negra (base de la melancolía). De estos 4 humores, se decía que tenían perfecta correspondencia con los 4 elementos básicos del planeta: agua, fuego, tierra, y aire, además de las 4 cualidades fundamentales: calor, frío, húmedad y sequedad. Señala respecto a esto Gilson (1981) que “la teoría de los cuatro humores fue explicada, en gran medida, por Hipócrates (460-377 a.C.), pocos siglos más tarde fue desarrollada por Galeno (131-210), que relacionó el equilibrio o desequilibrio humoral con la salud y la Enfermedad, tiempo después se interesó en disciplinas como la farmacología, la gnoseología, la semiología y las doctrinas vitalistas que se desarrollaron durante los siglos XVII y XVIII”. La armonía resultante de la adecuada nivelación de estos humores equivale a sanas características de naturaleza emotiva, tendencia a sentimientos equilibrados y/o afectos realistas y sensibles; se pierde el sentido armónico cuando se producen situaciones adversas en la vida y en los momentos de introspección personal profunda.

De este modo el pensamiento humano y social se vinieron sucediendo en una perfecta secuencia histórica, la idea de humor ha dejado de ser tan solo la medición milimétrica de unos fluidos corporales regulados, sino que también se utiliza para nominar los puntos extremos que cada una de sus rasgos se mostraba en los protagonistas de las comedias de la época desde Menando hasta Plauto en la antigua Grecia. En estas era posible divisar como la proporción vital, estaba influenciado a que los humores, de alguna manera, estuviesen nivelados y el origen de cualquier enfermedad, era atribuido a algún desorden del humor. Más adelante con el uso de las sátiras, las bromas, los chistes y las críticas se da inicio a una dimensión novedosa y diferente para el humor, forjando así el llamado “humorismo” y formulando al mundo un “nuevo” sentido : el sentido del humor (Hernández-Muñoz, 2012).

Para el diccionario de la Real Academia Española de la Lengua (versión 2018) el humor significa: (Del lat. *humor*, *-ōris*). 'líquido', 'humor del cuerpo humano'.

1. m. Genio, índole, condición, especialmente cuando se manifiesta exteriormente.
2. m. Jovialidad, agudeza. *Hombre de humor*.
3. m. Disposición en que alguien se halla para hacer algo.
4. m. Buena disposición para hacer algo. *¡Qué humor tiene!*
5. m. humorismo (l modo de presentar la realidad).
6. m. Antiguamente, cada uno de los líquidos de un organismo vivo.
7. m. *Psicol.* Estado afectivo que se mantiene por algún tiempo.

(Real-Academia-Española, 2018)

Berger (2008) logra definir al humor como “la capacidad de percibir algo como gracioso o cómico”, caracterizándole como “una constante transcultural y como fenómeno puramente histórico y en lo social relativo, sutil, fugaz y ubicuo”. Para

éste científico social , “el humor irrumpe en la vida cotidiana, aparecen y desaparece, mezclándose con la experiencia común”, permitiendo la conformación de lo que el denominada “*parcela finita de significado*”, del mismo modo en que sucede con los sueños, experiencias de tipo estética y experiencias sexuales.

De tal modo el humor nos aleja temporalmente de la realidad ofreciendo una impresión diagnóstica única del mundo, permitiendo observar más allá de lo cercano y obvio, y siendo por ello un constructo potencialmente inquietante.

Para Tamblyn (2007) el humor es la creatividad que no alcanza el objetivo, cuando la conexión inesperada entre dos elementos o ideas funciona, se le llama “creatividad” y cuando no, a menudo se le define como “humorístico”. Están entonces, el humor y la creatividad unidos por aquella conexión inesperada que permite, en el proceso, descubrir nuevas dimensiones de potencial.

Resulta particularmente la forma en que Morin (2009) encarna al humor como un modo de relacionar dos ideas que normalmente se encontrarían separadas; y de otorgarle así un sentido a lo que habitualmente no lo posee, parte de las formas complejas que permiten hacer frente la realidad y específicamente a la educación.

Fernández (2010), define al sentido del humor como: “un concepto que designa una actitud humana, un determinado talante ante la realidad en la que vivimos, es decir, una persona tiene sentido del humor si posee la capacidad para contemplar las cosas de forma positiva y humorísticamente, lo que en definitiva depende de su pensamiento”. Sobre el humor, diversos autores lo consideran como todo lo que puede provocar la risa y atraer un sentimiento de júbilo que se refleja en la alegría y no solo en la risa o sonrisa. Martin (2008) afirma respecto a esto que “el humor se ha de considerar una

variable multidimensional”. Según este autor , al ponderar el humor es necesario tener en consideración :

- a) **Aspectos cognitivos:** Funciones mentales como la percepción, la comprensión, la creación y la detección de incongruencias lógicas que derivarán en expresiones humorísticas.
- b) **Aspectos psicofisiológicos :** Alude a cambios en los patrones cerebrales y secreción de hormonas.
- c) **Aspectos emocionales :** Sentimientos de júbilo y placer experimentados por quien recibe la situación humorística.
- d) **Aspectos conductuales :** Expresiones faciales, risa, carcajada, y posturas corporales.
- e) **Aspectos sociales :** Entornos sociales en los que se produce y comparte determinada situación humorística.

La posibilidad de crear humor alude a competencia para elaborar relaciones particulares entre las criaturas, las cosas, las ideas y las situaciones previas a transformar esta percepción para los demás. Desde esta perspectiva el humor es la capacidad de conectar ideas, nociones o situaciones distintas de un modo sorprendente e insospechado. Dentro del campo de la Psicología Positiva, se recoge la teoría de Fredrickson (2003), quien propone que “la risa y las emociones positivas tienen efectos sorprendentes sobre el funcionamiento cognitivo”. La autora asegura en sus publicaciones que “dichas emociones pueden ampliar el repertorio de pensamientos y acciones del individuo y fomentar la construcción de recursos para el futuro”.

Un área importante para el acercamiento de la investigación respecto al sentido del humor es la concerniente a los vínculos subjetivos entre las personas. Son numerosos los estudios que muestran lo importante de las relaciones interpersonales como aspecto clave del bienestar psicosocial ya que promueven afectos positivos y prácticas gratificantes (Berscheid & Reis, 1998). Así entonces, el humor como constructo básicamente social, ha de detentar un rol fundamental en el bienestar, ya que promueve y facilita el crecimiento de las relaciones interpersonales (Graham, 1997).

Shiota et al., (2004), lograron demostrar como el humor facilita procesos que permiten iniciar, mantener y modificar relaciones humanas perdurables y satisfactorias y habilidades para negociar y resolver conflictos (Murray, 1988 en Martin, 2008) todas estas dimensiones profundamente relevantes de cara a la experiencia educativa.

DIMENSIONES DEL HUMOR DIDACTICO

Motivación:

En el último tiempo se ha podido verificar que los aspectos relacionados a la motivación cumplen un rol fundamental en el inicio, dirección y mantenimiento de los esfuerzos del alumno para regular sus procesos educativos (Zimmerman, 2008). Al conceptualizar la motivación en un entorno académico, se observa una reciprocidad relacional entre el aprendizaje, la ejecución y la motivación regular. Esto quiere decir que el hecho que los estudiantes puedan aprender y desarrollar productos puede afectar la motivación aumentándola o disminuyéndola (Pintrich, y Schunk, 2006).

Para la experiencia de la presente investigación, los indicadores que componen la dimensión Motivación del Programa de Humor Didáctico son:

Motivación en el aula de clases : El docente muestra una actitud provista de energía e interés por el desarrollo de la clase.

Saludo inicial y final : Elementos que permiten al estudiante establecer el inicio y cierre de una sesión , realizadas con respeto y amabilidad que han de caracterizar e actuar docente.

Empatía: Implicación afectiva que envía el mensaje al estudiante que el docente comparte sus intereses y reconoce sus expectativas.

Comunidad: Formación de un espíritu colectivo y grupal, utilizando recursos verbales y actitudinales para este fin.

Reafirmación : Recordar al estudiante de modo verbal y actitudinal su valor como futuro profesionales y constructores del aprendizaje

Relación de Apoyo: Mostrarse abierto y atento a las necesidades generales y específicas del estudiante

Actitud Lúdica :

Se define como una disposición del docente que radica en el buen ánimo y en la disponibilidad a jugar, dar respuestas amables y creativas, en este caso al dictado de la clase, mostrando permanente entusiasmo y concentración en el tema. Useleti (2017) afirma que *“Una actitud lúdica es aquella que busca el aprendizaje a través de la curiosidad. Aquella en la que de desarrolla una mirada sin juicio, la mirada del*

estudiante que se sorprende y aprende al ver las cosas como si fuera la primera vez, dejando de lado el prejuicio limitante de “eso ya lo sé. Es la mirada del corazón contento”.

Caracterizan a esta voluntad hacia lo lúdico respecto a la temática de la sesión, aspectos como la honestidad; la humildad; la receptividad; la capacidad de aceptación de lo imprevisto; el optimismo; la buena disposición a establecer canales de comunicación, a implicarse; la confianza.

Los indicadores que componen la dimensión Actitud Lúdica del Programa de Humor Didáctico son:

Actitudes abiertas al humor : Aspecto volitivo del docente donde muestra disposición a utilizar estrategias humorísticas en cualquier momento de la clase.

Comentarios divertidos sobre temas de clase : El docente utiliza elementos cotidianos o anotaciones humorísticas sobre sucesos de clase y temas abordados en la misma.

Señalamiento de debilidades propias con humor: Revelación del docente y reconocimiento de sus errores o ausencias a modo de sublimación.

Improvisación de actividades: Utilización no planificada de actividades que idee sobre la marcha de la clase, con el fin de buscar una reacción emocional o comprensión mayor.

Didáctica: Reconocida como la ciencia y arte de enseñar. Ciencia debido a que se investiga y experimenta diferentes técnicas de enseñanza, basándose en diferentes disciplinas. Arte cuando determina cursos de actuar o propone normas de conducta didáctica apoyada en la información empírica y científica de la enseñanza. Esto ocurre pues no es posible separar aspectos teóricos y prácticos para efectos didácticos. Todas requieren juntarse en un concepto único buscando una educación eficiente y su mejor adaptación a la realidad social y personal del estudiante. La didáctica y sus diferentes técnicas son actos parciales de un método. Apenas si cumplen con las fases específicas del aprendizaje. Ello revela que las técnicas didácticas representan el todo; pero requiere de una teoría del aprendizaje para cumplir sus objetivos integrales de carácter pedagógico.

Los indicadores que componen la dimensión Didáctica del Programa de Humor Didáctico son:

Anécdotas : El docente relata hechos curiosos de su vida o ajenos, relacionados a los temas que se estén abordando en clase

Material de clase : El docente elabora y utiliza material novedoso y atractivo que rompa la dinámica de clase meramente expositiva.

Dinámicas: Utilización de ejercicios y rutinas que busquen promover un cambio de actitud en los estudiantes.

Trabajos de grupo: Asignación de actividades en pequeños grupos, promoviendo el interaprendizaje utilizando las relaciones, afinidades y capacidades diversas de los estudiantes..

Uso de redes: El docente mantiene comunicación y utiliza adecuadamente la tecnología para establecer comunicación con los estudiantes fuera de la clase.

3.2.2 HUMOR Y DOCENCIA

Payo (2012) sostiene que "educar desde el humor es tener en cuenta que todos poseemos la capacidad de reírnos, y eso es excelente para la salud mental, emocional, corporal, social y laboral. Ver todo lo que sucede desde un punto de vista trágico o cómico; el sentido del humor es elegir ver la vida desde un punto de vista distinto al habitual, o sea, con humor".

La educación superior anglosajona fue pionera en incluir procedimientos humorísticos, provenientes de la organización de los resultados que se obtienen de su uso por medio de investigaciones y su oportuna publicación en "papers" de ciencia. Desde mediados del siglo XX, se han venido produciendo investigaciones sobre la importancia de usar humor en la educación. Highet (1950) afirma que es una cualidad importante de un buen maestro, contiene diferentes propósitos y logra mantener a los estudiantes activos y atentos a las sesiones de clase.

. Avner Ziv (2001) considera que "el humor no es un requisito previo para la enseñanza y no es la cualidad más importante de un buen maestro, debe ser empleado solamente por quienes se sienten cómodos con él". Pese a esto se necesita tener en consideración que si se desea utilizar el humor como estrategia educativa es preciso considerar el sentido del orden a fin que el aula no se vuelva normalmente un lugar desordenado. Dicho de otro modo, el orden limita al desorden, y esto también lo tiene en cuenta el sentido del humor: divisar el desorden, como monumento de la libertad humana, en la corazón del orden, manejado por él, pero vigente, honesto, alegre y

lejos del desorden.

El conocimiento, en teoría y práctica, del docente no sólo les permite tener una ascendencia marcada entre los estudiantes, sino que además les ha de transmitir seguridad y tranquilidad respecto a los contenidos de su materia de estudio. Asimismo (y especialmente) el profesor influye sobremanera en su estudiante por aquello que puede transmitirles como persona. Por ello es de primera importancia que el profesor que en muchos casos sirve como modelo de persona, pueda transmitir esperanza, positivismo, alegría y sentido del humor.

Diversas investigaciones aluden al importante papel del humor en el incremento de las relaciones, clima motivacional y adaptación al contexto de aula. Es imprescindible revisar los trabajos de Wanzer y Frymier (2008) y de Aylor y Opplinger (2013), que en sus datos delinear como el humor facilita el desarrollo de una relación cercana entre profesores y alumnos, mejorando la comunicación y contribuyendo, así, a una mejoría en el rendimiento académico. La realidad indica que históricamente el estudio de la educación le ha dispensado una discreta atención al humor, lo cual puede calificarse como poco afortunado. Pero, venturosamente, en las nuevas investigaciones el constructo de humor es tomado cada vez más con mayor rigurosidad y seriedad, lo que ha de permitir a futuro una existencia más clara del humor en el aprendizaje y un proceso educativo con bases humorísticas. Parte del avance se debe al trabajo de instituciones académicas como la “International Society for Humor Studies (ISHS)” que posee una publicación denominada “Humor: International Journal of Humor Research”.

Fernández Solís (2008) propone algunas funciones del humor en el aula que muestra su importancia, versatilidad y utilidad en la educación:

- **Función motivadora** Consigue despertar el interés y el entusiasmo. Fomenta la buena disposición ante las tareas.
- **Función de camaradería y amistad** Ayuda a establecer relaciones sanas y correctas. Posibilita un clima de cordialidad y de confianza. Refuerza lazos de amistad.
- **Función de distensión** El humor y la risa funcionan como válvula de escape ante situaciones imprevistas o conflictivas. Ayuda a liberar la tensión acumulada. Ayuda a desdramatizar situaciones.
- **Función de diversión** Mediante el humor se experimentan sensaciones de alegría. Se goza en compañía de los otros. Se vivencia el placer de reír juntos.
- **Función defensiva** El humor se utiliza para defenderse de sus adversarios. Se consigue reír uno de sus propias faltas o dificultades antes de que lo hagan los otros.
- **Función intelectual** Ayuda a desterrar los pensamientos distorsionados. Favorece el análisis de las situaciones teniendo en cuenta todos los elementos que la conforman. Ayuda a desarrollar la memoria y los procesos cognitivos.
- **Función creativa** Estimula el pensamiento lateral o divergente. Se potencia la imaginación como elemento clave en la resolución de problemas.
- **Función social** Ayuda a analizar la realidad con el objeto de transformar la misma.
- **Función pedagógica** El humor aplicado al campo educativo consigue que se mejoren y agilicen los procesos de enseñanza y aprendizaje. Sirve de apoyo en la construcción de materiales y herramientas didácticas.
- **Función terapéutica** El humor sirve para tratar y resolver los trastornos o perturbaciones emocionales desde planteamientos psicológicos

Tamblyn (2007) al respecto afirma el modelo tradicional de enseñanza, incide notablemente en la formación del pensamiento crítico, pero que no ayuda a pensar de manera creativa. Y que aprender datos ya no es el objetivo de la formación y la enseñanza, el nuevo objetivo es aprender a encontrar, evaluar y emplear los datos. En tiempos donde la información es prácticamente ilimitada y hasta confusa, el uso creativo que se le dé al conocimiento puede marcar la diferencia entre generar ilusión hacia el cambio o desatar en el estudiante miedo y desánimo hacia esta información. De este modo el humor es empleado para la estimulación tanto del pensamiento crítico como el pensamiento creativo.

Rodríguez (2008) señala que “las estrategias pedagógicas tradicional y del humor generan aprendizajes significativos, pero se obtienen mejores resultados en los estudiantes, cuando se utiliza el humor, porque les permite estar dispuestos, relajados, atentos y expectantes a las nuevas situaciones que puedan surgir, es decir, la estrategia pedagógica del humor es una alternativa pedagógica que permite tener a los estudiantes motivados, porque siempre habrá humor nuevo, las clases no se repiten nunca de la misma forma y además siempre el educador habrá de utilizar nuevos chistes, anécdotas, cuentos, etc. sin repeticiones porque perdería la gracia si se vuelven a utilizar”.

Longrworth (2005) advierte como los nuevos aprendizajes requieren principalmente la interactividad, la diversión y que resulten atractivos. Por ello es necesario considerar también capacidades y destrezas del docente en lo emocional, contar con actitudes positivas y habilidades psicológicas apropiadas para el ejercicio de la profesión de la docencia. Resalta la importancia del no solo informar sino conectar con el estudiante. Y es que como afirmar “ al nuevo paradigma educativo y al

aprendizaje a lo largo de la vida sería bueno unir los enfoques de la psicología humanística, y la sabiduría del humor.”

Otras valiosas investigaciones han demostrado, que tras formarse un ambiente positivo en el aula, los conformantes de un grupo realizan sus tareas en mejor manera y cumplen los fines encomendados. De la misma manera, distintos trabajos que revisan el proceso de humor didáctico en clase manifiestan que los educadores con un sentido del humor determinado inspiran al estudiante más confianza permitiendo un desempeño académico más productivo, y logrando así que el estudiante encuentre libertad fomentando su participación, ya que el educador manifiesta sus propias variables humorísticas y a la vez las activa en su alumnado (Burgess, 2003; Francia citado por Fernández, 2009). El humor como potenciador del pensamiento ha sido ya estudiado y verificado en distintas investigaciones (Gentilhomme, 1992; Morrison, 2008; Wanzer; Frymier; Irwin, 2010 y Banas; Dunbar; Rodriguez; Liu, 2011;), sin embargo esta afirmación, ya había sido puesta en el papel, por autores clásicos como Coleridge, poeta y filósofo británico quien manifestó: “No existe una mente plenamente formada, si le falta el sentido del humor”. En éste orden, el célebre Leonardo Da Vinci ya había expresado que “todo conocimiento comienza con un sentimiento”, y Friedrich Nietzsche, a su vez, le atribuyó una “función imprescindible para el conocimiento”. Nietzsche (1951), señala que el humor es el fundamento del bien pensar. Para este gran pensador alemán la idea que el buen pensamiento se vincule únicamente a lo serio es sencillamente un prejuicio. Es por esto que uno de los más importantes personajes de ficción por él creados: Zaratrusta encarna la esencia del pensamiento pedagógico de Nietzsche, afirmando que los hombres “tienen que aprender a reír”. Nietzsche proclama inevitabilidad de la capacidad humorística para lograr la superioridad humana, poder

divisar el mundo con alguna perspectiva, mostrarse con coraje ante la vida. El humor no es solamente un actitud humana, implica sabiduría, inteligencia, y conocimiento verdaderamente humano, destruyendo todos los recelos, desplegando energía, ganas de vivir y tomando contacto con el mundo. Reconoce entonces el filósofo al humor como la medicina mas adecuada para hacer frente al nihilismo: el amar apasionadamente la vida y la expresión del humor son la mejor estrategia tolerar el mundo y lograr la verdad.

Guitart (2011) señala que “reír es un recurso didáctico que mejora el rendimiento de los alumnos y los predispone de otra manera al aprendizaje, mientras que para el docente representa la oportunidad de establecer otro tipo de relación con el estudiante”. No es, entonces, la idea el hacer que los profesores se transformen en cómicos, payasos o humoristas sino de “mediar pedagógicamente a través del humor”.

Fernández Solis (2011) afirma que el humor influye definitivamente en la personalidad de los estudiantes y sobretodo la del docente,recogiendo cuatro potentes razones para utilizar el humor en Educación:

- Para dar una respuesta afirmativa a los estudiantes.
- Por ser una forma de comprender la realidad.
- Porque genera un estilo de relación socioeducativa.
- Porque ayuda y estimula la creatividad.

Napier y Gershenfeld (1998) señalan, sin embargo, usar el humor puede presentar algunas dificultades dado que en determinados entornos o lapsos de tiempos, es plausible de ser entendido como una conducta inmadura, que hace perder el tiempo, una ausencia de seriedad o una disminución de la eficacia.

Para Wanzer et al.(2006). El uso de ciertas categorías de humor, como el humor despectivo, o los que se dirigen a estudiantes o burlarse de los errores cometidos por estudiantes (menosprecio) deben evitarse en el aula El humor despectivo puede degradar a los estudiantes por género, etnia, nacionalidad, religión, credo, afiliación a partidos políticos, orientación o preferencia sexual, junto con inteligencia, apariencia física lugar residencia específicamente el tipo de barrio. Es recomendado también evitar el humor ofensivo como los chistes desagradables que sean de naturaleza sexual, morbosa o vulgar. sarcasmo, metáfora, pensamiento cínico, y burlándose de los errores e ignorantes de los estudiantes. Esto resultan ser comportamientos son inapropiados, y de eliminación recomendada en el aula ya que cohíbe, enoja y desmoraliza a los alumnos (Wanzer et al., 2006)

Es conveniente señalar que algunos autores como Gonzales (2013) nos habla de las impedimentos característicos del humor, Reportando la existencia de estas desde dos frentes: el sociocultural y el propio. Respecto a la primera se les considera prejuicios vinculados a la clase dominante en el ámbito intelectual, y que históricamente ha generalizado la idea de ver al humor como tonto, zafio y lejos de lo divino pues como expone Badelaire (2001) : “el Sabio por excelencia, el Verbo encarnado, nunca ha reído” llevando así lo humorístico a un agujero negro de desprecio por la ciencia y la fe. Respecto a las barreras propios, se afirma justificada en que ciertos tipos de humor pueden llegar a ser nocivos y salirse de lo pedagógico como el humor agresivo y el autodestructivo. Para que funcione, el humor ser usado con precisión en momentos determinados, y con finalidades visibles, en el marco de una camaradería creada entre alumnos y docentes, ya que de no darse así podría no funcionar, o producir más bien un efecto opuesto.

3.2.3 CLIMA DE AULA

Es sin duda particularmente difícil conceptualizar un al clima o ambiente de aula, dado que es una construcción psicológica de múltiples dimensiones y gran sutileza. La misma implica a las personas, sus particularidades, así como el modo de interacción construido en el aula, donde resaltan la interacción entre el docente y los alumnos y entre los alumnos propiamente (Arón y Milicic, 2008)

Toledo (2001) señala que el estudio del ambiente de clase comienza alrededor de los fines de los sesenta al interior de universidades de Australia y Estados Unidos. Estos orígenes se reflejan en los estudios teóricos y de concepto que se dan a fines de los años treinta por Kurt Lewin al implementar la “teoría de campo”, y Murray agregando su “modelo de necesidad-presión” el constructo nominado “presión ambiental”. Lewin contribuye sobremanera a este estudio al afirmar de modo categórico que del mismo modo el clima de aula y las interacciones con las variables personales de los sujetos son poderosas influencias de la conducta en este espacio.

Tye (1974), fue uno de los que se animaron a brindar una definición inicial del termino ambiente, *“un conjunto de factores que proporcionan a cada escuela una personalidad, un espíritu, una cultura”* (Fisher y Fraser, 1990).

Tiempo después, Moos (1980) se refiere al ascendiente recíproco existente entre las personas y el espacio donde se desempeñan. Expresa que son diversos los elementos que configuran un clima y para ello erige un “modelo unidireccional” en el que señalan cómo las características de diseño y organización propician el clima social en una institución. Moos cree que el clima social obtiene efectos valiosos en ámbitos tan importantes como el desarrollo personal, la satisfacción, y esencialmente el aprendizaje de los estudiantes. Asimismo deslinda diversas dimensiones o patrones de

ambiente social, los que son susceptibles de generar variadas influencias que podrán cambiar entre una u otra persona.

Determina, de esta manera, 3 dimensiones psicosociales del clima de aula:

- 1) *Dimensión de relaciones*, que identifica la naturaleza e intensidad de las relaciones personales dentro del ambiente, valorando la medida en que los individuos se compromete en la organización y la medida del apoyo en la modalidad de ayuda mutua brindada.
- 2) *Dimensión de desarrollo personal*, que valora las tácticas fundamentales que dirigen el desarrollo personal y autocrecimiento en cada persona de la organización.
- 3) *Dimensión de sistema de mantenimiento y cambio*, que compara el nivel en que el ambiente es considerado como tranquilo, hay claridad de expectativas, existe buen mantenimiento de control, y se encuentra en el proceso de cambio una responsabilidad.

Hernández (2008) utiliza el término “clima de aula” para poder cuantificar las percepciones colectivas de los estudiantes, logrando mayor relevancia las dimensiones del ambiente del aula que propician y empujan de modo directo su motivación y capacidad para el aprendizaje. Para este autor el clima de aula es una escala valiosa para conocer las percepciones de los alumnos en aula. De modo similar Zepeda (2007) puntualiza al clima de aula con esta definición “percepción que tienen los sujetos acerca de las relaciones que establecen en el contexto escolar (a nivel de aula o de centro) y el contexto o marco en el cual estas interacciones se dan”. Para esta

investigadora aquellas percepciones se originan en concordancia con las personas y los espacios donde se encuentren. También Cherobim (2004) opina en el mismo sentido señalando que el clima alude a una interpretación del ambiente, el mismo que se conforma de unidades físicas y humanas, dibujando una especie de ecosistema particular, vale decir un distintivo aprendido del contexto de la actividad o el trabajo. Esta idea de “clima” ha ido expandiéndose a las relaciones humanas para nominar el modo en que los seres humanos se relacionan entre sí y a las propiedades que se encuentran en algunos ambientes sociales específicos. Para el autor, el clima de aula será un “lugar donde los alumnos adquieren sus aprendizaje ya sea por componentes físicos y humanos”.

Doyle (1998) menciona que el entorno o configuración del aula cuenta con definidas propiedades que determinarán el clima a crearse en las sesiones de clase. Estas propiedades extienden la manera personal en que los estudiantes organizan sus aprendizajes y el marco filosófico y pedagógico instruccional del profesor:

1) Simultaneidad: Concepto que indica el hecho fáctico que en un momento determinado pueden ocurrir distintas situaciones dentro del aula.

2) Inmediatez: indica el hecho que en un aula de clase los hechos e interacciones entre los distintos sujetos ocurren tan fugazmente que no es sencillo poder reflexionarlos. Todo es presto y contiguo.

3) Multidimensionalidad: se refiere al número de eventos y actividades que aparecen en una clase. Para Doyle (1998) un aula es un lugar común, donde muchas personas con preferencias y habilidades diversas, han de usar un número determinado de

recursos con el objetivo de poder cumplir un amplio repertorio de objetivos tanto a nivel social como personal. En gran medida, estos acontecimientos han sido planificados y desarrollados para permitir el cumplimiento de lo que interesa a los integrantes de la comunidad de clase y modificar las circunstancias durante el tiempo

4) Imprevisibilidad: dado que un aula de clase implica un número relevante de interacciones sociales producidas de manera colectiva, la predicción de hechos, como una actividad concreta es extraña, ya que cualquier hecho podría producirse en cualquier momento.

5) Uso público o publicidad: alude al hecho que un aula de clase es, por sobretodo, un lugar público y todo lo que allí acontezca, especialmente los eventos que son protagonizados por el docente, son observado por un importante número de estudiantes.

6) Historia: Todo grupo que se mantenga unido por un período extenso de tiempo ha de acumular una historia comunitaria de vivencias, normas y usanzas que les otorgan un contexto donde las actividades de cada día son dirigidas por el docente.

Anderson (2009) establece a su vez cinco dimensiones que modifican el clima de clase haciéndolo marcadamente distinto en cada aula:

- a) **La naturaleza de las tareas académicas:** “Las tareas académicas realizadas en clase varían desde aquellas en las que se solicita a los alumnos recordar una información concreta, hasta aquellas que requieren que los alumnos resuelvan problemas o presenten productos creativos como trabajos escritos, trabajos

artísticos, etc.”.

- b) **Los objetivos académicos de enseñanza:** “Los objetivos académicos, tanto implícitos como explícitos, perseguidos en un aula o centro pueden ser tan diferentes como el pretender que los alumnos recuerden hechos, hasta que adquieran destrezas de investigación, pensamiento crítico y creatividad. Es posible que en esta dimensión se incluyan diferentes tipos de objetivos sociales para un mismo grupo y docente” .Perseguir en un aula de clase determinados objetivos, generará un determinado tipo de ambiente.
- c) **Roles de los alumnos como promotores de sus propios aprendizajes:**
“Estrechamente relacionado a la dimensión anterior, se encuentran las creencias acerca de la naturaleza del aprendizaje y la participación de los alumnos en su propio aprendizaje. Estas creencias varían desde concebir a los alumnos como receptores pasivos de información en un proceso atentamente controlado por el profesor, hasta ver a los alumnos como descubridores o constructores de nuevos conocimientos de una forma autorregulada”.
- d) **Percepciones de los roles instructivos del profesor:** “Los profesores, alumnos y administradores poseen diferentes puntos de vistas acerca de los roles instruccionales del profesor, y estas concepciones o forma de ver el proceso educativo, oscila entre concebir al profesor como transmisor de información, hasta ver al profesor como mediador en la construcción del conocimiento en el alumno”.
- e) **El ambiente social como el contexto para el aprendizaje individual:** “El ambiente social de clase varía de diversas maneras, las cuales tienen

consecuencias en los programas educativos. Así, por ejemplo, el fracaso escolar puede tener consecuencias sociales negativas o puede ser visto como parte natural y aceptada del proceso de aprendizaje y dar oportunidades de realizar feedback constructivos”.

La investigación sobre clima y ambiente de aula en América Latina, es aún reciente y pese a que la relevancia de las interacciones subjetivas, comprendidas como modo de convivencia académica en las instituciones y más específicamente las clases, se expresan desde el estado en ciertas políticas públicas que regulan el marco ético y legal vigente: El “*Reglamento de la Ley N° 29719 (2012), Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas. (2005) Propuesta de Convivencia Escolar Democrática. Lima, MINEDU*”, es todavía una tarea aplazada comprender de modo definitivo cómo funciona el ambiente de aula en el proceso de obtención del conocimiento al saber que los docentes pretenden ejercer el control total de las variables en un aula de clases.

Tal como indican Coll y Solé (2004) , al referirse al ambiente de aula “*prácticamente ausente al principio en la mayoría de las investigaciones y explicaciones teóricas, ha ido adquiriendo relevancia teórica y práctica, primero mediante la toma de consideración de algunos de sus elementos tratados como variables de contexto, después convirtiéndose en el foco mismo de la indagación y de la intervención*” . En tal sentido, el clima de aula no sólo pasa a ser solamente material para una reflexión sino que a su vez se incluye en el terreno de las competencias y habilidades del educador para entenderlo, distinguirlo y administrarlo.

Las investigaciones con las que se cuentan han permitido que la Oficina de regional de educación de la ONU defina al clima de aula como “*la variable educativa*

que mayor peso tiene sobre el rendimiento académico de los estudiantes. Un clima amigable entre compañeros, donde los docentes tratan con respeto a sus alumnos y resuelven sus dudas, se asocia a mayores logros de aprendizaje” (UNESCO-OREALC, 2010).

DIMENSIONES DEL CLIMA DE AULA

COMPAÑERISMO

Se trata del nivel de amistad inicial del otro, nacido de la proximidad física y continuada en alguna situación, concretamente el aula universitaria, la pertenencia común a un grupo social activo, el conocimiento y la disposición a ayudar. Se trata de actitud de inicio a sentirse vinculado a otro estudiante/docente y desarrollar una valoración positiva de dicho vínculo.

Se evidencia a través de los indicadores:

Amistad: Relaciones filiales (afecto, confianza, simpatía, entre otros) construidas durante el proceso educativo.

Conocimiento: Tener presente la información sobre la identidad y rol de los participantes.

Apoyo mutuo: Relación de cooperación y reciprocidad en los actuares durante clase y fuera de ella.

ENTUSIASMO DOCENTE

Nivel en el que docente evidencia interés en la actividad realizada, ofreciendo a los educandos aportes modernos dentro del ámbito profesional y laboral en el que se están

formando mostrando interés en profesionalizar la actividad, el entusiasmo docente puede conceptuarse como un estilo en la transferencia de información hacia el estudiante, el cual se destaca por una muestra de interés, búsqueda permanente de objetivos, elevados niveles de compromiso, y se evidencia por un grupo de comportamientos tales como: inflexiones en la voz, movimientos expansivos del cuerpo, movimientos oculares, rostro iluminado y frecuente gestualidad.

Se evidencia a través de los siguientes indicadores:

Interés: Centrar su atención en los temas de aprendizaje y su proceso, con curiosidad y sorpresa.

Aportaciones al aprendizaje: El participante considera que la actitud del docente facilita la adquisición y comprensión del tema tratado.

Preocupación: Aspecto cognitivo anticipatorio a la obtención de saberes en el estudiante. Se percibe al docente motivado en que el estudiante aprenda.

INDIVIDUALIZACIÓN

Uno de los principios básicos del aprendizaje, definido como el ajuste o acomodación llevada a cabo por el docente, a fin que el estudiante cumpla con los objetivos planteados. El desarrollo de una formación académica individualizada representa alternativa del docente, desde la cual procura organizar su proceso de enseñanza al enlazarlas a las diferentes actitudes, aptitudes, intereses, capacidades y motivos del estudiante y el grupo. El docente permite a sus estudiantes tomar decisiones sobre la dinámica de aula y reciben un trato diferenciado en tanto sus intereses académicos. Se trata pues de una tarea elemental en todo proceso educativo, basada en el contexto, y que engarza adecuadamente con la educación universitaria de vanguardia.

Se evidencia a través de los siguientes indicadores:

Decisiones en clase: El docente ubica problemas, busca información, la evalúa, determina cursos de acción durante la clase permitiéndole resolverlos dinámicamente

Diferenciación: El docente percibe diferencias cognitivas y socioafectivas entre los estudiantes ajustando sus estilos al contexto individual del estudiante.

INNOVACIÓN

Es una mixtura de ideas, estrategias y procesos, relativamente sistematizados, que buscan lograr cambios en la práctica educativa dominante para un entorno. La innovación no se trata de una actividad específica sino un continuo o ruta que cada cierto tiempo reflexiona sobre la vida en las aulas, la organización de la clase, la dinámica del grupo de estudiantes y docentes y la cultura profesional del equipo de profesores. Su propósito es intervenir sobre la realidad latente, afinando conceptos y actitudes, ideando o actualizando métodos e intervenciones y mejorando o reformulando, de acuerdo al caso, los procesos de enseñanza y aprendizaje. El docente plantea ideas nuevas y originales, fomentando en los estudiantes nuevas vías para transitar de un punto a otro dentro del proceso educativo.

Se evidencia a través de los siguientes indicadores:

Planificación: Proceso de establecer metas y elegir el mejor modo de alcanzarlas, llevando a cabo estrategias previamente determinadas.

Actividad: Llevar a cabo obras y acciones que permitan acercar al estudiante a una mejor comprensión del tema a tratar.

Expresión de ideas: Se percibe al docente capaz de manifestar sus pensamientos con naturalidad, respeto y empatía, en sintonía con lo esperado.

PARTICIPACIÓN

Concepto que especifica momentos en los que los estudiantes actúan de modo simultánea y recíproca para un determinado contexto determinado, respecto a una actividad o contenidos propios del aprendizaje, involucrándose de manera activa en los distintos aspectos de la clase y la vida universitaria expresando opiniones e ideas propias con el fin de lograr los objetivos que hayan sido establecidos.

Se evidencia a través de los siguientes indicadores:

Implicación: Relación voluntaria del estudiante con las actividades y propuestas formuladas por el docente y compañeros durante la clase.

Toma de decisiones: El estudiante es capaz de participar activamente, evaluar circunstancias y seguir cursos de acción para afrontar situaciones específicas.

SATISFACCIÓN

Nivel de congruencia existente entre las expectativas existentes de los alumnos y los resultados logrados en el proceso de enseñanza aprendizaje. Los educandos se definen motivados y confían en la eficiencia del programa académico planteado por el docente, asimismo valoran las clases como entretenidas e interesantes.

Se evidencia a través de los siguientes indicadores:

Motivación: El estudiante se encuentra animado y con disposición hacia la adquisición de información relacionada con el curso.

Confianza: Seguridad en que el docente será capaz de actuar de la mejor manera ante una situación problemática que pueda ocurrir en los procesos de enseñanza aprendizaje.

Amenidad: El estudiante encuentra la clase placentera, variada y atractiva.

3.2.4 EL RENDIMIENTO ACADÉMICO

El término rendimiento nace durante la revolución industrial y justamente en estos recintos desde donde expandió hacia otras áreas de la ciencia y la técnica. El origen y características puntuales en las diferentes áreas del saber que le equipararon, permitieron que el constructo rendimiento se beneficiara en muchos ámbitos y también que se corrompa, como será explicado posteriormente. Tiempo después llega al área escolar y con recurrencia se le identifica como un símil al aprendizaje. Son la investigación científica y la experiencia profesional las que han podido ayudar en modo definitivo a aclarar conceptos tan parecidos y a afinar con precisión los constructos. Aprendizaje y Rendimiento académico son los más cercanos; otros tienen una cercanía muy marcada como instrucción, fracaso o éxito, competencia académica y eficacia escolar

Figuroa (2004) conceptúa al Rendimiento Académico como “*el producto de la asimilación del contenido de los programas de estudio, expresado en calificaciones dentro de una escala convencional*”. Vale decir, alude por sobretodo al resultado de naturaleza cuantitativa que se obtiene durante los diversos procesos para el aprendizaje de saberes, de acuerdo con las evaluaciones realizadas por el maestro utilizando pruebas de corte objetivo y demás actividades complementarias.

Evidencia el rendimiento académico los logros de las distintas y complicadas etapas del desarrollo de la educación, uno de los objetivos hacia los que se ubican todos los esfuerzos, sacrificios e iniciativas de quienes dirigen la educación: decanos, maestros, padres de familia y alumnos.

Para Kaczynska (1996), el rendimiento académico “es el fin de todos los esfuerzos y todas las iniciativas escolares del maestro, de los padres, de los mismos alumnos; al valor de la escuela y el maestro se juzga por los conocimientos adquiridos por los alumnos”. Mientras que para Nováez (1996) es el “quantum (representa una cantidad de algo) obtenido por el individuo en determinada actividad académica. El concepto de rendimiento está ligado al de aptitud, y sería el resultado de ésta, de factores volitivos, afectivos y emocionales, además de la ejercitación”.

. El rendimiento académico es “la expresión de capacidades y de características psicológicas del estudiante desarrolladas y actualizadas a través del proceso de enseñanza-aprendizaje que le posibilita obtener un nivel de funcionamiento y logros académicos a lo largo de un periodo o semestre, que se sintetiza en un calificativo final (cuantitativo en la mayoría de los casos) evaluador del nivel alcanzado” (**Chadwick, 1979**).

Diversas investigaciones que buscan esclarecer el rendimiento académico, no lo utilizan para ello un método tradicional, que use una amplia gama de variedades sino que, focalizan su observación en componentes específicos , como por ejemplo el rendimiento (en los distintos cursos) o de los espacios o dimensiones de variables que explican (variables, neurofisiológicas, psicológicas, sociales, del centro de estudios, etc).

Soler (1989) elabora una investigación con escolares donde logra determinar que aquellas variables que se relacionan con el centro educativo son predominantes al evaluar el rendimiento académico, asimismo las relacionadas al funcionamiento respecto a las vinculadas con la estructura, que tienen correlaciones más bajas o en algunos casos nulas. Castejón y Pérez (2003) por esto prefieren desarrollar un modelo

estructural validado del rendimiento académico, teniendo en consideración solamente aquellas que se relacionan con el estudiante y divididas en tres áreas: Personal, Motivacional/Cognitivo y Atribucional.

Para el ambiente universitario, se han llevado a cabo numerosos estudios que buscaron explicar el nivel de rendimiento de los alumnos y pese a que las variables explicativas pueden presentar variaciones respecto a los demás niveles educativos, la mayoría se mantiene en consideración, como por ejemplo el tiempo y nivel académico alcanzado por los padres, la personalidad, la inteligencia, los hábitos de estudio y el rendimiento previo alcanzado entre otras (Herrera, Nieto, Rodríguez y Sánchez, 2005).

Garanto, Mateo y Rodríguez (2001) en su investigación intentan esclarecer el rendimiento académico partiendo de variables asociadas con características intelectuales, de autoconcepto y también personalidad. Por ello, usan tres principales técnicas de análisis: análisis de perfiles, modelos causales y regresión múltiple. Sus hallazgos resultaron coherentes con las tres técnicas. Por medio de la regresión se logró conocer como los factores intelectuales y de autoconcepto inciden de modo directo en el rendimiento y tanto el modelo causal como el análisis de perfiles pudieron indicar que los aspectos de personalidad, que a priori impresionan como directamente responsables del rendimiento, lo tienen, pero mas bien de modo indirecto ya que se acercan más a aspectos intelectuales y al autoconcepto.

El rendimiento académico es entonces el reflejo de las diversas e importantes fases de todo proceso educativo, uno de los objetivos más convergentes de todos los esfuerzos e iniciativas de las autoridades educativas, docentes, padres de familia y estudiantes. No es algo que trate entonces de la cantidad de información memorizada por los alumnos sino de cuanta información han realmente asimilado y reflejado en su

conducta, manifiesta, visualizándose en su forma de ser, sentir, solucionar problemas y usar las cosas que se han aprendido. El rendimiento educativo, es considerado como, el grupo de cambios que operan desde el estudiante, por medio de la diada enseñanza y aprendizaje, que se expresa a través del crecimiento y mejora general de la personalidad en ciernes. Del mismo modo el rendimiento académico condensa la acción del proceso educacional, no sólo en el área cognoscitiva obtenida por el estudiante, sino también como el conglomerado de aptitudes, destrezas, actitudes, intereses e ideales del participante. Hacia esto apuntan los esfuerzos de la sociedad, del docente y del proceso de enseñanza educación; el docente es un líder en una importante proporción del rendimiento educativo. Participan en esto un importante grupo de componentes, cómo el método didáctico del docente, las variables individuales del alumno, el apoyo de la familia , la situación psicosocial, entre muchas otras. La acción de estas dimensiones del proceso educativo, únicamente producirán un resultado positivo cuando el docente tiene la habilidad para canalizarlos dentro del cumplimiento de las metas formuladas. Por ello la voluntad del educando convertida en esfuerzo es trascendental; de otro modo no sería posible referirse al rendimiento.

DIMENSIONES DEL RENDIMIENTO ACADEMICO

TEÓRICO

Aspecto en el que el educando muestra habilidades para adaptar e integrar las observaciones hechas en teorías complejas y correctamente fundamentadas desde la lógica. Integrando hechos diversos en teorías coherentes que utilizan la lógica y la racionalidad. Esta capacidad intelectual del estudiante será calculada por por la media

entre las notas: Evaluación 1 (E1), Evaluación 3 (E3), Examen Parcial (EP) y Examen final (EF) que son esencialmente basados en conocimientos teóricos.

DESEMPEÑO

El desempeño describe el conjunto de transformaciones que se dan en los estudiantes, no sólo en el aspecto cognitivo, sino también a nivel de actitudes, aptitudes, competencias, valores, intereses e ideales, que se obtienen por medio de la actividad educativa y se verifica por la manera como éstos asumen cotidianamente los retos impuestos por su propia existencia, el centro de estudios y la relación con los otros.

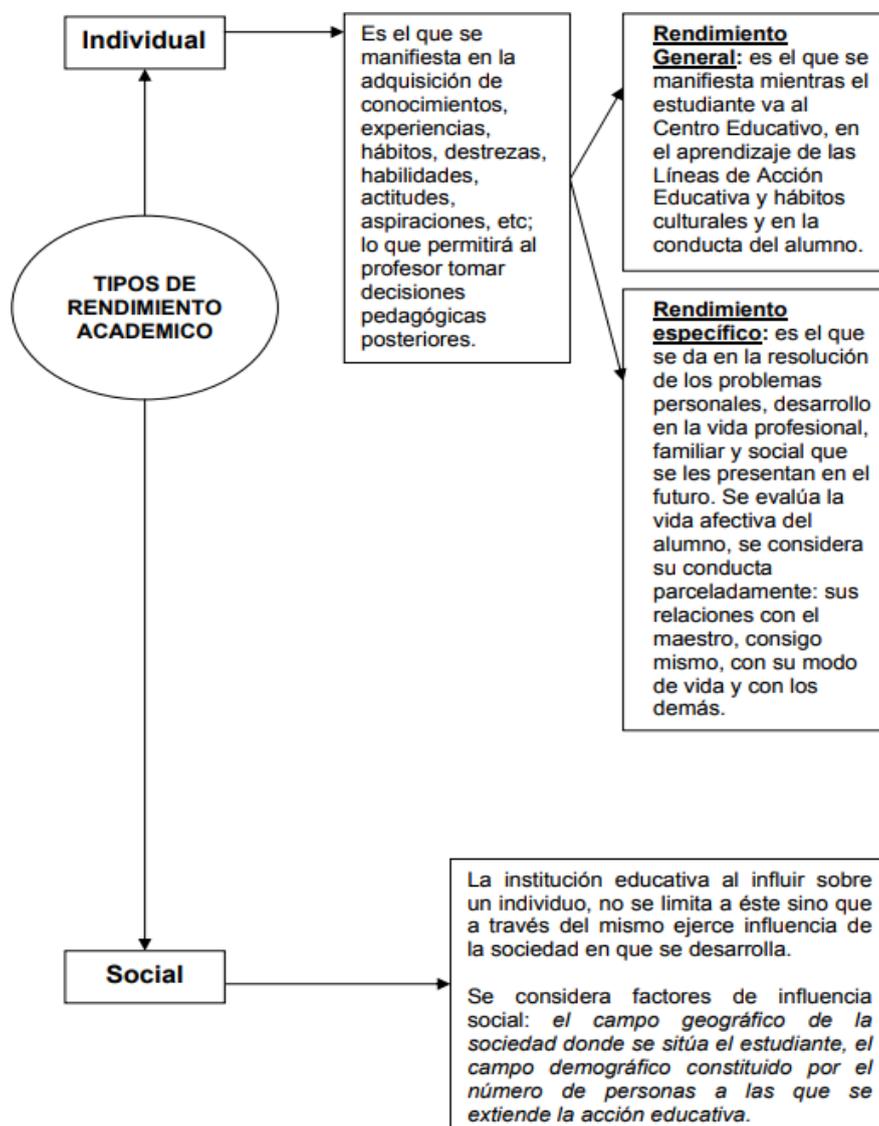
A nivel operativo , para la variable dependiente el desempeño se encuentra constituido por la Media entre las notas Evaluación 2 (E2)+ Evaluación 4 (E4) + Evaluación 5 (E5).

COMPETENCIA

Entendida como aquellas acciones que permiten identificar el conocimiento que debería tener un estudiante y su desempeño en el área, para finales de la investigación representa el resultado de integrar el dominio teórico y el desempeño en el área, siendo constituido por la NOTA FINAL PROMEDIO DEL CURSO (PF)

Figura 1

Tipos de Rendimiento Académico



Fuente: San Martín (2016)

Al ser cuantificable, la variable Rendimiento Académico establece efectivamente un punto de conocimiento alcanzado, y se toma cual criterio único para determinar el éxito o fracaso estudiantil por medio de un sistema de calificaciones que oscila entre 0 y 20 para la mayoría de las instituciones universitarias públicas y privadas. Las calificaciones que se dan y la evaluación deben constituir una medida neutral acerca del estado de los desempeños de cada estudiante.

3.3. DEFINICIÓN DE TÉRMINOS BÁSICOS

- **Aprendizaje:** El aprendizaje es “el proceso a través del cual se adquieren nuevas habilidades, destrezas, conocimientos, conductas o valores como resultado del estudio, la experiencia, la instrucción y la observación. Este proceso puede ser analizado desde distintas perspectivas, por lo que existen distintas teorías del aprendizaje”. (Zapata-Ros, 2015)
- **Calificación.** Se define como la “Expresión numérica o nominal que genera normalmente un profesor, tutor o supervisor, para resumir la valoración de los logros de aprendizaje conseguidos por el alumno”. (Zambrano, 2017)
- **Clima de aula .-** Entendido como el “ambiente que se construye a partir de las características específicas de estudiantes y docentes, ya que éstas constituyen dinámicas particulares, normas, hábitos, comportamientos y prácticas sociales específicos que emergen de las interacciones que se dan en el aula” (Sánchez, Manota y Estefanía, 2016).
- **Conocimiento.** En términos educativos , es “el conocimiento es el capital que justifica el aprender y el enseñar: ampliar y transformar el conocimiento previo, desarrollar capacidades y habilidades, analizar situaciones, resolver problemas” apropiarse de metodologías y procedimientos de trabajo, interactuar con otros (Organización Panamericana de la Salud, 2013)
- **Creatividad.-** Se trata de “cualquier actividad que lleve a la producción de algo nuevo, puede ser una invención técnica, un nuevo descubrimiento en ciencia o una nueva realización artística. Es una forma ideal de comportamiento y se

centra en la capacidad de las personas talentosas, que pueden contribuir significativamente, tanto en la sociedad como en la vida misma”. (De Haan y Havighurst, 1961)

- **Didáctico:** Comprendido como “Perteneiente o relativo a la enseñanza propio, adecuado para enseñar. arte de enseñar”. (Real Academia Española). Es considerado como "el conjunto de ideas, destrezas, capacidades y competencias generalizadas que se estiman deseables para desempeñar con éxito la tarea de enseñanza” (Medina Mata,2002).
- **Docente.-** El docente es “aquel que enseña o es relativo a la enseñanza. El docente o profesor es la persona que enseña una determinada ciencia o arte. En definitiva, reconoce que su dedicación y profesión fundamental. Por lo tanto, sus habilidades consisten en enseñar de la mejor forma posible al alumno” (Reboul ,2000)
- **Estudiante.-** Se trata de “el alumno que recibe la formación profesional en la institución educativa superior en determinada especialidad”. (Habermas,2010)
- **Evaluación.-** Refiere a la “Valoración de los conocimientos que se da sobre una persona o situación basándose en una evidencia constatable en el campo de la educación, se puede decir que es una acción inherente a toda actividad humana, la cual debe ser sistemática, y que su objetivo es determinar el valor de algo”. (Roncal, 2005)
- **Humor:** Constructo que se expresa como “modo de presentar la realidad; Buena disposición para hacer algo. Definido como cualquier estímulo que pueda

provocar la risa de un sujeto: juegos, bromas, chistes, viñetas, situaciones embarazosas, incongruencias, inocentadas, cosquillas, etc “ (Jaúregui, 2006)

- **Humorística:** Situación en la que se puede percibir la realidad de un modo distinto contrastado con información que el sujeto guarda en el cerebro como característico de esa realidad. “Es una incongruencia que le llega por alguna vía (la ve, le dicen, se imagina o crea) en un contexto pseudosocial. En otra zona de su cerebro encuentra una relación, un vínculo, entre ambas realidades. El cerebro privilegia y ordena segregación de cierto tipo y concentración de hormonas. Llega el placer cómico y la manifestación externa de todo es la risa o la sonrisa. En fin, vivió internamente el proceso de lo cómico” (Martin, 2008)
- **Ingenio:** Proveniente del vocablo latín *ingenium*, el ingenio “es la facultad de una persona para inventar con prontitud o solucionar algo con facilidad. El concepto está asociado a la intuición, la creatividad, la maña y el talento”. (Dinello, R., Jiménez, C. y Motta, J. 2001).
- **Investigación.-** La investigación es “la búsqueda intencionada de conocimientos o de soluciones a problemas de carácter científico. También existe la investigación tecnológica, que es la utilización del conocimiento científico para el desarrollo de tecnologías ya sean puras o aplicadas. Una *investigación* se caracteriza por ser un proceso académico” (Jackson, 2002)
- **Método de enseñanza.** Es un “Esquema general de trabajo que da consistencia a los procesos (de información, mediación u orientación), que tienen lugar en diferentes escenarios docentes, proporcionando una justificación razonable para dichos procesos”(Padilla, 2016)

- **Motivación.** El proceso dinámico de ilusión y de dificultad interna alentado por el educando en virtud a la actividad escolar. La atracción y estimulación junto al posible desánimo respecto a la tarea de aprendizaje supone la clave de interpretación relevante ante el logro creativo de la propuesta de acción formativa en el educando.
- **Simpatía.** “Del lat. *simpathia*, y este del gr. *συμπάθεια*, comunidad de sentimientos.
 1. f. Inclination afectiva entre personas, generalmente espontánea y mutua.
 2. f. Análoga inclinación hacia animales o cosas, y la que se supone en algunos animales.
 3. f. Modo de ser y carácter de una persona que la hacen atractiva o agradable a las demás”. (Real Academia de la lengua española)
- **Recurso Didáctico :** Se puede definir como “cualquier medio o ayuda que facilite los procesos de enseñanza-aprendizaje, y por lo tanto, el acceso a la información, la adquisición de habilidades, destrezas, y estrategias, y la formación de actitudes y valores. (p.e. materiales no convencionales, tomados de la vida cotidiana, contruidos por el propio alumno, etc.)” (Roncal, 2015)
- **Rendimiento académico:** Representa “ el nivel de eficacia en la consecución de los objetivos curriculares para las diversas asignaturas, y se expresa mediante un calificativo o promedio ponderado basado en el sistema vigesimal; es decir, las notas variarán de 0 a 20 puntos, donde el puntaje de 10 o menos es desaprobatorio”. (Soler, 1999)

- **Servicio Educativo Superior Universitario:** Refiere al “servicio público que únicamente puede ser ofrecido por una universidad licenciada a sus estudiantes matriculados. Dicho servicio está orientado a la formación de capacidades de investigación científica y tecnológica; a la creación, innovación y difusión de conocimientos intelectuales y artísticos; y al logro de competencias ciudadanas y profesionales de acuerdo con la demanda de la sociedad y del mercado laboral, así como a las necesidades de desarrollo del país”.(SUNEDU, 2015)
- **Universidad:** Corresponde a “una comunidad académica conformada por docentes, estudiantes y graduados, orientada a la investigación, docencia, y proyección social, que brinda una formación humanista, científica y tecnológica con una clara conciencia de nuestro país como realidad multicultural”. (SUNEDU, 2015)

CAPÍTULO IV : HIPÓTESIS Y VARIABLES

4.1. HIPÓTESIS GENERAL

H_i: El humor didáctico tiene influencia significativa en el clima de aula y rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

4.2 HIPÓTESIS ESPECÍFICAS

H1: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H2: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H3 : El humor didáctico influye significativamente en la dimensión individualización en el clima de aula en los estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Lima Sur.

H4 : El humor didáctico influye significativamente en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H5 : El humor didáctico influye significativamente en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H6 : El humor didáctico influye significativamente en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H7: El humor didáctico influye significativamente en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

4.3 DEFINICIÓN CONCEPTUAL Y OPERACIONAL DE LAS VARIABLES

Definición operacional de las Variables

| VARIABLE 1 | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE VALORES |
|------------------------|---|---|---|--|-------------|-------------------|
| Humor didáctico | Aplicación del Constructo humor que motiva a los estudiante para el aprendizaje. “Los predispone en una inmejorable actitud positiva. Posibilita un clima distendido y agradable. Favorece la empatía del educador. Potencia la simpatía entre educador/educando. facilitando nuevas herramientas de trabajo. Ejercita creativas destrezas y habilidades docentes” (Fernández, 2008). | Está constituida por una serie de elementos a ser verificados según lista de cotejo y que tienen acciones de naturaleza humorística para aplicarlo durante las sesiones de clase (Zambrano, 2015) | Motivación Actitud Ludica Didactica | 1) Motivación en el aula de clases a) Saludo inicial y final b) Empatía c) Comunidad d) Reafirmación e) Relación de apoyo | 1,2,3,4 y 5 | Nominal |
| | | | | 2) Lúdica a) Actitudes abiertas al humor b) Comentarios divertidos sobre temas de clase c) Señalamiento de debilidades propias con humor d) Improvisar actividades | 6,7,8,9,10 | |

| | | | | | | |
|----------------------|---|---|---|--|--|--------------------------|
| | | | | 3) Técnicas didácticas a) Anécdotas b) Material de clase c) Dinámicas d) Trabajos de grupo e) Uso de Redes | 11,12,13,14 y 15 | |
| VARIABLE 2 | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | DEFINICIÓN OPERACIONAL | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE VALORES |
| Clima de Aula | El ambiente o clima de aula de aprendizaje es el “conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula; y las expectativas de los escolares se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su | Está constituida por el puntaje obtenido en los 55 reactivos del Cuestionario de Clima de Aula Universitaria de Toledo y van desde 55 a 275 puntos (Toledo, 2011) | Compañerismo Entusiasmo Docente Individualización Innovación | Amistad Conocimiento Apoyo mutuo Interés Aportaciones al aprendizaje Preocupación Decisiones en clase Diferenciación Planificación Actividad Expresa ideas | 1, 12, 23, 34, 45 2, 13, 24, 35, 46 4, 15, 26, 37, 48 5, 16, 27, 38, 49 | Ordinal |

| | | | | | | |
|------------------------------|--|--|---|---|---------------------------|--------------------------|
| | atención y a su comportamiento” Báez (2005) | | Participación | Implicación Toma de Decisiones | 7, 18, 29, 40, 51 | |
| | | | Satisfacción | Motivación Confianza Amenidad | 11, 22, 33, 44, 55 | |
| VARIABLE 3 | DEFINICIÓN CONCEPTUAL | | DIMENSIONES | INDICADORES | ITEMS | ESCALA DE VALORES |
| Rendimiento académico | Es el “Conjunto de habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, mediante el cual el educando relaciona procesos académicos para poder verificar y mejorar su aprendizaje” (Miljanovich, 2000). Tras el puntaje vigesimal obtenido el sistema, lo convierte a la | Está constituida por el puntaje obtenido en los 55 reactivos del Cuestionario de Clima de Aula Universitaria de Toledo y van desde 55 a 275 puntos | E1, E2 Evaluación parcial E3 E4 E5 Evaluación final | Alto Medio Bajo Deficiente | 1 | Razón |

| | | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|
| | categorización del logro de aprendizaje. Categorizada como rendimiento alto, medio, bajo y deficiente, en base a la tabla elaborada por Reyes Murillo (1988). | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|--|

CAPÍTULO V : METODOLOGÍA DE LA INVESTIGACIÓN

5.1 ENFOQUE DE LA INVESTIGACIÓN

La presente investigación es cuantitativa, pues, de acuerdo con Ruiz (2012) este enfoque cuenta con características, procesos y bondades del enfoque que lo puntualizan como secuencial y demostrativo dado que las etapas previas preceden a las siguientes, por esto es imprescindible seguir etapas, tiene como característica principal el tener un alto nivel de rigurosidad pese a que es posible redefinir ciertas, cuando se miden los fenómenos y se prueban las hipótesis es necesario hacer inferencias de tipo causa y efecto, así que luego de la verificación de la realidad si se encuentra falta de congruencia los resultados son nuevamente analizados.

Gómez (2006) afirma que “al usar una perspectiva cuantitativa, la recolección de datos es equivalente a medir. De acuerdo con la definición clásica del término, medir significa asignar números a objetos y eventos de acuerdo a ciertas reglas. Muchas veces el concepto se hace observable a través de referentes empíricos asociados a él”. Entonces, si por ejemplo si se busca medir la violencia (concepto) en determinado grupo de sujetos, se hace necesario observar agresiones verbales y/o físicas, tales como gritos, insultos, empujones, puñetazos, etc. (situaciones empíricas).

5.2 TIPO Y NIVEL DE INVESTIGACIÓN

5.2.1 TIPO DE INVESTIGACIÓN

Según la naturaleza de la investigación y en base a lo planteado en clase estamos frente a un estudio que reúna las condiciones metodológicas de una Investigación Aplicada, la cual se caracteriza por, de acuerdo a Murillo (2008) por que “busca la aplicación o utilización de los conocimientos adquiridos, a la vez que se adquieren otros, después de implementar y sistematizar la práctica basada en investigación. El uso del conocimiento y los resultados de investigación que da como resultado una forma rigurosa, organizada y sistemática de conocer la realidad”.

5.2.2. NIVEL DE INVESTIGACIÓN

De acuerdo con la naturaleza del presente estudio de investigación, éste reúne por su nivel las características de un estudio cuasi-experimental y explicativo.

Para Sánchez, Reyes y Mejía (2018) se conoce como diseño correlacional. Es aquel diseño investigativo que tiene como propósito determinar los grados de correlación estadística existentes entre las variables de estudio. De manera funcionalmente es

posible divisar el nivel asociativo de dos variables. Asimismo es un diseño cuasi-experimental ya que de acuerdo con la denominación utilizada por Campbell y Stanley (1973) se refieren a “los diseños en que los sujetos no son asignados al azar a los grupos experimental y control. Son diseños que tienen menor validez interna, ya que pierden control sobre las variables extrañas al no utilizar un muestreo aleatorio. Los principales diseños cuasi experimentales son: diseño de series de tiempo, diseño de muestras equivalentes de tiempo, diseño de dos grupos no equivalentes o con grupo de control no equivalente y diseños de muestras separadas”.

5.3

MÉTODOS Y DISEÑO DE INVESTIGACIÓN

5.3.1 MÉTODOS DE LA INVESTIGACIÓN

Método general: Hipotético, Deductivo

Para Sánchez, Reyes y Mejía (2018) “es el método de conocimiento relativo al método científico por el cual se utilizan procedimientos lógicos y deductivos, teniendo como punto inicial un supuesto previo que requiere ser demostrado. La hipótesis deductiva se inicia con una proposición general, que produce una primera hipótesis, y esta busca ser confirmada o rebatida. Las hipótesis deductivas inician de presupuestos teóricos y primigeniamente de la teoría básica”.

Metodos específicos: Estadístico, Análisis y Síntesis

Sánchez, Reyes y Mejía (2018) conceptúan la estadística como la “Técnica de cuantificación de los datos que comprende medidas de tendencia central, de dispersión y de variabilidad. Se divide en estadística descriptiva y estadística inferencial, pudiendo ser

paramétrica y no paramétrica”. Del mismo modo se refieren, estos autores al Análisis cuantitativo indicando que “comprende el análisis de datos numéricos; considerando para ello diversos niveles de medición, ya sea: nominal, ordinal, de intervalo o de razones y proporciones. Es propio de la metodología cuantitativa. Recurre a las técnicas estadísticas descriptivas e inferenciales. Los programas o paquetes estadísticos que se emplean en computadora pueden realizar el análisis cuantitativo en un tiempo sumamente corto, dependiendo de la amplitud de los datos recopilados”.

Finalmente Alarcón (2008) define a la síntesis como el “método y operación del pensamiento que consiste en la integración de las partes aisladas de un fenómeno, objeto o proceso, en un conjunto que unifique todos los elementos”.

5.3.2 DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN

Sánchez, Reyes y Mejía (2018) sostienen que “el diseño es un valioso instrumento que orienta y guía al investigador en un conjunto de pautas a seguir, en un estudio o experimento; es de carácter flexible, no un recetario rígido”. Para alcanzar los objetivos planteados se ha realizado un diseño sistémico del proceso de investigación Pretest – Postest , dividiéndolo en las diferentes fases:

- a) Fase exploratoria
- b) Fase de conformación de grupos apareados
- c) Fase aplicativa del humor en el aula
- d) Fase de evaluación del humor como recurso didáctico

a) Fase Exploratoria

Duración: Desde Enero 2018 hasta Marzo 2018

Los estudios exploratorios se utilizan para examinar fenómenos medianamente o poco conocidos, buscando obtener información respecto a la probabilidad de efectuar una investigación más detallada respecto a un contexto determinado, investigar problemas nuevos, identificar conceptos de un saber, disponer prioridades para futuras investigaciones o proponer afirmaciones y postulados. (Hernández S. 2010).

En esta primera etapa se exploró la bibliografía de las diferentes variables a estudiar, con el propósito de ahondar en el estudio que permitan argumentar teóricamente los problemas a investigar. Con este fin , se usaron distintas fuentes documentales como: Textos seleccionados, bases de datos en físico y digital de bibliotecas importantes en Perú y el exterior, memorias de congresos que contienen ponencias sobre el tema, repositorios institucionales, donde se repasó detalladamente información sobre humor, el rendimiento académico y el clima de aula en la educación universitaria. Efectuándose una lectura crítica de los documentos más relevantes para agregarlos y articularlos al marco teórico de la presente investigación.

b) Fase de Conformación de Grupos apareados

Duración: Mayo a Junio 2018

La presente investigación busca conformar dos grupos apareados buscando una mayor homogeneidad en el diseño. Para ello se ha realizado en los docentes una evaluación previa, a fin de medir el Sentido del Humor y sus actitudes motivacionales. A fin de determinar, en función a estos resultados, que los docentes a cargo lleven a cabo los mismos contenidos del curso, variando exclusivamente en la metodología

didáctica y en las competencias humorísticas y motivacionales propias del docente. Se considera relevante, para la aplicación de un programa con Humor, que el docente sienta comodidad en el uso de recursos, así como que las actitudes motivacionales para el dictado del semestre sean adecuadas. Por ello se hizo una medición previa en veintiséis profesores de la Universidad Autónoma de Lima Sur, que prestan servicios en la misma, a fin de conformar los grupos más homogéneos que puedan contribuir mejor con la aplicación de la variable independiente > programa de humor didáctico..

c) Fase de aplicación del humor en el aula

Duración: Julio a Diciembre 2018

En los estudios correlacionales se busca determinar la relación o nivel de entidad que existe entre dos o más ideas, constructos, categorías o variables dentro de un entorno particular. Algunas veces solamente se examina la relación que existe entre dos variables, pero usualmente se incorporan a la misma correlaciones entre tres, cuatro o más variables. Estos diseños denominados correlacionales, buscan evaluar el nivel de relación entre dos o más variables, miden cada una de ellas (de las que se presume alguna correlación), analizando y cuantificando sus vínculos posteriormente. (Hernández S. 2010).

Esta fase de la investigación se utiliza un diseño cuantitativo cuasi experimental, de dos grupos Cuantitativo en cuanto se aplicará un instrumento de medición del comportamiento de la variables dependientes (Clima de Aula y Rendimiento Académico) cuasi experimental por la manipulación de la variable independiente (Humor Didáctico). El grupo experimental recibirá sus clases utilizando un esquema que utilice permanentemente el humor en las sesiones de clase, mientras el grupo de

control las recibirá de manera tradicional. Al finalizar el ciclo de estudio 2018-2 se procesarán los datos obtenidos para determinar las correlaciones y efectos de la variable independiente sobre las variables dependientes que permitan responder las preguntas de investigación y verificar las hipótesis. Por la naturaleza de las variables, la medición es únicamente Post test. Alarcón (2008) denomina de este modo a la observación o medida de la variable dependiente luego de efectuar el tratamiento experimental, para este caso el programa.

Para Hernández (2010): un diseño cuasi experimental manipula intencionalmente, al menos, una variable independiente buscando establecer su efecto y algún nivel relacional con la o las variables dependientes respectivas, diferenciándose de los experimentos “puros” en el rango de seguridad y/o confiabilidad que sea capaz de obtener respecto de la medición inicial por cada grupos. En un diseño cuasi experimental los sujetos de estudio no se asignan aleatoriamente a los grupos ni se emparejan, ya que los grupos ya están conformados por algún otro criterio antes del experimento.

Tabla 1

Diseño de estudio Variable Clima de Aula

| GRUPO | Medición Pre- test | Programa | Medición Post- test |
|--------------|-----------------------|----------|------------------------|
| Experimental | Ge =O ₁ | X | O ₂ |
| Control | Gc= O ₃ | X | O ₄ |

En la tabla 2 se muestra el diseño para el estudio de la variable rendimiento académico para la muestra de estudiantes. En este caso no existe una medición pre, ya que se trata de una evaluación académica regular para su promoción de curso y que ha de darse sólo en la fecha indicada.

Tabla 2

Diseño de estudio Variable Rendimiento Académico

| GRUPO | | Medición | Programa | Medición |
|--------------|----|-----------|----------|----------------|
| | | Pre- test | | Post- test |
| Experimental | Ge | -- | X1 | O ₂ |
| Control | Gc | -- | X2 | O ₄ |

Los grupos experimentales y de control están compuestos por los alumnos universitarios de la carrera de Psicología de la Facultad de Humanidades y estarán determinados de acuerdo a los resultados de la Fase b del presente diseño.

5.4 POBLACIÓN Y MUESTRA DE LA INVESTIGACIÓN

5.4.1 POBLACIÓN

Hurtado y Toro (1998) definen que: “población es el total de los individuos o elementos a quienes se refiere la investigación, es decir, todos los elementos que vamos

a estudiar, por ello también se le llama universo”. La población de la presente investigación está conformada por la población estudiantil de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Lima Sur, conformada por alrededor de 860 alumnos del turno mañana.

5.4.2 MUESTRA

Balestrini (2006), afirma que: “una muestra es una parte representativa de una población, cuyas características deben producirse en ella, lo más exactamente posible”. De Barrera (2008), considera que la muestra se realiza cuando: “la población es tan grande o inaccesible que no se puede estudiar toda, entonces el investigador tendrá la posibilidad seleccionar una muestra. El muestreo no es un requisito indispensable de toda investigación, eso depende de los propósitos del investigador, el contexto, y las características de sus unidades de estudio.”. Para la presente investigación la muestra estará constituida por aproximadamente 160 estudiantes, pertenecientes a 4 secciones de la Carrera Profesional de Psicología Humana. 80 estudiantes conformaron el grupo control y 80 conformaron el grupo experimental. Para el cálculo de tamaño de muestra cuando el universo de universo finito se ha verificado el número de alumnos matriculado y que asiste regularmente a clases para el semestre académico 2018-II, De acuerdo con Murray y Larry (2005) para la muestra en una población finita o conocida:

$$n = \frac{Z_{\alpha}^2 \cdot N \cdot p \cdot q}{i^2(N-1) + Z_{\alpha}^2 \cdot p \cdot q}$$

Donde: n: tamaño muestral

N: tamaño de la población

z: valor correspondiente a la distribución de gauss,

p: prevalencia esperada del parámetro a evaluar

q: 1 - p (si p = 70 %, q = 30 %)

i: error que se prevé cometer

Aplicando a la población con un nivel de seguridad de 95%

$$n = \frac{860 \times 1.96_a^2 \times 0.05 \times 0.95}{0.05^2 \times (860 - 1) + 1.96_a^2 \times 0.05 \times 0.95}$$

$$n = \frac{860 \times 3.8416 \times 0.475}{2.1475 + 3.8416 \times 0.475}$$

$$n = \frac{367.778}{2.3003} = 159.447$$

5.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE RECOLECCIÓN DE DATOS

5.5.1. TÉCNICAS

Las principales técnicas que se utilizará en la investigación son:

- **Encuesta** : Conceptualizada como el “procedimiento que se realiza en el método de encuesta por muestreo en el cual se aplica un instrumento de recolección de datos formado por un conjunto de cuestiones o reactivos cuyo objetivo es recabar información factual en una muestra determinada. También es conocido como survey. Cuando el cuestionario se aplica a toda la población toma el nombre de censo” (Universidad Privada del Norte, 2014).
- **Listas de cotejo** : Para Tobón (2015), un lista de cotejo "constituye un medio para observar y registrar aspectos específicos, ya sea el comportamiento de un individuo o sucesos en una situación dada", registrando los resultados de modo dicotómico; si existe o no determinada característica, si una acción fue realizada o no.
- **Pruebas estadísticas** : Sánchez, Reyes y Mejía (2018) las definen como “ un mecanismo formal basados en la probabilidad y cuyo fin es llegar a una decisión respecto de la verosimilitud de una afirmación. La afirmación es la hipótesis, y todo valor (generalmente un número) obtenido a partir de una muestra de datos; es una prueba estadística. El mecanismo usa los datos obtenidos (prueba estadística) para llegar a un juicio de probabilidad acerca de la afirmación”.

Para la realización del estudio las técnicas de recolección de datos se basaron en uso del Cuestionario de Clima de Aula Universitario, instrumento desarrollado por la Dra. Purificación Toledo el cual está validado mediante criterio de jueces expertos en educación. La secuencia que se llevó a cabo para el desarrollo de la investigación fue la siguiente:

1. Se visitó la Facultad de Humanidades de Universidad Autónoma de Lima Sur, obteniendo la aprobación del decanato.
2. Se aplicó a un grupo de docentes el cuestionario de sentido del humor docente, a fin de determinar a los docentes y cursos con los que se desarrollará el estudio.
3. A cada sujeto le fué explicado la intención del estudio , tomando,un formato de consentimiento informado y procediendo a aplicar el pretest. Aquellas secciones que fueron seleccionadas para formar parte del grupo control tuvieron clases con un docente cuya puntuación en Sentido del humor docente no era elevada, y utilizando una metodología tradicional.
4. Luego de haber sido aplicado el pretest, se procedió la aplicación del programa de clases utilizando el humor terapéutico a lo largo de las 15 sesiones (las cuales se ejecutaron durante 4 meses por sujeto). Cada sesión fue desarrollada en un ambiente apropiado , apartado de distracciones.
5. La aplicación del programa fue realizada por los docentes seleccionados y el investigador. Al culminar el programa se aplicó el posttest respectivo.
6. Al culminar el programa se procedió a analizar e interpretar los resultados, para verificar las hipótesis de investigación.
7. Se discutirán los datos con datos antecedente y se presenta el informe final.

5.5.2 INSTRUMENTOS

Los datos de las variables de explicación se obtienen mediante dos instrumentos de medida (uno realizado ad hoc y otro adaptado de un instrumento publicado y estandarizado), que deberán ser completados por los docentes. Asimismo para el apareamiento de grupos se utiliza dos instrumentos validados por criterio de expertos para su aplicación en nuestro medio. Con respecto a la variable rendimiento, es la Universidad la encargada de registrar las notas que se requieren (generales y por cursos) de los alumnos.

Para Fase B : Conformación de Grupos

INSTRUMENTO 1

Cuestionario de sentido del humor en docentes peruanos

El cuestionario de sentido del humor en docentes peruanos es una adaptación de la “escala multidimensional del sentido del humor (MSHS)”, desarrollada por Thorson y Powell (1993), con el propósito que sea desarrollada, validada y utilizada en trabajos que puedan correlacionar al humor con determinadas dimensiones de la personalidad, controlar la depresión o la ansiedad o mediante estudios transculturales (Carbelo y Jáuregui, 2006; Thorson, Brdar & Powell, 1997).

El Cuestionario, esta compuesto de 24 ítems, 18 de los cuales han sido considerados mediante una redacción con afirmaciones positivas (1, 2, 3, 5, 6, 7, 9, 10, 12, 14, 15, 16, 18, 19, 21, 22, 23, 24) y 6 negativas (4, 8, 11, 13, 17, 20), procurando la reducción en el sesgo de respuestas fijas (Thorson y Powell, 1993). Los reactivos positivos, serán calificados por medio de una escala tipo Likert de cinco niveles Con respuestas desde el tipo “muy en desacuerdo (1)” a “muy de acuerdo (5)”. Mientras que los ítem negativos, van desde “muy en desacuerdo (5)” a “muy de acuerdo (1)”. De este modo el nivel de humor, se obtiene mediante la suma de las puntuaciones que se obtengan (Thorson y Powell, 1991), siendo la menor puntuación 1 y la mayor 120.

Para medir motivación en el docente universitario

INSTRUMENTO 2

(Para docentes con estudiantes de 15 a 24 años) © Alonso Tapia, (1998)

Se trata de un instrumento armónico que busca medir expectativas de autoeficacia y expectativas de control de modo sistemático e incluyendo componentes que puedan revisar las relaciones entre éstas con la forma de actuar de un docente. Por esto, los componentes de esta escala pertenecen a dos ategorías. La primera incluye todos aquellos que nos refieren al autoconcepto y expectativas del docente, de los pensamientos que relacionan al rol que factores extrínsecos o actores como padres o compañeros de aula adquieren en la motivación del estudiante —las mismas que pueden tener una notoria influencia en sus expectativas personales — y del nivel en que, como desenlace de lo previo el profesor tiene disposición para su refuerzo. Un segundo

grupo de componentes lo forman quienes registran actitudes, cogniciones y comportamientos que se relacionan a modos específicos de accionar en clase que podrían influir en cómo motiva a sus estudiantes. No es entonces aquí lo primordial si un docente admite si una práctica específica es motivadora o no, sino del nivel y modo en que la utiliza y de los argumentos concretos en que pueden sustentar su utilización.

Existen dos modos de aplicación de esta prueba: para profesores de estudiantes entre 10 a 14 años, y al segundo año de Secundaria y preuniversitario, para jóvenes entre 14 a 18 años. Estos modos tienen en común los 54 primeros elementos, aunque la composición de estas dimensiones no es completamente igual. Por otra parte, los últimos dieciseis corresponden únicamente a la escala para docentes de estudiantes entre 10 a 14 años, donde para la aplicación de los instrumentos se habían integrado estudiantes con necesidades especiales. Ambas versiones de esta escala se componen de cuatro sub escalas. Para el instrumento dirigido a profesores de Tercer año de Secundaria, y primeros años de educación superior las escalas son:

- a) **Escala de negativa al trabajo grupal y actitud pesimista sobre a la posibilidad de motivar.** Mientras más alto puntúen en esta escala los docentes, se asumen como una mayor actitud de negativa al trabajo grupal y con mayor preferencia hacia el trabajo en clase individual, el docente tiene por prioridad uso de estrategias que se enfocan en la valoración personal antes que el aprendizaje y con una actitud desfavorable respecto a la capacidad de motivar.

- b) **Escala de optimismo en la motivación y de orientación al proceso.** Cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayores son las expectativas de autoeficacia y el

optimismo respecto a la posibilidad de motivar a los alumnos, y la disposición a esforzarse por ello, disposición que hace que se los profesores se centren más en los procesos de aprendizaje que en el producto del mismo y que tiendan a facilitar la autonomía y la responsabilidad.

e) **Actitud favorable al uso de la competición y la amenaza y orientación al resultado.** A medida que la puntuación de los profesores en esta escala sube, más favorable es la actitud de los profesores hacia el uso de la competición y la comparación entre alumnos, al uso de la amenaza que supone el suspenso como medios de motivar.

d) **Escala de pesimismo generalizado.** En este caso, cuanto mayor es la puntuación obtenida, mayor es el pesimismo generalizado respecto a la posibilidad de motivar debido a la creencia de que factores externos a la propia actividad (padres, compañeros, utilidad de la materia, edad de los alumnos, etc.) ejercen un papel determinante en la motivación de los alumnos, factores que el profesor —con independencia su competencia— se cree incapaz de controlar y compensar. Cuanto más alto se puntúa en esta escala, más positivamente se valoran como elementos necesarios para influir en la motivación la competición, la comparación normativa y la amenaza, y menos se valoran el elogio y el trabajo en grupo, lo que induce a que los alumnos se orienten al resultado. Se utiliza la versión B del cuestionario lista para su utilización, previa validación por expertos.

Para la fase C

Para medir la variable: Clima de Aula y sus dimensiones

INSTRUMENTO 3

Cuestionario de Ambiente de Aulas Universitarias (Toledo, 2000)

El “Cuestionario de Ambiente de Aulas Universitarias (CAAU)” es un instrumento que ha sido desarrollado específicamente para evaluar el ambiente de aula de las diferentes universidades españolas. Ha sido diseñado por Walberg y Haertel (1980). en base a las tres dimensiones ambientales propuestas por Moos (1979): relación, desarrollo personal y sistema de mantenimiento y cambio.

Este instrumento está conformado por 55 ítems, que se agrupan de cinco en cinco en once dimensiones: compañerismo, prácticas de clase, espíritu de equipo, individualización, innovación, entusiasmo docente, preocupación docente, recursos materiales, satisfacción y organización de aula. El formato de respuestas se recoge en una escala de tipo Likert de cuatro posibles puntos que registran los niveles de acuerdo o desacuerdo de los estudiantes respecto a las afirmaciones señaladas en cada uno de los ítems. Como un modo de asegurar que las respuestas sean sinceras por parte de los estudiantes, algunos de los ítems tienen una puntuación inversa. Tampoco existe la puntuación media para evitar que exista tendencia a no expresar opinión o la direccionalidad de la misma.

Los puntajes de los ítems de cada escala aparecen en la tabla 3. Allí se separan también los positivos de los negativos (puntuación inversa)

Tabla 3

Puntuaciones de los ítems del CAAU (Toledo, 2000)

| Puntuaciones de los ítems del cuestionario | |
|--|--|
| Escala | Ítems y valor de la puntuación |
| Compañerismo | 1 (+), 12 (+), 23 (+), 34 (-), 45 (-) |
| Entusiasmo Docente | 2 (+), 13 (+), 24 (+), 35 (+), 46 (+) |
| Espíritu de Equipo | 3 (-), 14 (-), 25 (-), 36 (+), 47 (-) |
| Individualización | 4 (-), 15 (+), 26 (-), 37 (+), 48 (+) |
| Innovación | 5 (-), 16 (-), 27 (+), 38 (+), 49 (+) |
| Organización del aula | 6 (+), 17 (-), 28 (-), 39 (+), 50 (+) |
| Participación | 7 (-), 18 (+), 29 (-), 40 (-), 51 (+) |
| Prácticas de Clase | 8 (-), 19 (+), 30 (+), 41 (-), 52 (+) |
| Preocupación Docente | 9 (-), 20 (-), 31 (-), 42 (-), 53 (+) |
| Recursos Materiales | 10 (-), 21 (+), 32 (-), 43 (-), 54 (+) |
| Satisfacción | 11 (+), 22 (+), 33 (+), 44 (-), 55 (+) |

Los ítems positivos se puntúan: CA=5, A=4, D=2, CD=1, en blanco=3
 Los ítems negativos se puntúan al revés: CA=1, A=2, D=4, CD=5.

Fuente : Elaboración y puntuaciones del CAAU . Toledo (2009)

En la tabla 4 se muestra la descripción de cada una de las dimensiones del instrumento para una comprensión más detallada:

Tabla 4

Dimensiones del Cuestionario de Ambiente de Aula Universitaria (Toledo 2009)

| "Cuestionario de Ambiente de Aulas Universitarias" (CAAU) | |
|--|---|
| <i>Dimensiones</i> | <i>Descripción de las Dimensiones</i> |
| <i>Compañerismo</i> | Mide el nivel de amistad que los alumnos sienten unos por otros, así como el grado en que los alumnos se conocen, apoyan y ayudan entre sí. |
| <i>Entusiasmo docente</i> | Grado en que el profesor muestra interés en el trabajo que realiza, ofrece a los alumnos las aportaciones recientes dentro del campo profesional y laboral en que se están formando, y se preocupa por su profesionalidad. |
| <i>Espíritu de equipo</i> | Grado en que los alumnos trabajan en cooperación antes que competir en la realización de trabajos. |
| <i>Individualización</i> | Grado en que se les permite a los alumnos tomar decisiones en torno a la dinámica de clase, y son tratados por el profesor de forma diferente en función de sus habilidades, intereses o capacidad de trabajo. |
| <i>Innovación</i> | Grado en que el profesor planifica actividades y técnicas nuevas, infrecuentes y originales, y fomenta entre los alumnos pensamientos creativos. |
| <i>Organización o gestión de aula</i> | Grado en que los alumnos perciben las clases como ordenadas, organizadas, y el profesor manifiesta claramente las normas sobre el funcionamiento del aula. |
| <i>Participación</i> | Grado en que los alumnos se implican activamente en los diferentes aspectos de la vida universitaria, así como la participación activa de los alumnos en la toma de decisiones grupales, y expresar ideas y opiniones propias en clase. |
| <i>Prácticas de clase</i> | Mide el tiempo que el profesor dedica a la realización de trabajos de clase o de laboratorio, donde el alumno hace ejercicios prácticos de forma individual o en pequeños grupos sobre la materia impartida en las clases teóricas. |
| <i>Preocupación docente</i> | Valora la cantidad de ayuda, interés y amistad que los profesores muestran hacia los alumnos. |
| <i>Recursos materiales</i> | Mide el grado en que los equipos de laboratorio y materiales de los que dispone la Universidad son adecuados y suficientes. |
| <i>Satisfacción</i> | Grado en que los alumnos muestran interés, están motivados y confían en la eficacia de los programas académicos. Así como grado en que perciben las clases como amenas, divertidas e interesantes. |

Fuente : Dimensiones del CAAU . Toledo (2009)

Para medir la variable rendimiento académico:

INSTRUMENTO 4

Nombre de Instrumento: *Ficha de registro de datos de rendimiento académico (FRRA)*

La “ficha de recolección de datos de rendimiento académico”, es un instrumento desarrollado para registrar la información del alumno participante en el estudio. Se adapta al sistema de evaluación de la Universidad Autónoma de Lima Sur, basándose en el Art 85 de su reglamento académico general vigente.

ÁREAS QUE EVALÚA

TEÓRICO – Constituido por la Media entre las notas $E1+E3 + EP + EF$

DESEMPEÑO –Constituido por la Media entre las notas $E2 + E4 +E5$

COMPETENCIA – Constituido por la NOTA PF

Considerando las siguientes evaluaciones:

E1: Constituido por la nota de la evaluación 1 en la primera fase del semestre en el curso determinado.

E2: Constituido por la nota de la evaluación 2 en la primera fase del semestre en el curso determinado

E3: Constituido por la nota de la evaluación 3 en la primera fase del semestre en el curso determinado

E4: Constituido por la nota de la evaluación 4 en la segunda fase del semestre en el curso determinado

E5: Constituido por la nota de la evaluación 5 en la segunda fase del semestre en el curso determinado

EP: Constituido por la nota del Examen Parcial en la primera fase del semestre en el curso determinado

EF: Constituido por la nota del Examen Final en la segunda fase del semestre en el curso determinado

PF: Constituido por la nota del Promedio Final en el curso determinado

ESCALA VALORATIVA

Para colocar a cada alumno en escalas de rendimiento o niveles logrados para el aprendizaje y examinarlos buscando la mejora del proceso de enseñanza y aprendizaje,

Para ello fue utilizada la siguiente escala

| |
|------------------------------------|
| Rendimiento ALTO (20- 15) |
| Rendimiento MEDIO (14.99-12) |
| Rendimiento BAJO (11.99 -10) |
| Rendimiento DEFICIENTE= Menor a 10 |

5.5. 3. Validez y Confiabilidad

Para poder validar un instrumento se necesita establecer las propiedades psicométricas de éste dado que serán las propiedades quienes establezcan las condiciones y disciplina con la que esta se ha adaptado y aplicado. Por esto fue imprescindible delimitar la validez y confiabilidad del instrumento.

La validación de CAAU fue realizada en una muestra de 285 alumnos de la Universidad de Jaén. Para probar su fiabilidad se empleó el coeficiente de fiabilidad “alpha” de Cronbach, obteniendo un valor de 0,8468. Para la aplicación en la muestra se contó con la autorización expresa de la autora del instrumento por parte de la autora.

Para la determinar la validez de contenido en el presente estudio se desarrolló de acuerdo al formato de opinión sobre instrumento proveído por la Escuela de Post Grado de la Universidad Alas Peruanas siendo evaluado por 5 expertos en Clima de Aula Universitaria, con Grado Académico de Doctor. Asimismo se les pidió a los mismos la validación de cada ítem de la prueba CAAU, las misma que analizó utilizando el Coeficiente V de Aiken.

Se puede observar en la tabla 5 como se confirma la viabilidad de cada uno de los ítems en la dimensión de compañerismo de la variable clima de aula V de Aiken igual y 1

Tabla 5

Validez de contenido de la dimensión Compañerismo de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 12 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0.8 |
| 23 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 34 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 0.8 |
| 45 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 6 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión entusiasmo docente de la variable clima de aula.

Tabla 6

Validez de contenido de la dimensión Entusiasmo docente de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 2 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 13 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 24 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0.8 |
| 35 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 46 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 7 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión espíritu de equipo de la variable clima de aula.

Tabla 7

Validez de contenido de la dimensión espíritu de equipo de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 3 | 1 | 1 | 1 | 0.8 | 1 | 5 | 0.8 |
| 14 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 25 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 36 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.8 | 5 | 0.8 |
| 47 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 8 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión individualización de la variable clima de aula.

Tabla 8

Validez de contenido de la dimensión individualización de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 4 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 15 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 26 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 37 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0.8 | 5 | 0.8 |
| 48 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 9 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión innovación de la variable clima de aula.

Tabla 9

Validez de contenido de la dimensión innovación de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 5 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 16 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 27 | 1 | 1 | 0 | 0 | 1 | 5 | 0.6 |
| 38 | 1 | 1 | 0 | 1 | 1 | 5 | 0.8 |
| 49 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 10 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión organización de aula de la variable clima de aula.

Tabla 10

Validez de contenido de la dimensión organización de aula de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 6 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 17 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 28 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0.8 |
| 39 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0.8 |
| 50 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 11 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión participación de la variable clima de aula.

Tabla 11

Validez de contenido de la dimensión participación de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 7 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 18 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 29 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 40 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 51 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 12 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión prácticas de clase de la variable clima de aula.

Tabla 12

Validez de contenido de la dimensión prácticas de clase de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 8 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 19 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 30 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0.8 |
| 41 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 52 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 13 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión preocupación docente de la variable clima de aula.

Tabla 13

Validez de contenido de la dimensión preocupación docente de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 9 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0.8 |
| 20 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 31 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 42 | 0 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0.6 |
| 53 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 14 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión recursos materiales de la variable clima de aula.

Tabla 14

Validez de contenido de la dimensión recursos materiales de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 10 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 21 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 32 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 43 | 1 | 1 | 1 | 0 | 1 | 5 | 0.8 |
| 54 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |

Fuente: Elaboración propia

En la tabla 15 se observa la validez, por medio de la V de Aiken de los ítems dentro de la dimensión satisfacción de la variable clima de aula.

Tabla 15

Validez de contenido de la dimensión satisfacción de clima de aula según el Coeficiente V de Aiken.

| Item | Juez 1 | Juez 2 | Juez 3 | Juez 4 | Juez 5 | Total | V de Aiken |
|-----------|--------|--------|--------|--------|--------|-------|------------|
| 11 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 22 | 1 | 0 | 1 | 1 | 1 | 5 | 0.8 |
| 33 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 44 | 1 | 1 | 1 | 1 | 1 | 5 | 1 |
| 55 | 1 | 1 | 1 | 1 | 0 | 5 | 0.8 |

Fuente: Elaboración propia

Confiabilidad

Para el análisis de confiabilidad del instrumento Clima de aula se calculó el coeficiente de Alpha de Cronbach para las 11 factores del CAAU, realizando también similar procedimiento para el cuestionario completo. En la tabla 16 se observa que la confiabilidad mínima se encuentra en el factor “recursos materiales” con un valor de $\alpha = .627$, mientras que la confiabilidad más alta se encuentra en el factor “Entusiasmo docente” $\alpha = .856$. En cuanto a la escala total está obtuvo un valor de $\alpha = .894$, considerándose una excelente confiabilidad para el instrumento ya que excede el valor

Tabla 16 - Estimación de confiabilidad del Cuestionario de Clima de Aula

| | Nº Ítems | α de Cronbach |
|-----------------------|---------------------------|--|
| Compañerismo | 11 | 0.838 |
| Entusiasmo Docente | 11 | 0.856 |
| Espíritu de Equipo | 11 | 0.813 |
| Individualización | 11 | 0.819 |
| Innovación | 11 | 0.787 |
| Organización del aula | 11 | 0.748 |
| Participación | 11 | 0.799 |
| Prácticas de clase | 11 | 0.748 |
| Preocupación docente | 11 | 0.809 |
| Recursos Materiales | 11 | 0.627 |
| Satisfacción | 11 | 0.796 |
| Cuestionario Total | 55 | 0.894 |

Fuente: Elaboración propia

5.5.4. Procesamiento y análisis de datos

- a.** Inicialmente, se codificaron todas las variables a relacionar y procesar elaborando así base de datos; luego, utilizando esta información se pudo aplicar diversas funciones del programa SPSS versión 25.0 para funciones estadística y se desarrollo el análisis estadístico a fin de conocer los resultados

- b.** Tras esto se produjo la descripción de datos de la variable clima de aula, sus dimensiones: Compañerismo, Entusiasmo Docente, Individualización, Innovación, Participación, Satisfacción, así como a la variable rendimiento académico generando el calculo de las medidas promedio, varianza, desviación estándar, coeficiente de variación y error estándar.

- c.** Para probar la bondad/normalidad se utilizó la K-S de Kolmogorov-Smirnov para muestras pareadas haciendo comparaciones entre las mediciones pre y post aplicación programa. Se utilizo este instrumento para los puntajes parciales de las escalasque componen la variable clima de aula, y del rendimiento académico para hacer la evaluación de efectos del uso del humor didáctico.

- d.** Para observar si se obtuvieron diferencias antes y después de la aplicación del programa de humor en el grupo experimental y en el grupo control se procedió a aplicar la prueba de rangos con signo de Wilcoxon, ya que se están comparando muestras relacionadas.

- e. Finalmente para realizar la comparación de los resultados post tratamiento tanto del grupo experimental como del grupo control se aplicó la prueba Krustal Wallis, ya que se están comparando muestras diferentes, y que no tienen una distribución normal.

- f. Cada uno de los cálculos de las diferencias significativas, producidos por el programa SPSS se obtuvieron a un nivel de significación asintótica bilateral de $p < .05$.

5.5.5 ÉTICA EN LA INVESTIGACIÓN

En una gran parte de estudios de investigación se tiene un riesgo potencial de crear y desarrollar conflictos, los que hacen comprender al investigador las responsabilidades que tiene para con la ciencia, la población estudiantil, la sociedad, y demás participantes de un proceso investigativo. (Smith, 2001)

Los aspectos éticos que se consideraron en la presente fueron el resguardo de la confidencialidad de la información y la identidad de cada estudiante que participó en la misma. Se utilizó para la autorización la ficha de consentimiento informado proveída por la Escuela de Postgrado.

Asimismo la identidad de los docentes responsables de llevar a cabo el programa de humor didáctico fueron confidenciales y consentidas. Del mismo modo los datos fueron procesados y los resultados obtenidos son fidedignos evitando alterar los mismos. La asesoría en este sentido actuó con completa rigurosidad en el procesamiento estadístico e informático de datos.

CAPÍTULO VI : RESULTADOS

Los resultados del presente estudio se presentan de modo descriptivo e inferencial a fin de verificar las hipótesis de trabajo:

6.1. Análisis descriptivo de los datos

En la Tabla 17 se observa la distribución de la muestra de estudio organizado según la variable sexo. Es posible observar que un 85% de estudiantes que participaron tienen sexo femenino, y solo un 15 % de la muestra se compone por participantes de sexo masculino

Tabla 17

Distribución de la muestra total según el sexo

| Sexo | Frec. | % |
|--------------|--------------|--------------|
| Masculino | 24 | 15 |
| Femenino | 136 | 85 |
| Total | 160 | 100,0 |

Por su parte, la Tabla 18 presenta la distribución de la muestra según la variable edad en el grupo de participantes del programa. Se puede observar que la mayoría de participantes se encuentra en el intervalo de edades de 19 a 23 años siendo este el 55 %; mientras que el 35% posee entre 24 a 38 años de edad y el otro 10 % incluye las edades superiores a los 29 años.

Tabla 18

Distribución de la muestra total según edad

| Edades | Frec. | % |
|---------------|--------------|--------------|
| 19 a 23 años | 88 | 55 |
| 24 a 38 años | 56 | 35 |
| 29 a 33 años | 10 | 6.25 |
| 34 a 38 años | 4 | 2.5 |
| 39 a mas | 2 | 1.25 |
| Total | 160 | 100,0 |

Variable Clima de Aula

En la Tabla 19 se aprecia las medidas descriptivas en condición de pretest, muestra la diferencia de promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variabilidad en las dimensiones de la ansiedad: estado-rasgo, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Se puede observar que el grupo experimental obtuvo un puntaje promedio de clima de aula global de 175,15 y el grupo control logro una puntuación de 176,05; lo cual refleja que ambos grupos son ligeramente diferentes en sus puntajes antes de la aplicación del programa de humor didáctico para el dictado de los cursos.

Tabla 19

Comparación de las estadísticas descriptivas del puntaje de las dimensiones del clima de aula, del grupo experimental y control en la evaluación pre-test

| | Grupo control | | | Grupo experimental | | |
|----------------------------|---------------|------|------|--------------------|------|------|
| | M | D.E. | C.V. | M | D.E. | C.V. |
| Compañerismo | 16.70 | 2.64 | 0.16 | 16.65 | 2.68 | 0.16 |
| Entusiasmo Docente | 17.15 | 3.36 | 0.20 | 17.03 | 2.76 | 0.16 |
| Individualización | 15.20 | 2.17 | 0.14 | 15.28 | 2.11 | 0.14 |
| Innovación | 14.95 | 2.67 | 0.18 | 14.80 | 2.70 | 0.18 |
| Participación | 16.43 | 2.76 | 0.17 | 16.38 | 2.71 | 0.17 |
| Satisfacción | 16.93 | 2.58 | 0.15 | 16.83 | 2.57 | 0.15 |
| Clima de Aula Univ. | 176.05 | 9.71 | 0.06 | 175.15 | 8.98 | 0.05 |

De modo similar en la Tabla 20 se evidencian las medidas descriptivas en medición postest señalando la diferencia de promedios, desviaciones estándar y coeficientes de variabilidad en las dimensiones Compañerismo, entusiasmo docente, innovación, individualización, satisfacción y participación, tanto en el grupo experimental como en el grupo control.

Es posible evidenciar como el grupo experimental obtuvo una puntuación promedio de clima de aula global de 176,13 y el grupo control logro una puntuación de 189.35,; lo cual refleja que hubo mayor dispersión y variabilidad respecto de la evaluación inicial. Estos datos permiten concluir que ambos grupos son totalmente independientes en sus puntajes en cada dimensión obtenidos en el Cuestionario de Clima de Aula.

Tabla 20

Comparación de las estadísticas descriptivas del puntaje de las dimensiones del clima de aula, del grupo experimental y control en la evaluación post-test

| | Grupo control | | | Grupo experimental | | |
|---------------------------|----------------------|-------------|-------------|---------------------------|-------------|-------------|
| | M | D.E. | C.V. | M | D.E. | C.V. |
| Compañerismo | 16.53 | 2.64 | 0.16 | 18.45 | 2.30 | 0.12 |
| Entusiasmo Docente | 17.13 | 3.33 | 0.19 | 18.65 | 3.32 | 0.18 |
| Individualización | 15.25 | 2.15 | 0.14 | 17.30 | 2.30 | 0.13 |
| Innovación | 15.00 | 2.52 | 0.17 | 15.78 | 2.80 | 0.18 |
| Participación | 16.25 | 2.62 | 0.16 | 18.08 | 2.53 | 0.14 |
| Satisfacción | 16.63 | 2.12 | 0.13 | 18.95 | 2.93 | 0.15 |
| Clima de Aula Univ | 176.13 | 9.28 | 0.05 | 189.35 | 8.97 | 0.05 |

Para la variable sentido del humor docente – Fases de confirmación de grupos

En la tabla 21 se puede evidenciar la composición por género de la muestra de docentes que fueron medidos con el cuestionario de sentido del humor, encontrándose 14 docentes varones y 12 femeninos, evidenciando una media mayor de 58.43 en varones frente al 54.58 de las mujeres.

Tabla 21

Descripción de Frecuencia y media aritmética del sentido del humor de la muestra de docentes según sexo

| | f | % | Media |
|--------------|-----------|-------------|--------------|
| Masculino | 14 | 46.2 | 58.43 |
| Femenino | 12 | 53.8 | 54.58 |
| Total | 26 | 1000 | |

En la tabla 22 se muestra la composición de la muestra de docentes que fueron medidos con el cuestionario de sentido del humor, por el tiempo de servicio encontrando en su mayoría al grupo de docentes entre los 3 y 10 años laborando. Sin embargo la media más alta en sentido del humor se da en docentes en el grupo de 11 a 17 años de servicio, si bien el puntaje del grupo con docentes de más 24 tiene una media superior a 60, se considera que por tener una frecuencia absoluta de 2 docentes, no es representativo de la misma.

Tabla 22

Descripción de Frecuencia y media aritmética del sentido del humor de la muestra de docentes según tiempo de servicio docente (en años)

| | f | % | Media |
|-----------------|-----------|------------|--------------|
| Menos de 3 años | 3 | 11.5 | 51.3333 |
| 3 a 10 años | 10 | 38.5 | 56.7 |
| 11 a 17 años | 7 | 26.9 | 57.43 |
| 18 a 24 años | 4 | 15.4 | 54.25 |
| más de 24 años | 2 | 7.69 | 60.5 |
| | 26 | 100 | |

En la tabla 23 se muestra la composición de la muestra de docentes que fueron medidos con el cuestionario de sentido del humor, de acuerdo a su edad encontrando en su mayoría al grupo de docentes entre los 35 y 45 años. Donde también se encuentra la media más alta 58.8. Siendo también relevante la media del grupo de docentes de 56 años a más con 56.5 de media.

Tabla 23

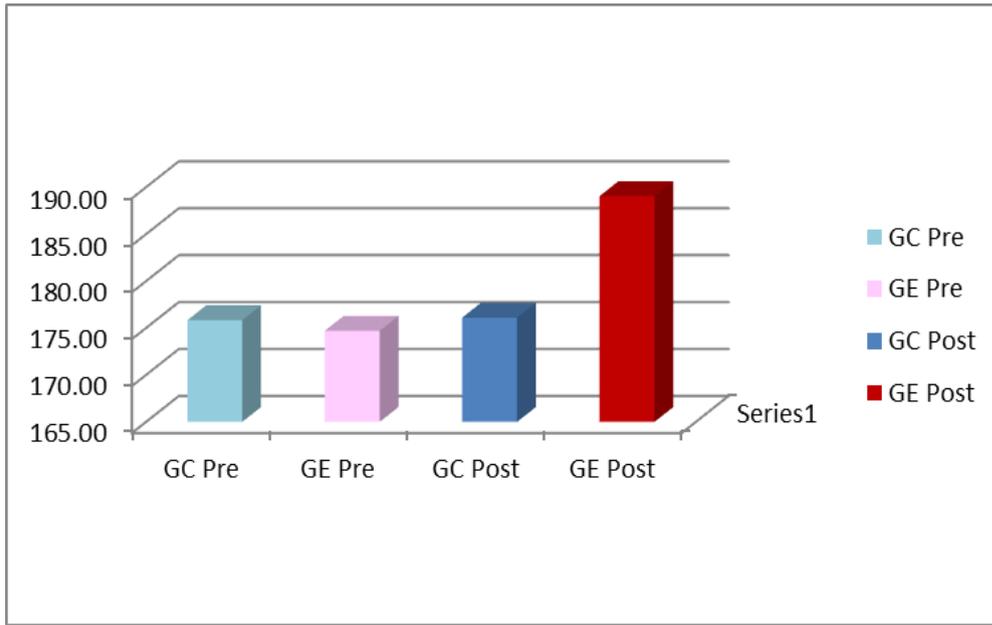
Descripción de Frecuencia y media aritmética del sentido del humor de la muestra de docentes según edad (en años)

| | f | % | Media |
|--------------|-----------|----------|--------------|
| Menos de 35 | 2 | 7.69 | 45 |
| 35 a 45 | 10 | 38.5 | 58.8 |
| 46 a 55 | 6 | 23.1 | 49 |
| 56 a más | 8 | 30.8 | 56.5 |
| Total | 26 | 100 | |

En la figura 2 es posible apreciar los cambios de la media del clima de aula para el grupo de control y grupo experimental. Como puede apreciarse las variaciones de la variable para el grupo experimental en el posttest es ampliamente significativa, no ocurriendo lo mismo en el grupo de control y validando de esta manera una de las hipótesis de estudio.

Figura 2

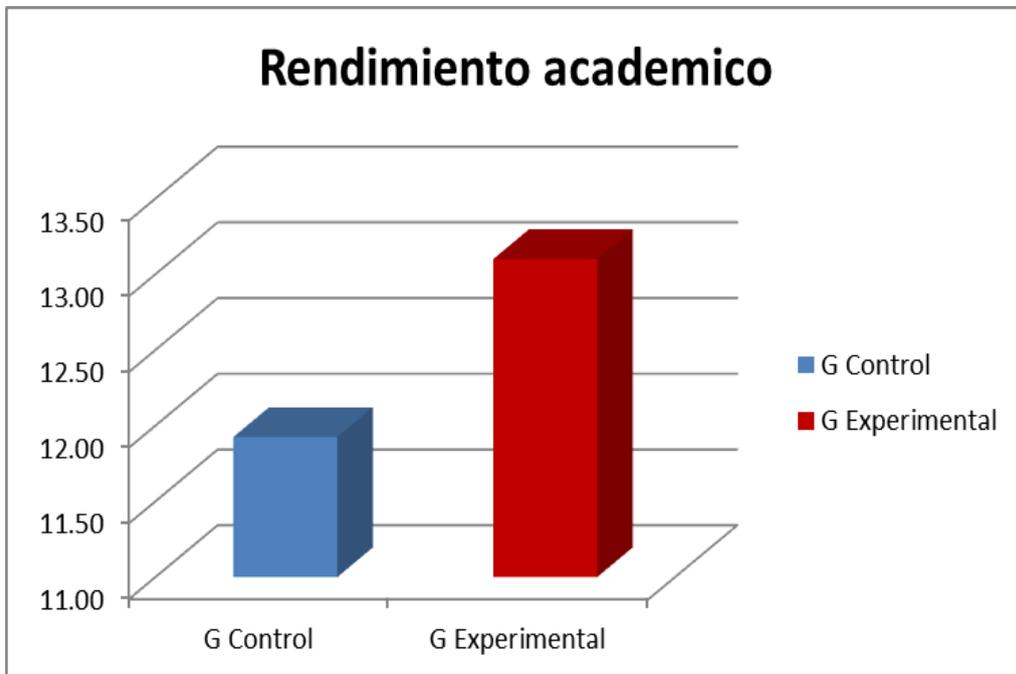
Comparación en los puntajes reportados en la media para la variable Clima de aula en el Grupo Control y Grupo experimental ,.



En la figura 3 se es posible divisar los cambios de la media en la variable rendimiento académico para el grupo de control y grupo experimental. Como puede apreciarse las variación de la variable para el grupo experimental en el postest es ampliamente significativa, no ocurriendo lo mismo en el grupo de control y validando de esta manera la segunda parte de la hipótesis principal de estudio.

Figura 3

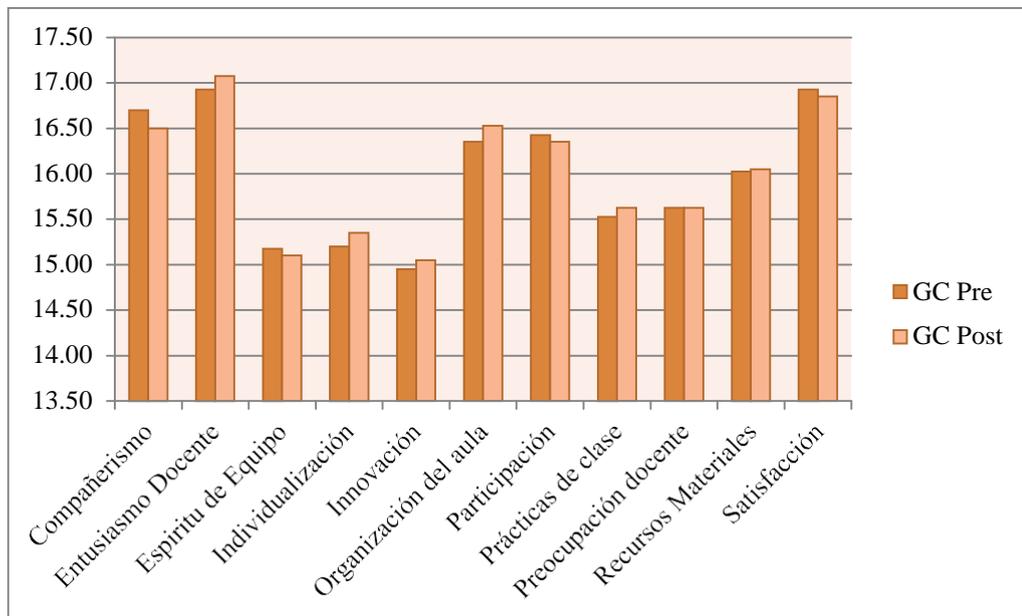
Comparación de las puntuaciones logradas en la media para la variable rendimiento académico en el Grupo Control y Grupo experimental



En la figura 4 se puede apreciar los cambios en las diferentes dimensiones del cuestionario para la medición de la variable de clima de aula para el grupo de control. Como puede apreciarse las diferentes variaciones entre las mediciones pre y post no son significativamente representativas en su gran mayoría. Tampoco puede establecerse de modo uniforme si hay aumento, igualdad o disminución de los niveles medidos.

Figura 4

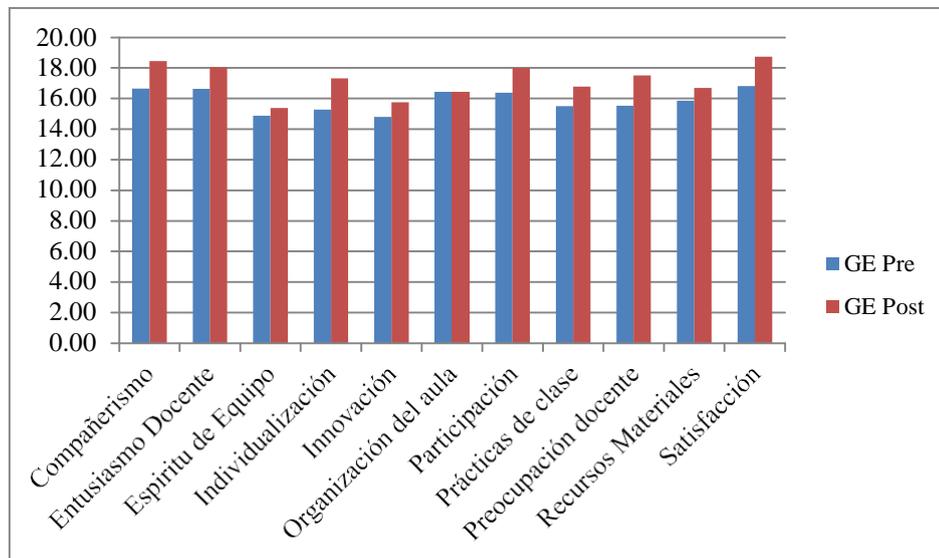
Comparación de las puntuaciones logradas en la media para las dimensiones del clima de aula en el Grupo Control



En la figura 4 se puede apreciar los cambios en las diferentes dimensiones del cuestionario para medir la variable de clima de aula para el grupo experimental. Alumnos que reciben sus clases con el programa de humor didáctico. Como puede apreciarse las diferentes variaciones entre las mediciones pre y post son significativamente representativas en casi la totalidad de dimensiones, evidenciando los efectos de la intervención humorística didáctica. Siendo no significativa únicamente en la dimensión organización de aula.

Figura 5

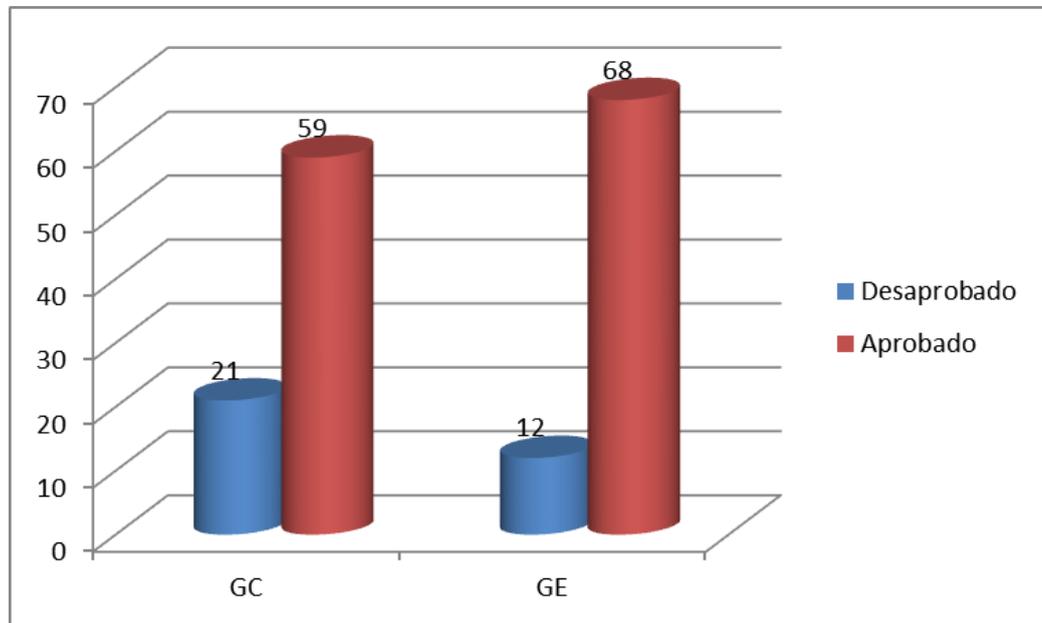
Comparación de las puntuaciones logradas en la media para las dimensiones del clima de aula en el Grupo Experimental



Del mismo modo, en la figura 6 se puede apreciar los cambios de la media en la variable rendimiento académico para los grupos control y experimental de acuerdo al resultado final del curso.. Como puede apreciarse el nivel de aprobación (rendimiento académico superior a 10.5) para el grupo control es significativamente menor al del grupo experimental, ocurriendo una tendencia inversa respecto al número de desaprobados reforzando de esta manera la segunda parte de la hipótesis principal de estudio.

Figura 6

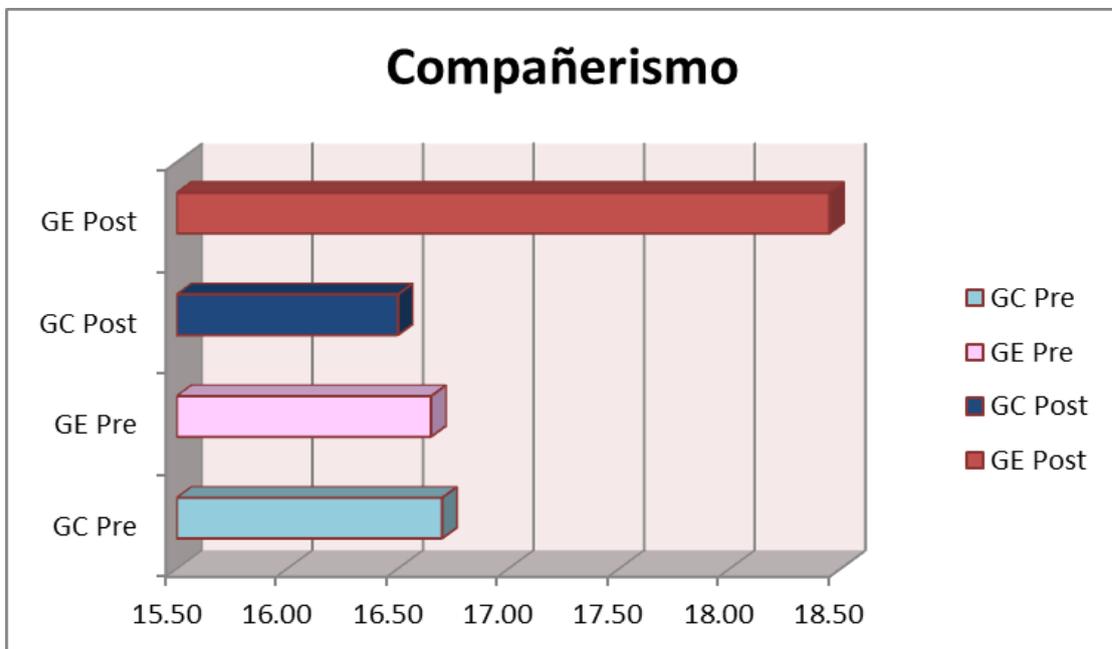
Comparación de las puntuaciones logradas en la media para la variable rendimiento académico en el Grupo Control y Grupo experimental según resultado final de curso



En la figura 7 se muestran los puntajes al comparar las variables clima de aula, en la dimensión compañerismo, tanto para los grupos control y experimental en mediciones pretest y posttest. Aquí es posible observar cómo tras tener ambos grupos niveles similares en la medición inicial, la dimensión aumenta significativamente para la medición post test mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir cambios importantes.

Figura 7

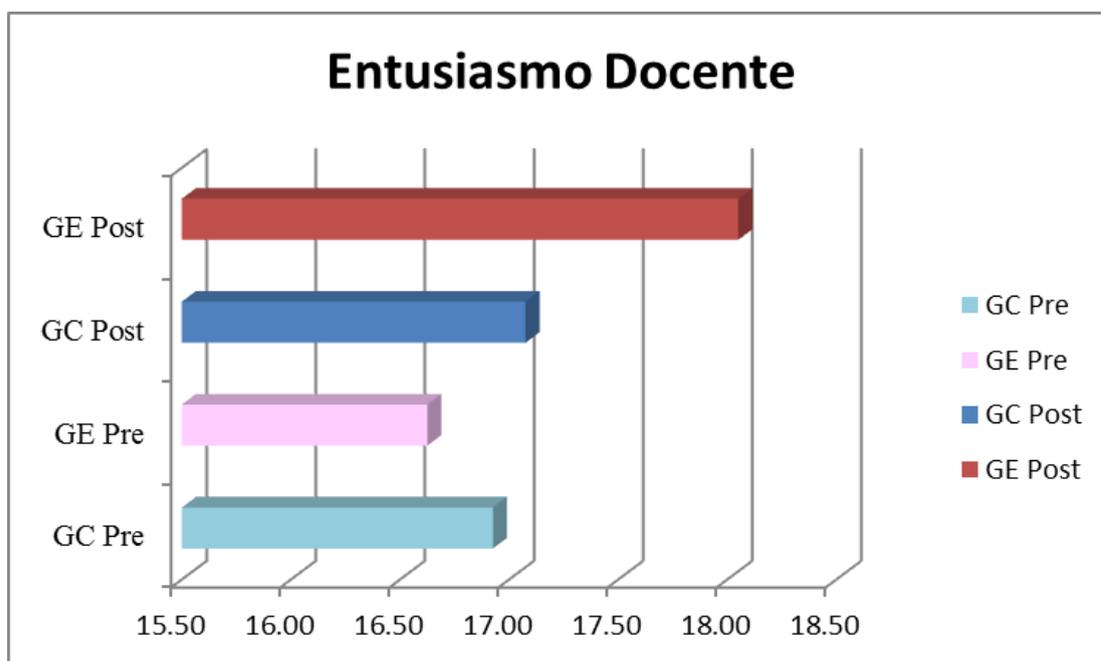
Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Compañerismo en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test



En la figura 8 se visualizan los valores del puntaje comparativos para la variable clima de aula, en la dimensión entusiasmo docente, tanto para los grupos control y experimental en mediciones pretest y postest. Aquí es posible observar cómo tras tener el grupo experimental un nivel más bajo en la medición inicial, logra superar en la medición final al grupo control t mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir cambios importantes en la percepción de este criterio en el estudiante.

Figura 8

Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Entusiasmo docente en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test

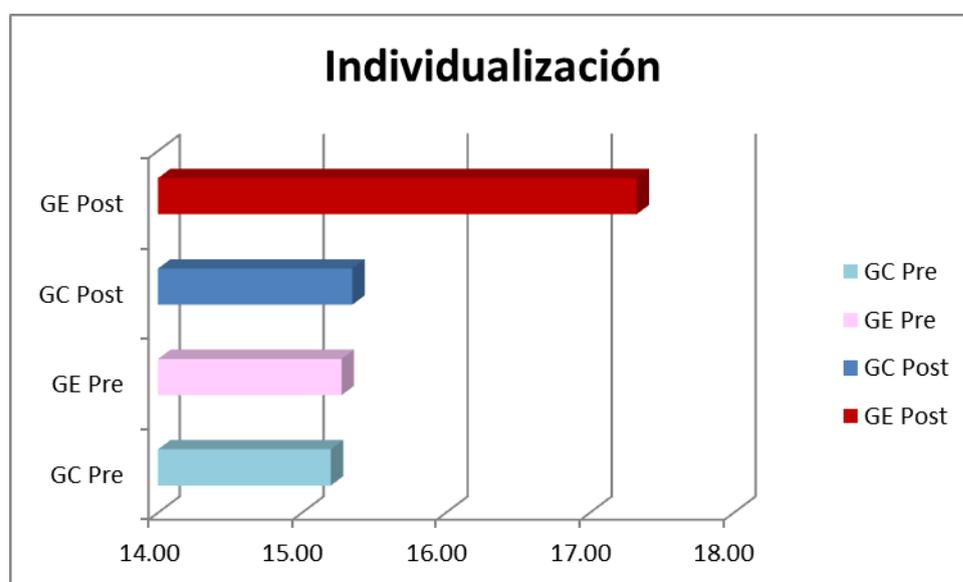


En la figura 9 se visualizan los valores del puntaje comparativos para la variable clima de aula, en la dimensión individualización, tanto para los grupos control y experimental en mediciones pretest y postest. Se puede notar así cómo tras tener niveles muy cercanos en la medición pre, el puntaje obtenido en el grupo experimental en el postest, logra superar la del grupo control, Evidenciando así que el uso del humor

en la docencia puede producir cambios importantes en la percepción de esta dimensión de la individualización en el alumno, factor importante para un buen clima de aula.

Figura 9

Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Individualización en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test

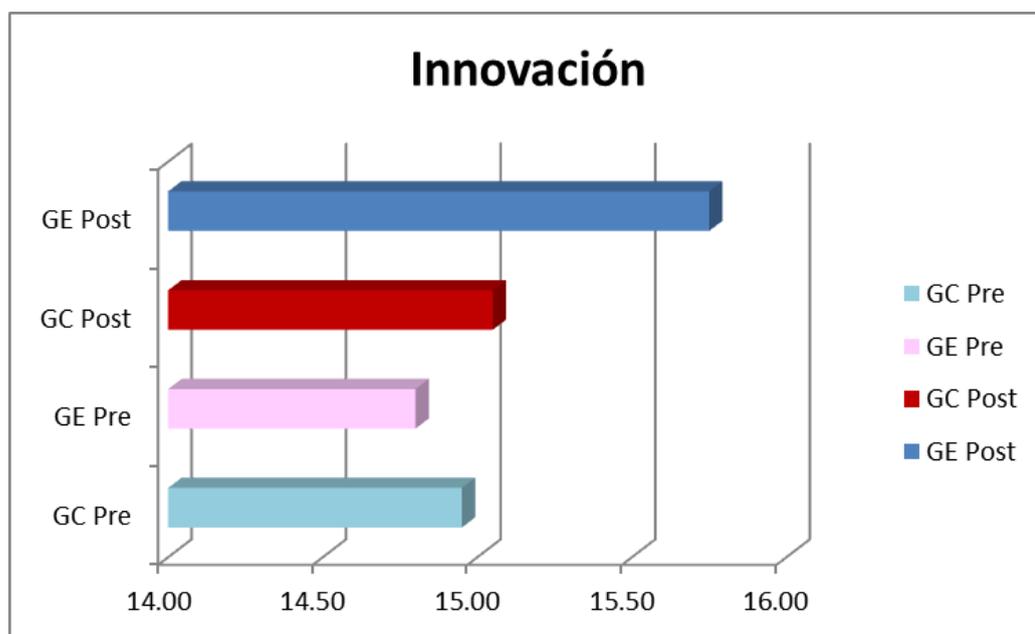


En la figura 10 se visualizan los valores del puntaje comparativos para la variable clima de aula, en la dimensión innovación para los grupos experimental y control en mediciones pretest y postest. Aquí es posible observar también cómo tras tener el grupo experimental un nivel más bajo en la medición inicial, logra superar en la medición final al grupo control t mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir cambios importantes en la percepción estudiantil de un docente innovador en el aula, que puede impulsar de manera continua buscando siempre la

mejora del proceso enseñanza – aprendizaje y que contribuye así a formar un mejor clima.

Figura 10

Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Innovación en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test

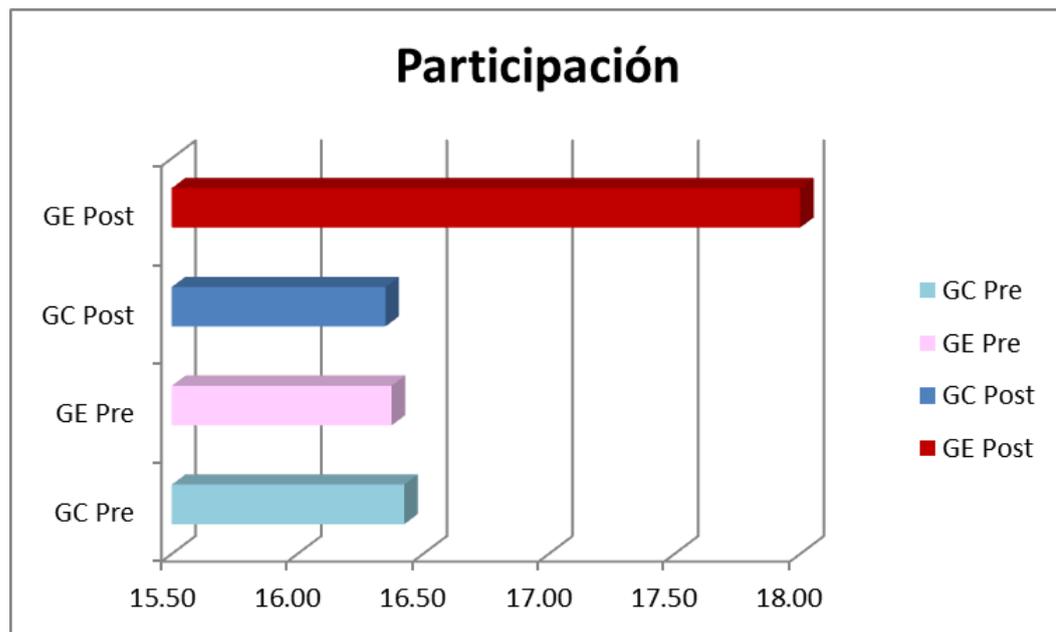


En la figura 11 se muestran los puntajes comparativos para la variable clima de aula, en la dimensión participación, para los grupos experimental y control en mediciones pretest y postest. Se observa aquí cómo ambos grupos muestran niveles similares en la medición inicial, y como aumenta la dimensión significativamente para la medición post test mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir

cambios importantes en la participación en clase y en el curso, retomando la tendencia de las dimensiones registradas inicialmente.

Figura 11

Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Participación en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test

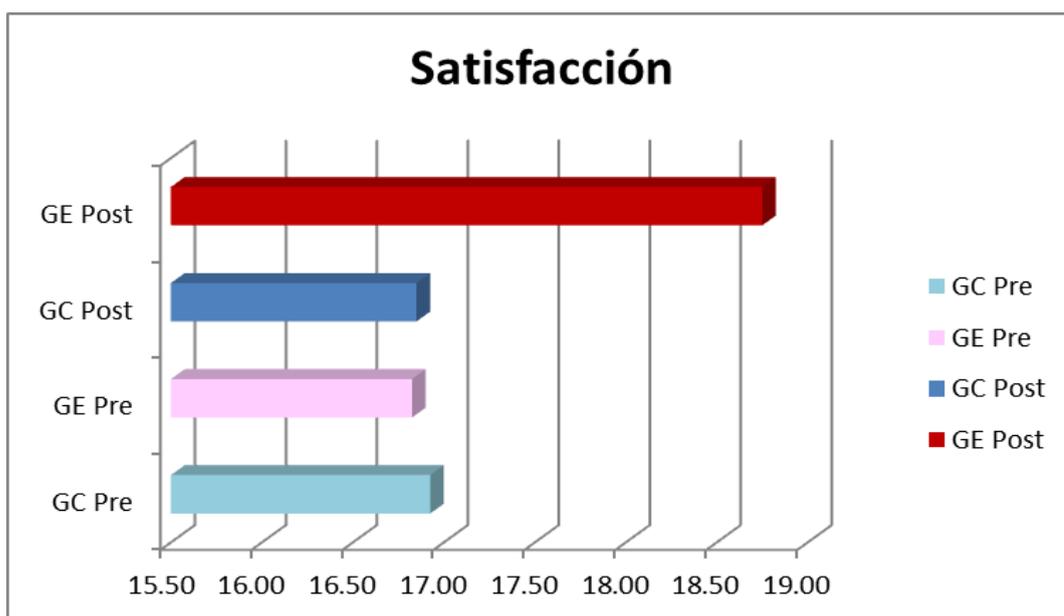


En la figura 12 se muestran los puntajes comparativos para la variable clima de aula, en la dimensión satisfacción, para los grupos experimental y control en mediciones pretest y postest, notándose aquí cómo ambos grupos niveles similares en la medición inicial, y como aumenta la dimensión significativamente para la medición post test mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir cambios

importantes en la satisfacción del estudiante con el clima de aula generado por el docente a partir del uso de estas prácticas.

Figura 12

Comparación de las puntuaciones logradas en la media de la variable Clima de Aula dimensión Satisfacción en los grupos experimental y control para los momentos pre y post test

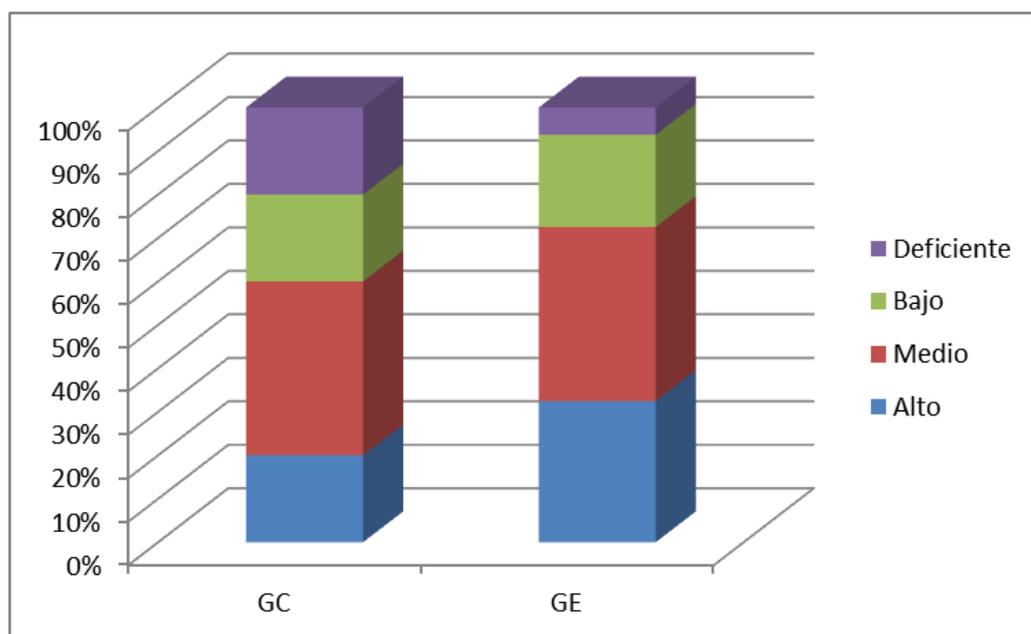


En la figura 13 se muestran los puntajes comparativos para la variable rendimiento académico, para los grupos experimental y control en mediciones pretest y distribuyéndolo en niveles Alto, medio, bajo y deficiente definidos previamente notándose aquí cómo para el grupo experimental se reducen los niveles deficiente y bajo, e incrementándose el nivel de rendimiento alto. mostrando de esta forma que el

uso del humor en la docencia puede producir cambios importantes en la satisfacción del estudiante con el clima de aula generado por el docente a partir del uso de estas prácticas.

Figura 13

Distribución puntuaciones obtenidas en la media de la variable Rendimiento Académico en los grupos experimental y control al finalizar el ciclo académico.

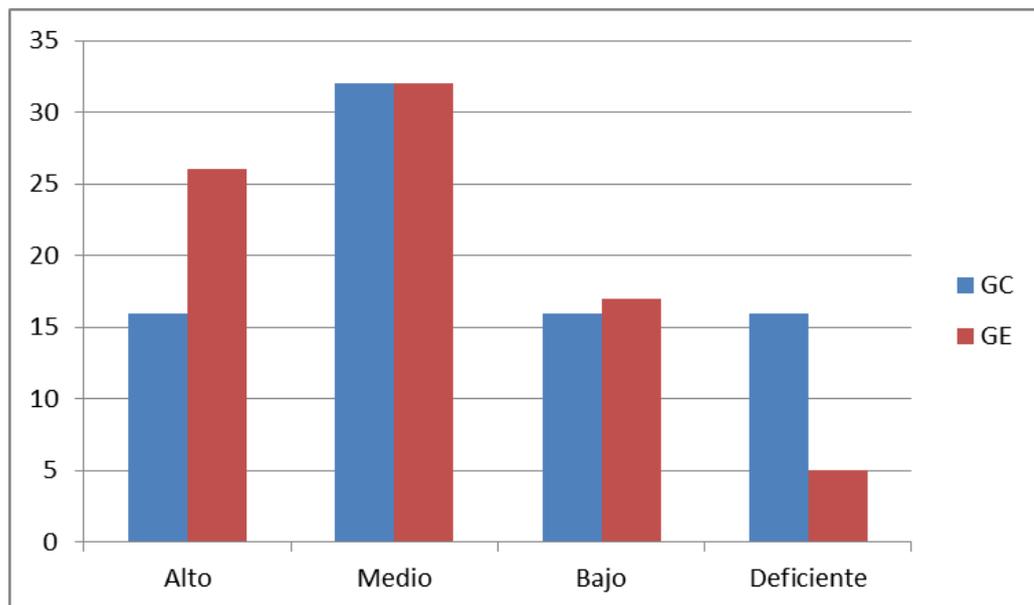


En la figura 14 se muestran los puntajes comparativos para la variable rendimiento académico, para los grupos experimental y control en medición posttest y distribuyéndolo en niveles Alto, medio, bajo y deficiente definidos previamente notándose aquí cómo para el grupo experimental se reducen el nivel deficiente, e incrementándose significativamente el nivel de rendimiento alto. mostrando de esta forma que el uso del humor en la docencia puede producir cambios importantes en la

satisfacción del estudiante con el clima de aula generado por el docente a partir del uso de estas prácticas

Figura 14

Comparación de puntajes obtenidos en la media de la variable Rendimiento Académico en los grupos experimental y control al finalizar el ciclo académico.



Análisis de normalidad en Grupo experimental y grupos control para la variable Clima de Aula

De acuerdo con el tamaño de la muestra se procedió a aplicar la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov los valores pretest y postest de la muestra,

observando un nivel de significancia menos a 0.05 con lo que se evidencia que los datos no provienen de una distribución normal de datos los mismos que se evidencian en la tabla 24.

Tabla 24

Prueba de Kolmogorov –Smirnov para la muestra de la variable Clima de Aula

| Fase del Programa | M | D.E. | p |
|--------------------------|----------|-------------|----------|
| Pre Test | 175.26 | 9.38. | ,0001 |
| Post Test | 182.58 | 12.44. | ,0001 |

Los datos no siguen una distribución normal en ambas fases

Del mismo modo se procedió a ejecutar la prueba de bondad de ajuste de Kolmogorov-Smirnov a la variable rendimiento académico de la muestra encontrándose también un p valor inferior a 0.05 lo que denota que los datos tampoco siguen una distribución normal. Esto se muestra en la tabla 25

Tabla 25

Prueba de Kolmogorov –Smirnov para la muestra de la variable Rendimiento académico

| Variable | M | D.E | p |
|-----------------------|----------|------------|----------|
| Rendimiento Académico | 12.40 | 2.67 | ,0001 |

Los datos no siguen una distribución normal

6.1 Análisis inferencial

En la Tabla 26 se presentan organizadamente los resultados de las comparaciones en los puntajes de las dimensiones de la variable Clima de Aula, en el grupo de control antes y después de la aplicación del programa de humor didáctico, para ello se utilizó la prueba estadística de rangos asignados de Wilcoxon, dado que no se sigue una distribución de tipo normal. Se observa que no existen diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), en la variable dependiente en relación al grupo control, probando así las hipótesis de estudio.

Se aprecia que en la muestra de estudiantes pertenecientes al grupo de control no aumento en modo significativo su percepción de clima de aula puesto que no recibieron las sesiones de clase con humor didáctico.

Tabla 26

Comparación con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo control antes y después de la aplicación del programa de humor para la variable Clima de Aula.

| Variable | Medición | Media | Z | p |
|---------------|-----------|--------|-----------|------|
| Clima de Aula | Pre-test | 175.83 | -1.605*** | .109 |
| | Post-test | 176.1 | | |

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En la tabla 27 se aprecia el resultado de la comparación con la prueba de rangos con signo de Wilcoxon para las diferentes dimensiones de la variable clima de aula en el grupo control, para el pre y post test , observando diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) únicamente en la dimensión espíritu de equipo con un p valor de 0.028 y medias pre y post de 15.18 y 15.10 respectivamente . Quedando las otras 10 dimensiones de la variable dependiente sin cambios significativos al inicio y final del semestre académico.

Tabla 27

Comparaciones utilizando la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo control previas y posteriores a la aplicación del programa de humor para las dimensiones de la variable Clima de Aula

| | Media | | gl | Z. | p |
|--------------------|-------|-------|----|--------|-------|
| | Pre | Post | | | |
| Compañerismo | 16.70 | 16.53 | 5 | -1.000 | 0.317 |
| Entusiasmo Docente | 17.15 | 17.13 | 5 | -.570 | 0.569 |
| Individualización | 15.20 | 15.25 | 5 | -.756 | 0.450 |
| Innovación | 14.95 | 15.00 | 5 | -1.732 | 0.083 |
| Participación | 16.43 | 16.25 | 5 | -.535 | 0.593 |
| Satisfacción | 16.93 | 16.63 | 5 | -1.414 | 0.157 |

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

En la tabla 28 se aprecia el resultado de la comparación mediante la prueba no paramétrica de Krustal – Wallis , al tratarse únicamente de grupos sin una distribución normal en la variable clima de aula según género en la medición post test . Allí si bien es cierto hay una leve diferencia en las media de ambos grupos, estas no son estadísticamente no significativa ($p > .05$) indicando por ello la necesidad de aceptar la hipótesis alternativa y no la de estudio para este caso.

Tabla 28

Comparación de los puntajes obtenidos en el post test según género para la muestra por medio de la prueba de Krustal Wallis

| | f | M | H ajustada | p |
|---------|-----|-------|------------|-------|
| Hombres | 24 | 17.89 | 0.76 | 0.923 |
| Mujeres | 136 | 17.13 | | |

En la tabla 29 se aprecia el resultado de comparar de manera no paramétrica con la prueba de Krustal – Wallis , al tratarse únicamente de grupos sin una distribución normal para la variable sentido del humor docente según género diferencia estadísticamente no significativa ($p > .05$) indicando así que se debe aceptar la hipótesis alternativa. No hay diferencias en el sentido del humor docente observado según el género.

Tabla 29

Comparación de los puntajes obtenidos en sentido del humor docente en el post test según género para la muestra por medio de la prueba de Krustal Wallis

| | f | M | H ajustada | p |
|---------|----|-------|------------|-------|
| Hombres | 14 | 58.43 | 0.8 | 0.777 |
| Mujeres | 12 | 54.58 | | |

6.2.1 CONTRASTACION DE HIPÓTESIS

6.2.1.1 PRUEBA DE HIPOTESIS GENERAL

H_i : "El humor didáctico tendrá influencia significativa en el clima de aula y el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II"

H_0 : El humor didáctico no tendrá influencia significativa en el clima de aula y el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i .)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

$$\text{Luego: } z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

La Tabla 30 exhibe los resultados para comparar las puntuaciones de la variable Clima de Aula , en el grupo experimental antes y después de aplicarse el programa, para lo cual se recurrió a la prueba estadística de rangos asignados de Wilcoxon puesto que los datos no seguían una distribución normal.

Tabla 30

Comparación con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de humor para la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|------------------|----|----------|---------------------|--------|--------|
| ExperimentalPre | 80 | 174,7000 | 9,21529 | 160,00 | 201,00 |
| ExperimentalPost | 80 | 189,0500 | 9,67301 | 170,00 | 215,00 |

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-------------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| ExperimentalPost - Rangos negativos | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| ExperimentalPre Rangos positivos | 78 ^b | 39,50 | 3081,00 |
| Empates | 2 ^c | | |
| Total | 80 | | |

- a. ExperimentalPost < ExperimentalPre
- b. ExperimentalPost > ExperimentalPre
- c. ExperimentalPost = ExperimentalPre

| Variable | Medición | Media | gl | Z | p |
|---------------|-----------|--------|----|--------|------|
| Clima de Aula | Pre-test | 175.83 | 1 | -7.677 | .000 |
| | Post-test | 176.1 | | | |

En la tabla 31 se aprecia el resultado de la comparación con la prueba de rangos asignados Wilcoxon para la variable rendimiento académico de los grupo experimental y control.

Tabla 31

*Comparación con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon para la variable rendimiento académico: en el **grupo control y experimental** de la aplicación del programa de humor didáctico.*

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| Rendimiento C | 80 | 11,9250 | 2,83189 | 4,00 | 16,00 |
| Rendimiento E | 80 | 13,0500 | 2,40200 | 8,00 | 17,00 |

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Rendimiento E | Rangos negativos | 25 ^a | 38,78 | 969,50 |
| Rendimiento C | Rangos positivos | 48 ^b | 36,07 | 1731,50 |
| | Empates | 7 ^c | | |
| | Total | 80 | | |

a. RendiE < RendiC

b. RendiE > RendiC

c. RendiE = RendiC

| Variable | Medición | Media | gl | Z | p |
|-----------------------|--------------|-------|----|-----------|------|
| Rendimiento Académico | G.Control | 11.93 | | | |
| | Experimental | 13.10 | 1 | -2.104*** | .035 |

Se puede advertir que hay diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) con un valor negativo -7.677 , en la variable dependiente si se relaciona al grupo

experimental, para la variable clima de aula. Observando también diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), y un valor Z negativo de 2.104, en la variable rendimiento académico. Encontrándose diferencias significativas en ambas variables dependientes es que logra rechazar la hipótesis nula y probar así la hipótesis de investigación H_i . Se aprecia que en la muestra de estudiantes que conformaron al grupo experimental hubo un aumento significativo en el de clima de aula y rendimiento académico tras recibir las sesiones de clase con humor didáctico.

6.2.1.2 PRUEBAS DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 1

H_i : El humor didáctico influye significativamente en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

H_0 : El humor didáctico no influye significativamente en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la “Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador”, provincia de Lima, 2018-II

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechazará la hipótesis nula (H_0) y se aceptará la hipótesis alternativa (H_i .)

Formula para calcular los rangos mediante prueba de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

Luego: $z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$

Tabla 32

Comparaciones usando la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental previa y posterior a la aplicación del programa de humor para la dimensión compañerismo de la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|-------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| CompaGCPRE | 80 | 16,6500 | 2,67515 | 12,00 | 22,00 |
| CompaGCPOST | 80 | 18,4500 | 2,29771 | 12,00 | 22,00 |

Prueba de rangos con signo de Wilcoxon

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| CompaGEPOST - “Rangos negativos” | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| CompaGEPRE “Rangos positivos” | 48 ^b | 12,50 | 300,00 |
| Empates | 32 ^c | | |
| Total | 80 | | |

a. CompaGCPOST < CompaGCPRE

b. CompaGCPOST > CompaGCPRE

c. CompaGCPOST = CompaGCPRE

| | Media | | gl | Z. | p |
|--------------|-------|-------|----|--------|-------|
| | Pre | Post | | | |
| Compañerismo | 16.65 | 18.45 | 5 | -4.329 | 0.000 |

En la tabla 32 se puede evidenciar con claridad que el valor $p=0,000$ es mas bajo que $\alpha 0,05$ por lo que se rechaza H_0 y acepta H_i . Se observa la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Por ello el humor didáctico influye significativamente en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 2

H_i : El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

H_0 : El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i .)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (H_0) y se acepta la hipótesis alterna (H_i .)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

$$\text{Luego: } z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Tabla 33

Comparaciones con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental previo y posterior de la aplicación de un programa de humor didáctico para la dimensión entusiasmo docente de la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------|----|--------|---------------------|--------|--------|
| EntuDocGEPRE | 80 | 17,025 | 2,75948 | 12,00 | 22,00 |
| EntuDocGEPOST | 80 | 18,650 | 3,32473 | 11,00 | 24,00 |

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---------------------------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| EntuDocGEPOST - EntuDocGEPRE | Rangos negativos | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| | Rangos positivos | 48 ^b | 12,50 | 300,00 |
| | Empates | 32 ^c | | |
| | Total | 80 | | |

a. EntuDocGEPOST < EntuDocGEPRE

b. EntuDocGEPOST > EntuDocGEPRE

c. EntuDocGEPOST = EntuDocGEPRE

| | Media | | | | |
|--------------------|-------|-------|----|--------|-----------|
| | Pre | Post | gl | Z. | p |
| Entusiasmo Docente | 17.03 | 18.65 | 5 | -.4044 | 0.000 *** |

En la tabla 33 se muestra claramente como el valor $p=0,000$ es mas bajo que α 0,05 por lo que se rechaza H_0 y acepta H_i . Se evidencian diferencias significativas. Por esto el humor didáctico influye significativamente en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 3

H_i : El humor didáctico influirá significativamente en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

H₀: El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

$$\text{Luego: } z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Tabla 34

Comparaciones con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de humor para la dimensión individualización de la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|-------------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| IndividualiGEPRE | 80 | 15,2750 | 2,11208 | 12,00 | 18,00 |
| IndividualiGEPOST | 80 | 17,3000 | 2,30050 | 12,00 | 22,00 |

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|--------------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| IndividualiGEPOST - Rangos negativos | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| IndividualiGEPRE Rangos positivos | 25 ^b | 13,00 | 325,00 |
| Empates | 15 ^c | | |
| Total | 80 | | |

a. IndividualiGEPOST < IndividualiGEPRE

b. IndividualiGEPOST > IndividualiGEPRE

c. IndividualiGEPOST = IndividualiGEPRE

| | Media | | | | | p |
|-------------------|-------|-------|----|--------|-------|-----|
| | Pre | Post | GI | Z. | | |
| Individualización | 15.28 | 17.30 | 5 | -4.423 | 0.000 | *** |

En la tabla 34 se muestra claramente que el valor $p=0,000$ es más bajo que α 0,05 por lo que se rechaza H_0 y acepta H_i . Se observa que existen diferencias significativas. Por esto el humor didáctico influye significativamente en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma del Perú, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 4

H_i : El humor didáctico influirá significativamente en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H₀: El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

$$\text{Luego: } z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Tabla 35

Comparaciones con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de humor para la dimensión innovación de la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| InnovacGECPRE | 80 | 14,8000 | 2,70043 | 10,00 | 19,00 |
| InnovacGEPOST | 80 | 15,7750 | 2,79640 | 10,00 | 21,00 |

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| InnovacGECPOST - Rangos negativos | 0 ^a | ,00 | ,00 |
| InnovacGEPRE Rangos positivos | 34 ^b | 9,00 | 153,00 |
| Empates | 46 ^c | | |
| Total | 80 | | |

a. InnovacGCPOST < InnovacGCPRE

b. InnovacGCPOST > InnovacGCPRE

c. InnovacGCPOST = InnovacGCPRE

| | Media | | | | |
|------------|-------|-------|----|--------|-----------|
| | Pre | Post | gl | Z. | p |
| Innovación | 14.80 | 15.78 | 5 | -3.714 | 0.000 *** |

En la tabla 36 se muestra claramente que el valor $p=0,000$ es más bajo a $\alpha 0,05$ lo que se rechaza H_0 y acepta H_i . Se evidencia la existencia de diferencias estadísticamente significativas. Por lo que se asume que el humor didáctico influye significativamente en la dimensión innovación en el clima de aula en los estudiantes de

la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 5

H_i : El humor didáctico inflirá significativamente en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H₀: El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

Luego: $z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$

Tabla 36

Comparaciones con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental antes y después de la aplicación del programa de humor para la dimensión participación de la variable Clima de Aula

Estadísticos descriptivos

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|----------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| ParticipGECPRE | 80 | 16,3750 | 2,71451 | 12,00 | 21,00 |
| ParticipGEPOST | 80 | 18,0750 | 2,52564 | 12,00 | 22,00 |

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| ParticipGEPOST - Rangos negativos | 4 ^a | 6,50 | 13,00 |
| ParticipGEPRE Rangos positivos | 49 ^b | 14,60 | 365,00 |
| Empates | 27 ^c | | |
| Total | 80 | | |

a. ParticipGEPOST < ParticipGEPRE

b. ParticipGEPOST > ParticipGEPRE

c. ParticipGEPOST = ParticipGEPRE

| | Media | | | | | p |
|---------------|-------|-------|----|--------|-------|-----|
| | Pre | Post | gl | Z. | p | |
| Participación | 16.38 | 18.08 | 5 | -4.277 | 0.000 | *** |

En la tabla 36 se evidencia que el valor $p=0,000$ mas bajo que $\alpha 0,05$ por lo que se rechaza H_0 y acepta H_1 . Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto el humor didáctico influye significativamente en la

dimensión participación en el clima de aula en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 6

H_i : El humor didáctico influirá significativamente en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H₀: El humor didáctico no influirá significativamente en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

$$\text{Luego: } z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

Tabla 37

Comparaciones con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon: en el grupo experimental previo y posterior a la aplicación de un programa de humor para la dimensión satisfacción de la variable Clima de Aula

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|-----------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| SatisfacGEPRE | 80 | 16,8250 | 2,57092 | 12,00 | 24,00 |
| SatisfacGECPOST | 80 | 18,9500 | 2,92601 | 14,00 | 29,00 |

Rangos

| | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|-----------------------------------|-----------------|----------------|----------------|
| SatisfacGCPOST - Rangos negativos | 4 ^a | 13,00 | 26,00 |
| SatisfacGCPRE Rangos positivos | 55 ^b | 14,62 | 380,00 |
| Empates | 25 ^c | | |
| Total | 80 | | |

a. SatisfacGCPOST < SatisfacGCPRE

b. SatisfacGCPOST > SatisfacGCPRE

c. SatisfacGCPOST = SatisfacGCPRE

| | Media | | Z. | p | |
|--------------|-------|-------|--------|-------|-----|
| | Pre | Post | | | |
| Satisfacción | 16.83 | 18.95 | -4.058 | 0.000 | *** |

En la tabla 37 se evidencia que el valor $p=0,000$ es más bajo que $\alpha 0,05$ por lo que se rechaza H_0 y acepta H_i . Se observa que existen diferencias estadísticamente significativas. Por lo tanto el humor didáctico influye significativamente en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

PRUEBA DE HIPÓTESIS ESPECÍFICA 7

H_i: El humor didáctico influye significativamente en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

H₀: El humor didáctico no influye significativamente en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Regla de decisión: Si $p < 0.05$ se rechaza la hipótesis nula (**H₀**) y se acepta la hipótesis alterna (**H_i**.)

Fórmula para prueba de rangos de Wilcoxon para 2 muestras relacionadas, no paramétricas ya que no siguen una distribución normal.

$$\mu_T = \frac{n(n+1)}{4} \quad \sigma_T = \sqrt{\frac{n(n+1)(2n+1)}{24}}$$

Luego:
$$z_T = \frac{T - \mu_T}{\sigma_T}$$

En la tabla 38 se aprecia el resultado de la comparación con la prueba de rangos asignados Wilcoxon para la variable rendimiento académico de los grupo experimental y control.

Tabla 38

*Comparación con la prueba de rangos asignados de Wilcoxon para la variable rendimiento académico: en el **grupo control y experimental** de la aplicación del programa de humor didáctico.*

| | N | Media | Desviación estándar | Mínimo | Máximo |
|---------------|----|---------|---------------------|--------|--------|
| Rendimiento C | 80 | 11,9250 | 2,83189 | 4,00 | 16,00 |
| Rendimiento E | 80 | 13,0500 | 2,40200 | 8,00 | 17,00 |

Rangos

| | | N | Rango promedio | Suma de rangos |
|---------------|------------------|-----------------|----------------|----------------|
| Rendimiento E | Rangos negativos | 25 ^a | 38,78 | 969,50 |
| Rendimiento C | Rangos positivos | 48 ^b | 36,07 | 1731,50 |
| | Empates | 7 ^c | | |
| | Total | 80 | | |

a. RendiE < RendiC

b. RendiE > RendiC

c. RendiE = RendiC

| Variable | Medición | Media | gl | Z | p |
|-----------------------|-----------------------------|----------------|----|-----------|------|
| Rendimiento Académico | G.Control . Experimental | 11.93 13.10 | 1 | -2.104*** | .035 |

*** Diferencias altamente significativas ($p < .001$)

Se observa que la existencia de diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$) con un valor negativo -7.677 , en la variable dependiente comparada al grupo experimental, para la variable clima de aula. Observando también diferencias estadísticamente significativas ($p > .05$), y un valor Z negativo de 2.104 , en la variable rendimiento académico. Encontrándose diferencias significativas en ambas variables

dependientes es que debe rechazar la hipótesis nula y se prueba así la hipótesis de investigación H_i . Se aprecia que en la muestra de estudiantes que conformaron al grupo experimental hubo un aumento significativo en el de clima de aula y rendimiento académico tras recibir las sesiones de clase con humor didáctico. Por lo tanto el humor didáctico influye significativamente en el rendimiento académico en los estudiantes de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.

CAPÍTULO VI : DISCUSIÓN DE RESULTADOS

El humor en el aula es un componente crucial del aprendizaje investigaciones previas, a lo largo del tiempo dejan entrever que la aplicación del humor en el aula es un tema aún no tan explorado pero con un potencial bastante importante en explorar y una tendencia a seguir en la educación moderna.

Es de suma importancia para las universidades en nuestro tiempo el cumplir con acciones y líneas de trabajo que le posibilite desarrollar la experiencia de enseñanza. El fin supremo de toda casa de estudios es la educación, y lograr que los aprendizajes de sus estudiantes les permitan un desarrollo profesional y ciudadano de nivel superior. En un presente que clama por nuevas técnicas y herramientas, debe tenderse hacia la innovación eficaz. Es por esto que humor se vislumbra como una estrategia óptima para

expandir los horizontes didácticos universitarios y enriquecer la actividad educativa y formativa a nivel superior.

En la presente investigación ha quedado evidenciado que el humor didáctico se relaciona favorablemente con el clima de aula y rendimiento académico de los estudiantes universitarios, contribuyendo a la creación de un profesional en un ambiente motivador, creativo, con menos tensión y apuntado a la innovación permanente. De todos estos atributos lo que se ha evidenciado es que el humor didáctico alcanza un valor importante en el proceso de educación, pues aporta a la mejora del aprendizaje del estudiante universitario y probablemente esto pueda ampliarse a otros niveles académicos. Con los resultados de este y otros documentos de investigación, se puede estar unánimemente de acuerdo que la experiencia educativa en un aula agradable mejora el aprendizaje.

Estos datos coinciden en gran medida con los encontrados por Ziv (2011) quien de un modo similar utilizó el humor relevante en el curso introductorio de estadística para la universidad de Tel Aviv dividiendo a los estudiantes de un mismo año en un grupo experimental de 82 estudiantes que recibieron el curso por un instructor que usó estrategias humorísticas y previamente seleccionado mediante cuestionario de sentido del humor, y un grupo control de 79 quienes recibieron el curso. Los estudiantes participaron, y los resultados tras 14 semanas mostraron diferencias significativas entre los dos grupos a favor del rendimiento académico del grupo que aprendió con humor.

Del mismo modo concurren con la réplica del estudio que meses más tarde lleva a cabo el mismo Ziv (2011) con 132 estudiantes del curso Introducción a la Psicología de la misma universidad y usando esta vez instructores diferentes para los grupos experimental y control. Los resultados nuevamente brindaron diferencias

significativas (83.2 2 contra 71.5 en hombres y 81.7 contra 73.2 en estudiantes mujeres) en favor del grupo experimental (aprendizaje con humor) respecto al grupo control (aprendizaje clásico). Como podría explicar Ausubel (1983) desde su teoría: el uso del “aprendizaje significativo” hizo que deba contextualizar la naturaleza del alumno habiéndolo llevado a practicar acciones de un modo humorístico, algo familiar y simple para solucionar problemas y utilizarlo en el abordaje de diversas situaciones, para permitirle obtener nuevos aprendizajes.

Los resultados del presente estudio son similares a los reportados por Zambrano (2017) quien en un estudio sobre estudiantes universitarios peruanos utilizando lo que el autor denomina “La técnica didáctica del buen humor” logrando en los estudiantes una evaluación en general positiva, logrando una importante relación con la calidad del aprendizaje, variable que incluye al rendimiento académico, ya que tiene una incidencia directa en esta variable. El humor didáctico resulta conveniente se vea por donde se evalúa, dado que ayuda a elevar calificaciones relaja y estimula incluso antes de un examen (favoreciendo los procesos mnémicos y creativos (Tamblyn, 2006), produce un aprendizaje mejor y más duradero entre otros beneficios que aún pueden seguirse estudiando.

Como se permite distinguir Liébana en la actividad educativa, son los docentes quienes han de propalar todos los aspectos de importancia para que el estudiante obtenga conocimientos novedosos, por esto el sentido del humor se relaciona también con la creatividad dado que buscará siempre generar ideas nuevas, obtener conclusiones y resolver problemas de un modo novedoso respecto a lo tradicional.

Por todo esto es posible determinar de modo claro la forma de adaptación del humor a las diversas acciones necesarias para obtener nuevos conocimientos, permitiendo de esta forma el desarrollo cognitivo y cumplir con los objetivos formativos de los que alcanzan estos aprendizajes. Siendo necesario que el docente fomente un clima de aula adecuado y que éste sea parte del mismo para lograr la satisfacción de todos quienes integran el ecosistema educativo, el humor se vislumbra como una herramienta consistente y sencilla de implementar.

Los hallazgos se ajustan también a lo encontrado por Hicham Benjeloum (2009) en estudiantes universitarios de Doha, Qatar , haciendo notar que los estudiantes se muestran abrumadoramente a favor de usar al humor en aula . Estos consideraron que la mayoría de los profesores no lo utilizan para mejorar el aprendizaje. Sin embargo , se halló que estos no quieren formas extremas de humor; sino simplemente ver un enfoque alegre donde el profesor es formal pero aun así accesible y relajado.

Tal es así que coincidentemente Ortega (2016) en un estudio hecho en nuestro país recomienda fuertemente el uso de una pedagogía del humor como estrategia educativa, pues en sus aproximaciones considera que contribuye firmemente a la generación de un clima de aula propicio para la labor educativa.

Los hallazgos del estudio coinciden también con los de Aravena (2015) quien en una muestra en 29 estudiantes en Chile concluye el valor del humor en estudiantes dado que estos consideran al mismo como un facilitador del aprendizaje y un aspecto vital para el fomento de la convivencia y clima de aula. Considerando estos además que el humor les permitió mejorar su ambiente de estudio e interacción con pares y docente. Y finalmente un elemento potenciador de la creatividad ayudándoles a ver los temas más complejos como nuevos retos plausibles de ser superados.

Las aportaciones más importantes acerca de la eficacia del presente estudio se resumen en el cumplimiento de los objetivos, ya que se pudo determinar como el uso del humor didáctico, empleado a través de un programa logró mejorar el clima de aula, en general y casi en la totalidad de sus dimensiones para los estudiantes que conformaron el grupo experimental, mientras que en el grupo de control esta disminución no se produjo. Para la variable rendimiento académico también logró determinar como el uso del amor tuvo influencia significativa desde lo estadístico, en el rendimiento académico de los estudiantes del grupo experimental, no del mismo modo en el grupo de control.

Asimismo se evidencia que el humor didáctico, usado mediante el programa, generó un aumento de las dimensiones del clima de aula: individualización, preocupación docente, satisfacción y compañerismo, las cuales poseen un componente marcadamente afectivo y social, los estudiantes perciben el interés docente en el éxito de la clase en un ambiente amable, ameno, interesante y con diferentes momentos durante la sesión, con un apoyo permanente hacia él y entre compañeros , contribuyendo así a la mejora del clima. Es en el sentido grupal donde el humor contribuye a mejorar las relaciones con el entorno y hacia el docente. Tal como explican Jáuregui y Fernández (2009) : “la reducción de ira, y este efecto tiene el potencial de reducir las tensiones y hostilidad interpersonales”

Por otra parte mientras que obtiene menores resultados en organización de aula, lo que podría ser explicado por la antigua relación ya explicada entre humor e infantilidad o humor y desorden, proveniente de la cultura social a lo largo de la historia donde ha sido desprestigiado en lo académico por la cultura dominante. Como menciona

Gonzales (2013) “en el ambiente intelectual a prevalecido la idea de que el humor implica la ausencia de sentido, de finalidad y sobre todo una inconexión con fines intelectuales”. También puntúa bajo, aunque si presenta diferencia significativa en lo estadístico la dimensión recursos materiales, lo cual puede comprenderse .dado que no es algo que sea manifiestamente apreciado por el estudiante universitario pues no se traduce en nuevos objetos o equipamiento.

La originalidad de esta investigación radica poder utilizar acopladamente diferentes métodos didácticos habituales, por un lado, como la exposición desde la pizarra, el proyector y como componente innovador: la incorporación deliberada de aspectos humorísticos del docente no desde una forma desorganizada y carente de sentido de acuerdo a los temas que proponga , ni contando chistes en clase como muchos suponen. Sino de un modo organizado basándose en los objetivos determinados para el curso que el docente define para cada clase. La trascendencia del humor como herramienta transmisora de mensajes, gestión de creencias y apoyo mnémico para recordar algunos aspectos clave en el contenido de la materia se ve resaltada tras comparar los resultados de las mediciones de las variables dependientes clima de aula y rendimiento académico.

Al ejecutar todas las sesiones del programa pudo encontrarse una alta receptividad en los estudiantes y docentes, ya que se trata de un tema diferente a los que están acostumbrados a encontrar en estudios desarrollados en su campus universitario, la selección de los docentes idóneos para la aplicación del programa, por medio del cuestionario de sentido del humor en docentes tuvo una utilidad importante en este aspecto ya que quienes aplicaron el programa lo hicieron motivados y sin reparo a ejecutar acciones en las que otros docentes podrían sentirse cohibidos o no preparados.

Al medir el sentido del humor de un grupo de docentes en la Universidad Autónoma también ha servido para explorar que son los docentes con mayor antigüedad y edad, así como los más jóvenes quienes tienen mayor propensión al uso del humor en clase, aunque aparentemente contradictorio, parece que son razones diferentes, como la seguridad que trae consigo la alta experiencia, la alta identificación y en otro caso el deseo de innovar así como la cultura moderna son los que pueden explicar este resultado. Asimismo en función a género se nota una leve diferencia en favor del género masculino para el uso del humor, pero al no ser significativa se podría decir que este es usado por igual por docentes masculinos y femeninos.

Debe siempre tenerse presente que un docente de educación superior, tiene un grado académico magistral pero que siempre se nutre de la experiencia y la evolución de los ambientes educativos donde se desarrolla. Es por esto que, al igual que la ciencia, los modelos educativos evolucionan, se nutren de la realidad, la sociedad y la tecnología para el mismo fin. El humor didáctico en el presente estudio muestra a los docentes universitarios que el clima de aula en sus numerosas dimensiones se favorece con su aplicación inmediata e incide tanto los resultados estudiantiles, como en su propia actividad académico profesional y la transformación progresiva que le es inherente.

Finalmente, son escasos los estudios desarrollados sobre los efectos que produce el humor didáctico en el clima de aula y rendimiento académico por lo que este estudio pretende señalar algunas pautas para investigar en este camino.

CONCLUSIONES

Los resultados mostrados en el capítulo previo permiten presentar las siguientes conclusiones:

1. Fueron obtenidos cambios significativos en el grupo experimental ($p = 0.000$) al compararlo con el grupo control ($p = 0.109$) luego de aplicado el programa de humor didáctico para la variables clima de aula y rendimiento académico ($p=0.35$) a favor del grupo experimental en condición post test **probando así la hipótesis principal.**
2. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativamente para la dimensión **compañerismo**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición post test respecto al grupo control ($p= 0.317$) **probando así la hipótesis específica 1.**
3. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativamente en la dimensión **entusiasmo docente**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición post test respecto al grupo control ($p= 0.569$) **probando así la hipótesis específica 2.**
4. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativamente para la dimensión **individualización**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición post test respecto al grupo control ($p= 0.450$) **probando así la hipótesis específica 3.**
5. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativamente en la dimensión **innovación**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición posttest respecto al grupo control ($p= 0.083$) **probando así la hipótesis específica 4.**

6. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativa en la dimensión **participación**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición posttest respecto al grupo control ($p= 0.593$) **probando así la hipótesis específica 5.**
7. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativa en la dimensión **satisfacción**, del clima de aula en el grupo experimental ($p= 0.000$) en condición posttest respecto al grupo control ($p= 0.157$) **probando así la hipótesis específica 6.**
8. El humor didáctico permitió una mejora estadística significativamente en el rendimiento académico en el grupo experimental en condición post test respecto al grupo control ($p= 0.35$) **probando así la hipótesis específica 7.**
9. El humor didáctico permitió un mejora en el clima de aula y todas sus dimensiones, permitiendo a los estudiantes universitarios mejorar su rendimiento académico, por esto manifestaron en diversas entrevistas es un recurso con alta necesidad de uso en una clase “siempre o casi siempre” afirmaron los mismos. Las clases universitarias que usan el humor didáctico han de ser amenas, divertidas, motivadoras, desestresantes, con el fin de mejorar de manera significativa la calidad de los aprendizajes.

Los docentes universitarios con sentido del humor elevado pueden aplicar adecuadamente el humor didáctico a sus clases , siendo percibidos como amenos, empáticos, innovadores y mejorando el clima de aula. El aula universitaria del mismo modo que todos los ambientes educativos deben de tener una dosis de humor.

RECOMENDACIONES

Dados los resultados analizados y conclusiones alcanzadas se alcanzan las siguientes recomendaciones:

1. Brindar capacitación sobre estrategias de humor didáctico al personal docente de la Universidad Autónoma de Lima Sur fin de dotarlo de instrumentos de intervención basados en el humor didáctico para el manejo de clima de aula y mejora del rendimiento en el estudiante. Para esta finalidad pueden utilizarse las jornadas de actualización docente que se dan al inicio de cada periodo académico.
2. Uso de otras estrategias que provengan del arte, nueva didáctica o las actividades lúdicas buscando crear nuevos programas para poder contribuir al fomento de la dimensión **compañerismo** en el estudiante con estrategias docentes. Entre estas están el uso de la música, imágenes, o tecnología.
3. Verificar el uso del humor como estrategia en los docentes nuevos que sean contratados por la universidad buscando dentro del perfil docente habilidades como el **entusiasmo**, motivación y actitud distendida al margen de las competencias académicas propias del docente. Para ello se requiere, a partir de los resultados de esta y futuras investigaciones delinear el perfil del docente universitario de la Universidad Autónoma de Lima Sur.
4. Desarrollar talleres que fomenten el uso del humor didáctico en docentes nuevos y actuales buscando fomentar el **trato individualizado** en situaciones de aula y alumnos que presenten algún tipo de problemática conductual o

académica. Estos talleres pueden ser ofrecidos por el departamento de calidad educativa en jornadas de fin de semana.

5. Crear un concurso interno de **innovación** educativa por medio de buenas prácticas de clima de aula, incidiendo en los aspectos humorísticos del docente. desarrollando cuestionarios y rúbricas desarrolladas para tal fin. Contando con esto con la asesoría de expertos en el tema.
6. Difundir al interior de la comunidad docente de la universidad los resultados del presente estudio a fin de fomentar la adquisición de nuevas estrategias de **participación en el aula** que devengan del humor del docente y la aplicación del programa. Esto puede darse mediante el email de cada docente o anuncios desde el sitio web de la universidad.
7. Generar una campaña informativa para la comunidad de Lima Sur cuyo mensaje se centre en la **satisfacción** de los estudiantes a partir de las buenas prácticas docentes basadas en el humor didáctico. El uso de la intranet docente sería importante para este fin.
8. Replicar el estudio con otras poblaciones como la educación superior de posgrado o poblaciones escolares, a fin de seguir investigando si existen diferencias en el **rendimiento académico**, atribuible al uso del humor didáctico. El iniciar una réplica del estudio en alumnos de otras carreras de la propia Universidad Autónoma de Lima Sur, permitirá encontrar otras variables y características que verifiquen los resultados de la presente investigación.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Alarcón, R. (2008). *Métodos y diseños de investigación del comportamiento (segunda edición)*. Lima: Editorial Universitaria URP

Alonso, M. y Moreno, P. (2013). *El humor en el aula de ELE: Una propuesta didáctica*.

Recuperado el 17/10/17

en: http://cvc.cervantes.es/ensenanza/biblioteca_2ele/publicaciones_centros/PDF/oran_2013/21_alonso-moreno.pdf

Alonso Tapia, J. y de la Red, I. (2008). *Evaluar “para” el aprendizaje, aprender para estar motivado: el orden de los factores sí afecta al producto*. *Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 19(1), 1-18.

Alonso Tapia, J. y Ruiz, M. (2007). *Motives related to learning and perceptions of environment motivational quality: how do they interact in university students?* *Psicothema*, 19(4), 602-608.

Anderson C.S (2009) *The search of classroom environment – A review of the research*
Review of Education research

Aravena, J. (2006). *La Pedagogía del humor. (Tesis)*. Chile: Universidad Academia de Humanismo Cristiano.

Arnau, J. (1997). *Diseños de investigación aplicados en esquemas*. Barcelona: Editions U.B.

- Ato, M. (1995). *Tipología de los diseños cuasi-experimentales*. En M. T. Anguera, J. Arnau, M. Ato, R. Martínez, J. Pascual y G. Vallejo (Eds.), *Métodos de investigación en psicología* Madrid: Síntesis.
- Arón, A. y Milicic N. (2008) *Clima social escolar y desarrollo personal* , Santiago, AndrésBello.
- Ausubel-Novak-Hanesian. (1983). *Psicología Educativa: Un punto de vista cognoscitivo*. 2ª ed. México: Mc Graw Hill.
- Aylor, B. y Opplinger, P. (2013). *Out-of class communication and student perceptions of instructor humor orientation and socio-communicative style*. *Communication Education*, Communication Education Vol 1 - 2013
- Báez (2005) *El clima de aula en alumnos de Santiago y La Serena Una investigación en algunos liceos de la región metropolitana. Última década* N° 15. Viña del mar, Chile.
- Barrio, J. L.; Fernández, J. D. (2010). *Educación y humor: una experiencia pedagógica en la educación de adultos*. *Revista Complutense de Educación*, 21, 2 (2010) 365-385.
- Ballestrini, M (2006) *Cómo se elabora el proyecto de investigación* Ed. Consultores Asociados - Caracas
- Banas, J. A.; Dunbar, N.; Rodriguez, D.; Liu, S. J. (2011). *A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research*. *Communication Education* Vol 3 - 2011
- Baudelaire, C (2001). *De la esencia de la risa y en general de lo cómico en las artes plásticas. Lo cómico y la caricatura*. Madrid: Antonio Machado Libros, 2001. 80- 117.

- Beltrán, J. (1998) *Creatividad, motivación y rendimiento académico*. Málaga: Aljibe.
- Berscheid, E., & Reis, H. T. (1998). *Attraction and close relationships*. In D. T. Gilbert, S. T. Fiske, & G. Lindzey (Eds.), *The handbook of social psychology* (4th ed., Vol. 2, pp. 193-281). New York: McGraw-Hill.
- Berger, P. (1999). *Risa Redentora*. Barcelona: Kairos.
- Betancourt C. (2014). *Maestría en Educación desde la Diversidad: La enseñanza para la comprensión como didáctica alternativa para mejorar la interpretación y producción oral y escrita*. Tesis Universidad de Pasto-Colombia.
- Bueno, J.A. (2002) *La motivación de los alumnos de bajo rendimiento académico: desarrollo de programas de intervención*. Madrid: Universidad Complutense de Madrid.
- Burgess, R. (2003). *Escuelas que ríen: 149 ¾ propuestas para incluir humor en las clases*. Buenos Aires: Troquel.
- Cañellas & Castellanos (2007). *Aspectos del clima Organizacional en el Policlínico Universitario*. Revista científica Medisur
- Carbelo, B. (2010). *El humor en la relación con el paciente. Una guía para profesionales de la salud*. Barcelona: Elsevier-Masson.
- Castejón, J.L. y Pérez, A.M. (2004) *Un modelo causal-explicativo sobre la influencia de las variables psicosociales en el rendimiento académico*. Bordón, Ed. Nuevo Tiempo
- Coll, C., Solé, I (2004). *Enseñar y aprender en el contexto del aula*. En C. Coll, A. Marchese, J. Palacios (comps) *Desarrollo Psicológico y educación*. Vol. 2 *Psicología de la educación escolar*. Madrid: Alianza Editorial.

- Cora M (2007), *El clima del aula: un abordaje desde la ética. Cuadernos de Investigación Educativa* [Fecha de consulta: 2 de Enero de 2019] Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643887001>> ISSN 1510-2432
- Cornejo, R. y Redondo, J. (2001). *El clima escolar percibido por los alumnos de enseñanza media. Una investigación en algunos liceos de la Región Metropolitana. Última Década*, Santiago
- Chadwick, C. (1979). *Teorías del aprendizaje*. Santiago: Ed. Tecla.
- Cherobim, M. (2004). *Escuela, un Espacio para Aprender a ser Feliz, La Ecología de Las Relaciones en la Construcción del Clima Escolar*. Tesis para optar el Grado Académico de Doctora en Pedagogía, Mención Desarrollo Profesional e Institucional para la Calidad Educativa. Universidad de Barcelona, España.
- De Barrera (2008) *Metodología de la Investigación* – ECOE Ediciones –Bogotá
- De Haan, R. F., y Havighurst, R. J. (1961). *Educating gifted children*. Chicago: The University of Chicago Press
- Dinello, R., Jiménez, C. y Motta, J. (2001). *Lúdica y creatividad*. Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio
- Doyle, W. (1998). *Classroom organization and management*. En M. C. Whitrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 397-431). Nueva York: Macmillan.
- Dziegielewski, Jacinto, Laudadio y Legg-Rodríguez (2003) *Humor: An essential communication tool in Therapy* – *International Journal of Mental Health* 32, 74-90
- Efklides, A; Kuhl, J. y Sorrentino, R. (2005) *Trends and prospects in motivation research*. Dordrecht: Klumer Academic.

- Elexpuru, I. (1994). *¿Cómo pueden los profesores favorecer el autoconcepto de sus alumnos dentro del aula?*. Comunidad Educativa, N.º 217.
- Erazo, O. (2011). *El rendimiento Académico, un Fenómenos de Múltiples Relaciones y Complejidades* En: Revista Vanguardia Psicológica, Vol. 2, Numero2, Septiembre – Diciembre de 2011
- Escalona, I. (2000). *El sentido del buen humor en la educación* España. Figueroa, C. (2006) *Sistemas de evaluación académica*, segunda edición, El salvador, Editorial Universitaria
- Fernández, A. M. (2012). *Riéndose aprende la gente. Humor, salud y enseñanza aprendizaje*. Revista Iberoamericana de Educación Superior (RIES), 3(8), 51-70. Recuperado el 18/01/18 de <https://ries.universia.net/article/view/89/1222>
- Fernández, A. M. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Fernández Solís, J (2008), *Pedagogía del humor*, en *El valor terapéutico del humor*, Bilbao, Desclée De Brouwer.
- Figueroa, C. (2004). *Sistemas de evaluación académica*, San Salvador: Editorial Universitaria.
- Fisher, D. L., & Fraser, B. J. (1990). *School climate: Assessing and improving school environments* (Set: Research Information for Teachers No. 2, Item 4). Melbourne, Australia: Australian Council for Educational Research
- Fredrickson, B. L. (2003). *The value of positive emotions*. *American Scientist*, 91, 330-335.
- Funes Silvina (2011) *Coordinadora Gestión Eficaz de la Convivencia en los Centros Educativos*. Editorial Graficas Muriel S.A. Madrid. García

- Garanto , J. (1993). *El sentido del humor y las actitudes hacia si' mismo, Indices de maduración personal en educadores*. Tesis doctoral Barcelona: Universidad de Barcelona
- Garanto, J.; Mateo, J. Y Rodríguez, S. (2001). *Modelos y técnicas de análisis del rendimiento académico*, Revista de Educación, 377, pp. 127-169
- García, O. and Laulié, L. (2010) *The CLEHES-MOOD: an enactive technology toward effective and collaborative action*, System Research and behavioral Science,27 (pp.319- 335). Published online 4 February 2010 inWiley InterScience (www.interscience.wiley.com)
- Gentilhomme, Y. (1992). *Humor: A didactic adjuvant*. *Humor: International Journal of Humor Research*, 5, 1-2
- Gertrúdx de Á. (2007). *Una Clase con Buen Humor*, Cuadernos de Pedagogía, Madrid
- Gilson, E. (1981). *El espíritu de la filosofía Medieval*. Madrid: Rialp
- Gómez, M. (2006). *Introducción a la Metodología de la Investigación Científica*. Córdoba, Argentina. Edit. Brujas.
- González, A. (2014). *Evaluación del Clima Escolar como Factor de Calidad*. Madrid, España: Ed. La Muralla. Revisado el 10 de julio 2016.
- González, C (2013) *El Humor como instrumento pedagógico*. Tesis de Grado para Licenciatura – Universidad de Chile
- Gonzales, F. (2015). *El buen humor y la risa en la práctica docente en el aula universitaria*. Trillas-México.
- Graham, E. E. (1995). *The involvement of sense of humor in the development of social relationships*. *Communication Reports*, 8, 158-169.

- Guitart, M. (2011) *Las ventajas de utilizar el humor en la educación* .Consultado el 5.11.18. Recuperado de: <http://noticias.universia.edu.uy/ciencia-nnt/noticia/2010/01/04/154914/ventajas-utilizar-humor-educacion.htm>
- Habermas, T.(2010): *Teoría de la acción comunicativa*. Madrid: Trotta
- Hannan,A. y Silver H. (2005) *La innovación en la enseñanza superior. Enseñanza, aprendizaje y culturas institucionales*, Madrid, Narcea
- Hernández , A (2008). *El Clima de Aula en los Centros Superiores: Más allá de los tópicos*. España: CIDE.
- Hernández Muñoz, S. (2012) *El humor y su concepto. Humor, humorismo y comicidad*. Disponible en: <http://www.monografica.org/Proyectos/4522>
- Herrera,A. (1998). *Notas sobre Psicometría*. Bogotá: Universidad Nacional de Colombia
- Herrera, M.E., Nieto, S., Rodríguez, M.J. y Sánchez, M.C. (2005) *Factores implicados en el rendimiento académico de los alumnos*, Universidad de Salamanca. *Revista de Investigación Educativa*.
- Hicham Benjelloun, (2009) *An empirical investigation of the use of humor in university classrooms*, Education, Business and Society: Contemporary Middle Eastern Issues, Vol. 2 Issue: 4, pp.312-322, <https://doi.org/10.1108/17537980911001134>
- Hurtado, I. y Toro, J. (1998). *Paradigmas y Métodos de investigación en tiempos de cambio*. Venezuela: Episteme Consultores Asociados C.A.

- Jáuregui, E. (2006). *Life's a Laugh and Death's a Joke: The Relevance of Dramaturgical Theory to 'Therapeutic Humor*. Ponencia en la 16ª Conferencia del International Society for Humor Studies (Dijon, Francia).
- Jáuregui, E. y Fernández J (2009), *Risa y aprendizaje: el papel del humor en la labor docente*, en Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado, núm. 66, Zaragoza, Universidad de Zaragoza.
- Kaczynska, M. (1986). *El rendimiento escolar y la inteligencia*. Buenos Aires: Paidós.
- Kazdin, A. E. (2001). *Métodos de investigación en psicología clínica* (3ª ed.). México: Prentice Hall.
- Kerlinger, F. N. y Lee, H. B. (2002). *Investigación del comportamiento. Métodos de investigación en ciencias sociales* (4ª ed.). México: McGraw-Hill.
- Lamas F (2015) *Efectos de un Programa de Humor Terapéutico sobre la ansiedad en padres de niños Hospitalizados*. Tesis para obtener el Grado de Maestro – Universidad Ricardo Palma – Lima
- La Rosa, J., Díaz Loving, R. (1991). *Evaluación del autoconcepto: Una escala multidimensional*. Revista Latinoamericana de Psicología, Vol. 23, N.º 1.
- Leiva, T & Rozas, X. (2010).: *El sentido del humor en la práctica docente, como facilitador de aprendizajes significativos en los estudiantes, en las clases de Historia y Ciencias Sociales*, Universidad de Santiago.
- Liébana, C. (2014). *El sentido del humor en el aula: diseño, aplicación y evaluación de un programa de intervención* Tesis Doctoral: Universidad de Valladolid.
- Longworth, N. (2005). *El aprendizaje a lo largo de la vida práctica. Transformar la educación del siglo XXI*. Barcelona: Paidós.

- Lyttle, J. (2003). *Humor Research* (recuperado Noviembre 10, 2017 de <http://www.jiscmail.ac.uk/lists/humour-research.html>)
- Martin, R. (2008). *The Psychology of humor: an integrative approach*. Burlington: Elsevier Academic Press.
- Maturana H.(2001) *Emociones y Lenguaje en Educación y Política*. Dolmen Ediciones, Santiago, Chile.
- Miljanovich Costilla, M. (2000). *Relaciones entre la inteligencia general, el rendimiento académico y la comprensión de lectura en el campo educativo*. Tesis para optar el Grado de Doctor en Educación. Universidad Nacional Mayor de San Marcos, Lima, Perú
- Ministerio De Educación Del Perú (2012) *Reglamento de la Ley N° 29719, Ley que promueve la convivencia sin violencia en las instituciones educativas*.
- Ministerio De Educación Del Perú (2005) *Propuesta de Convivencia Escolar Democrática*. Lima, MINEDU.
- Moos, R. (1979) *The Social Climate Scale: An overview*, Palo alto, California. Consulting Psychologists Press
- Morales H. (2010) *Determinantes individuales, familiares y escolares del comportamiento de riesgo entre jóvenes y adolescentes: un estudio de la ecología del desarrollo*, Lima. Psicothema Vol 4 2010 Bogotá
- Morin, E. *Sobre la reforma de la universidad*. En: PORTA, J. y M. LLODONOSA. 1998. La universidad en el cambio de siglo. Madrid: Alianza editorial. pp. 19-28.
- Morin, E. (2009). *La cabeza bien puesta*. Buenos Aires: Nueva visión.

- Morin, E. et al. (2007). *Educación en la era planetaria*. Barcelona: Gedisa.
- Murillo, J. (2009). *Cambio y Mejora Escolar*. Recuperado de:
<http://cambiomejoraescolar.blogspot.com/2009/03/concepto-de-climaescolar.html>.
- Murillo, W. (2008). *La investigación científica*. Recuperado de
<http://www.monografias.com/trabajos15/invest-científica/investcientífica.shtm>
- Napier, R. W. y Gershenfeld, M. K. (1998). *Grupos: teoría y experiencia*. México: Trillas.
- Nietzsche, F. (1951). *Así habló Zaratustra*. Buenos Aires: Aguilar.
- Novárez, M. (1986). *Psicología de la actividad*. México. Editorial iberoamericana.
- Oliva, M. (2010).: *Relación entre la evaluación continua y el rendimiento académico y reacción*, Tesis de Maestría UNH Honduras.
- Ortega (2016) *Aulas felices : incorporación de la pedagogía del humor como estrategia en el aula del nivel inicial* - Tesis de Pregrado Pontificia Universidad Católica del Perú – Lima – Recuperado el 16/01/2019 de
<http://tesis.pucp.edu.pe/repositorio/handle/20.500.12404/7366?show=full>
- Padilla (2016) *Clima de aula y rendimiento académico en estudiantes en una institución educativa nacional de nicrupampa-huaraz,2016* – Tesis Pregrado Universidad San Pedro 2016. Recuperado el 14/02/2019 de
<http://renati.sunedu.gob.pe/handle/sunedu/191919>
- Palomar J, Victorio A, Matus G (2011) *Interamerican Journal of Psychology*, vol. 45, núm. 2 SIP Recuperado de:<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=28422741003>
- Payo L, G. (2002) *Trabajar con sentido del humor. Reírme de mí mismo*. Sociedad internacional de estudios de Humor España. Recuperado de:

http://www.suatea.org/secremujer/jornadas_coeducacion2004/Trabajar%20con%20sentido%20del%20humor.pdf

Pérez (2008) *Experiencia de las docentes sobre el humor en la enseñanza y aprendizaje en niños de 3 a 5 años de la I.E.I. 037 "Santa Rosa", San Juan de Lurigancho*. Tesis de Licenciatura - Universidad César Vallejo

Piddington, R. (1962). *Psicología de la Risa*. Buenos Aires: Leviatán

Pila, J. (2012). *La motivación como estrategia de aprendizaje en el desarrollo de competencias comunicativa*, Tesis de grado: Universidad Privada de Guayaquil

Pinto, M. (1992). *La Influencia del Humor en el Proceso de Comunicación*. Tesis Doctoral. Madrid: Ed. Universidad Complutense de Madrid.

Pintrich, P.R., y Schunk, D.H. (2006). *Motivación en contextos educativos. Teoría, investigación y aplicaciones*. Madrid: Pearson Educación

Pirowicz, D (2012) *El humor en los procesos de enseñanza- aprendizaje*. Tesis de Maestría en psicología cognitiva y aprendizaje. Facultad Latinoamericana de Ciencias Sociales. Argentina.

Pisa (2009) *Results: What Students Know and Can Do Student Performance in Reading, Mathematics and Science*, Vol. I, 2009. Recuperado de <http://www.pisa.oecd.org>

Porta L, Flores G (2015) *El humor como un recurso didáctico privilegiado en las prácticas de enseñanza de docentes universitarios memorables*. CPU-e, Revista de Investigación Educativa [en línea] 2015, (Enero-Junio) Disponible en:<<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=283133746009>> ISS

Real Academia Española. (2017). *Diccionario de la lengua española* (Ed. Tricentenario.). Consultado en <http://www.rae.es/rae.html> el 04 de Octubre de 2017

- Reboul, O. (2000). *Los valores de la educación*. Gijón: Idea Books
- Reyes B y Muñoz R (2014) *Clima de aula y rendimiento escolar: Un estudio etnográfico en la clase de matemática* – Tesis de Grado en educación – Universidad de Santiago de Chile.
- Rivero, F. (2011). *El uso del humor en la enseñanza: una visión del profesorado de ELE*. Jaén,. Edición: 2010-11 Universidad de Jaén
- Rodriguez, C (2008) *El Humor como estrategia pedagógica de intervención*. Tesis de Grado de Maestro en Educacion - Universidad de Manizales - Colombia
- Rodríguez, M. (2011). *Pedagogía integral: ruptura con la tradicionalidad del proceso de enseñanza de la Matemática* En: Aletheia, Revista de desarrollo humano, educativo y social contemporáneo. [Revista electrónica], Vol 3, No 2 (2011) Sexto Número Revista Aletheia. Recuperado de <http://aletheia.cinde.org.co/>
- Rodríguez V. e Idígoras J., (2012), *El Valor Terapéutico del Humor*. Bilbao: Ed. Desclée De Brouwer
- Rojas C. (2016) *Teachers instructional humour and its impact on students learning*, Australia, La Trobe University.
- Romero, G. (2004). *Efectos del Programa Filosofía para estudiantes en el Clima Social de Aula*, Tesis para optar el Grado Académico de Doctor en Educación, Universidad de Alcalá, Guadalajara, España
- Roncal F (2005). *Evaluación del Aprendizaje*. La Salle, Guatemala.
- Rosales F (2010) *La percepción del clima de aula en estudiantes de educación secundaria en una institución educativa del Callao*. EP USIL Lima
- Ruiz M (2012) *Guía para realizar investigaciones sociales*, Edición 18. España. Plaza y Valdés Editores.

- Salameh, W. Y Fry, W. (2004). *El humor y el bienestar en las intervenciones clínicas*.
Bilbao: Desclee de Brouwer.
- Salinas, E. (2014). *La calidad de la gestión pedagógica y su relación con la práctica docente en el nivel secundaria* Universidad Nacional Mayor de San Marcos
Lima – Vicerrectorado de investigación, Ed Universidad Ricardo Palma
- Sánchez H, Reyes C y Mejía K (2018) *Manual de términos en investigación científica, tecnológica y humanista* Ed. Grijalbo Madrid
- Seligman, M.E.P. (2002). *La auténtica felicidad*. Barcelona: Ediciones Bokun, Branco.
- Shiota, M. N.; Campos, B.; Keltner, D., Y Hertenstein, M. J. (2004), *Positive emotion and the regulation of interpersonal relationships*, en P. Philippot Y R. S. Feldman (eds.), *The regulation of emotion*. Mahwah, NJ: Lawrence Erlbaum Associates
- Smith, Brewster (2001) *Moral Foundations of Research With Human Participants*. In *Sales and Folkman* (Eds.) *Ethics in Research With Human Participants*, Washington, APA, pp. 3-10.
- Solanas, A., Salafranca, L., Fauquet, J. y Núñez, M. I. (2005). *Estadística descriptiva en ciencias del comportamiento*. Madrid: Thomson.
- Soler, E. (1999) *Fracaso Escolar: concepto, alcance y etiología*. Revista de Ciencias de la Educación.
- Svebak, S., Gotestam, K.G., Naper, E. (2004). *The significance of sense of humor, life regard, and stressors for bodily complaints among high school students*.
Humor: International Journal of Humor Research
- Tamblyn, D. (2007). *Reir y aprender*, Descleé de Brouwer s.a.

- Thorson, J.A., Powell, F.C. (1993). *Development and validation of the multidimensional sense of humor scale*. Journal of Clinical Psychology
- Tobón S. (2015). *Listas de Cotejo y Escalas de Estimación*. México: CIFE.
- Toledo, P. (2004). *Identifique el clima de clase*, en Villar L.M. (Coord.). *Programa para la Mejora de la Docencia Universitaria*. Madrid, Pearson Educación, S.A. 141- 158.
- Toledo, P. (2001) *Con la huella en el ambiente de clase* en L.M. Villar (Dir) La Universidad: Evaluación Educativa e innovación curricular. Sevilla ICE de la Universidad de Sevilla.
- Torok, S., McMorris, R., & Lin, W. (2004). *Is humor an appreciated teaching tool?* College Teaching, 52(1), 14-20.
- Universidad Privada del Norte (2014). *Glosario de Investigación 2014*, Sistema de Gestión de Investigación de la Universidad Privada del Norte
- Useletti R (2017) Actitud Lúdica – Proyecto Gadium(2017) Recuperado el 16/12/2018 de <https://www.rosauseletti.com/monográficos/actitud-lúdica/>
- Van Dalen, D. B. y Meyer, W. J. (1971). *Manual de técnica de la investigación educacional*. Buenos Aires: Paidós.
- Wanzer, M. B.; Frymier, A. B. (2008). *The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning*. Communication Education, 48 (1999) 48-62.
- Wanzer, M. B.; Frymier, A. B.; Irwin, J. (2010). *An explanation of the relationship between instructor humor and student learning: Instructional humor processing theory*. Communication Education

- Wanzer, M., Frymier, A., Wojtaszczyk, A., & Smith, T. (2006). *Appropriate and inappropriate uses of humor by teachers*. *Communication Education*, 55(2), 178-196
- Wubbels, Th., Creton, H. Y Holvast, A. (2008). *Undesirable classroom situations: a system communication perspective*. Interchange, London.
- Zambrano, E (2017) *La técnica didáctica del buen humor y su incidencia en la calidad de los aprendizajes de los estudiantes de la Universidad Técnica de Manabí* 2015 – Tesis Doctoral Universidad Nacional Mayor de San Marcos – Lima
- Zapata-Ros, M (2015) *Teorías y modelos sobre el aprendizaje en entornos conectados y ubicuos. Bases para un nuevo modelo teórico a partir de una visión crítica del “conectivismo”*. *Education in the Knowledge Society* [Recuperado el: 17 de Noviembre de 2018] en <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=5554757006>
- Zepeda, S. (2007). *Estudio sobre la percepción de la relación profesor-alumno entre estudiantes de colegios vulnerables de la región metropolitana*. *Revista Iberoamericana de Educación*
- Zimmerman, B. J. (2008). Attaining self-regulation. En M. Boekaerts, P. R. Pintrich, y M. Zeidner (Eds.), *Handbook of Self-regulation: Theory, research and applications* (pp.13-39). San Diego, California: Academic Press.
- Ziv A. (2011) *Teaching and Learning with Humor: Experiment and Replication*. Contributors: Avner Ziv - author. Journal Title: *Journal of Experimental Education*. Volume: 57. Issue: 1.
- Ziv A. (1999). *L'humour en Education: Approche Psychologique*, Paris, Editions Sociales Francaises

ANEXOS

MATRIZ DE CONSISTENCIA

(Formato Anexo 2 – Guía de informe final UAP)

| PROBLEMAS | OBJETIVOS | HIPÓTESIS | VARIABLES | METODOLOGIA |
|--|--|---|--|--|
| <p>PROBLEMA PRINCIPAL</p> <p>¿Cómo influye el humor didáctico en el clima de aula y en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>PROBLEMAS ESPECÍFICOS</p> <p>1) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>2) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula</p> | <p>OBJETIVO PRINCIPAL</p> <p>Determinar cómo influye el humor didáctico en el clima de aula y el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>OBJETIVOS ESPECÍFICOS</p> <p>1) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>2) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa</p> | <p>HIPÓTESIS PRINCIPAL</p> <p>Hi: El humor didáctico tendrá influencia significativa en el clima de aula y el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II</p> <p>HIPÓTESIS ESPECÍFICAS</p> <p>H1: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión compañerismo en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>H2: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión entusiasmo docente en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> | <p>VI: Humor didáctico</p> <p>Definición Conceptual: Aplicación del Constructo humor que motiva a los estudiante para el aprendizaje. (Fernandez. 2008)</p> <p>Definición operacional: Constituida por una serie de elementos a ser verificados según lista de cotejo y que tienen acciones de naturaleza humorística para aplicarlo durante las sesiones de clase</p> <p>Dimensiones</p> <ul style="list-style-type: none"> • Motivación • Actitud Ludica • Didáctica <p>VD : Clima de aula</p> <p>Definición conceptual: es el “conjunto de propiedades organizativas, tanto instructivas como psicosociales que permiten describir la vida del aula; y las expectativas de los estudiantes se asocian significativamente a sus resultados de aprendizaje, a su atención y a su</p> | <p>TIPO</p> <p>Investigación Aplicada</p> <p>NIVEL</p> <p>Cuasi-experimental y explicativo</p> <p>MÉTODO</p> <p>General: hipotético, deductivo, analítico, sintético</p> <p>Específicos: Análisis, síntesis, descriptivo, estadístico</p> <p>DISEÑO DE LA INVESTIGACIÓN</p> <p>La investigación que se desarrolla presenta el diseño cuasi experimental de dos grupos apareados, con medición post test</p> <p>POBLACIÓN</p> <p>La población estará constituida por 160 estudiantes de pregrado de la Universidad Autónoma de Lima Sur</p> <p>MUESTRA</p> <p>Para el desarrollo de la presente investigación, se ha aplicado el Muestreo Por conglomerados. Se compone de 160 estudiantes de</p> |

| | | | | |
|---|--|---|---|--|
| <p>en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>3) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>4) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>5) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la</p> | <p>El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>3) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>4) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión innovación del clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>5) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> | <p>H3: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión individualización en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>H4: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión innovación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>H5: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión participación en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>H6: El humor didáctico influye significativamente en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>H7: El humor didáctico</p> | <p>comportamiento” Báez (2005)</p> <p>DEFINICIÓN OPERACIONAL</p> <p>Constituida por el puntaje obtenido en los 55 reactivos del Cuestionario de Clima de Aula Universitaria de Purificación Toledo</p> <p>Dimensiones:</p> <p>Compañerismo Entusiasmo docente Individualización Innovación Participación Satisfacción</p> <p>VD2: académico Rendimiento</p> <p>Definición conceptual: Habilidades, destrezas, hábitos, ideales, aspiraciones, intereses, inquietudes, mediante el cual el educando relaciona procesos académicos para poder verificar y mejorar su aprendizaje (Miljanovich, 2000).</p> <p>DEFINICIÓN OPERACIONAL</p> <p>Constituido por las calificaciones del estudiante recopiladas en el formato creado para la presente</p> | <p>pregrado de la Facultad de Humanidades de la Universidad Autónoma de Lima Sur.</p> <p>Ge : 80 estudiantes Gc : 80 estudiantes</p> <p>TECNICA</p> <p>Encuestas . listas de cotejo y cuestionarios</p> <p>INSTRUMENTOS</p> <p>Variable Independiente Humor didáctico</p> <p>Programa de Humor didáctico Autor: Lamas (2018) Validez: Juicio de Expertos de 5 especialistas en educación Ámbito de aplicación : alumnos de pregrado de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Lima Sur, Lima Sur Forma de administración : Grupal</p> <p>Variable Dependiente 1</p> <p>Clima de Aula Cuestionario de Ambiente de Aula Universitaria (2000) Autor: Purificación Toledo Validez: Juicio de Expertos de 5 especialistas en educación Ámbito de aplicación : alumnos de pregrado de la carrera de</p> |
|---|--|---|---|--|

| | | | | |
|--|--|---|---|--|
| <p>Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>6) ¿Cómo influye el humor didáctico en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> <p>7) ¿Cómo influye el humor didáctico en el rendimiento académico de los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II?</p> | <p>6) Identificar la influencia del humor didáctico en la dimensión satisfacción en el clima de aula en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> <p>7) Identificar la influencia del humor didáctico en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> | <p>influye significativamente en el rendimiento académico en los alumnos de la Universidad Autónoma de Lima Sur, distrito de Villa El Salvador, provincia de Lima, 2018-II.</p> | <p>investigación.</p> <p>DIMENSIONES</p> <p>Evaluación final</p> | <p>Psicología de la Universidad Autónoma de Lima Sur, Lima Sur</p> <p>Forma de administración: Individual</p> <p>Variable Dependiente 2</p> <p>Rendimiento académico</p> <p>Formato de recuperación de Notas Ámbito de aplicación : alumnos de pregrado de la carrera de Psicología de la Universidad Autónoma de Lima Sur, Lima Sur</p> <p>Forma de administración: Individual</p> <p>TRATAMIENTO ESTADISTICO</p> <p>Se utiliza el programa SPSS V 25, tanto para la estadística descriptiva de centralización (media, mediana, moda) y dispersión (varianza y desviación típica) para la estadística inferencial se utiliza las pruebas de rangos de Wilcoxon y la prueba de Krustal Wallis</p> <p>Se recolecta, clasifica, describe y simplifica los datos mediante tablas y figuras que describan la información hallada.</p> |
|--|--|---|---|--|

DISEÑO DE CLASE DE PSICOPATOLOGÍA HD

CURSO: PSICOPATOLOGÍA **FECHA:** DEL 27 DE AGOSTO DE 2018 AL 15 DE DICIEMBRE DE 2018

RESPONSABLES: Mg. Fernando Lamas Delgado

LOGRO DE SESIÓN: Explica oralmente la comprensión sobre el tema, precisando los aspectos conceptuales aprendidos durante la sesión.

| MOMENTO | ACTIVIDAD | RECURSO | TIEMPO |
|--|---|---|------------|
| Sesión 1 Bienvenida e Historia de la Psicopatología | <ul style="list-style-type: none"> • Saludos inicial • Bienvenida al curso • Dinamica Rompehielo “La canasta” • Presentación de objetivos del curso • Presentación de reglas del curso , cuidando la empatía con el estudiante | Comunicación verbal Equipo multimedia – video | 150 min |

| | | | |
|--|---|--|--------------------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • Presentación de estudiante y breve entrevista • El profesor cuenta anécdota personal respecto a la dificultad del curso • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. Anota en la pizarra a los consultantes, colocándolos como co-docentes de hoy. • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad “Que personaje eres tu?” | | |
| | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • Dinámica para revisar sesión anterior “Los lentes” • El profesor cuenta anécdota personal respecto al tema de la sesión | | <p>150 min</p> |

| | | | |
|---|--|---|----------------|
| <p>Sesión 2</p> <p>Psicopatología de la Memoria y la atención</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • Se improvisa actividad “Destruyendo tu atención” • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. • Se realiza actividad grupal “Laberintos de la memoria” • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad Memoria Psicopatológica | <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo multimedia – Diapositivas</p> <p>Papel y lapicero</p> | |
| <p>Sesión 3</p> <p>Psicopatología de la</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El profesor reparte hojas con frases e imágenes e inicia actividad dinámica “Perceptiva” | <p>Dialogo</p> <p>Exposición docente</p> | <p>150 min</p> |

| | | | |
|---|--|---|----------------|
| <p>Percepción y la imaginación</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente enfatiza sus problemas para percibir cosas • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. • Se realiza actividad grupal “Imaginalo” • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad por foro, el cual será respondido durante la semana | <p>Plumón y pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero</p> | |
| <p>Sesión 4 Psicopatología del pensamiento y lenguaje</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se inicia con la proyección del Video “Ideas Delirantes” • Se introduce al tema reafirmando el como se viene constituyendo al grupo y se hace un feedback de la tres primeras sesiones. • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente representa diferentes problemas de pensamiento y lenguaje e invita a algunos estudiantes a hacer lo mismo. | <p>Plumón y pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero</p> | <p>150 min</p> |

| | | | |
|--|---|---|---------|
| | <ul style="list-style-type: none"> • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. • Se realiza actividad grupal sobre los trastornos mencionado • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad por foro, el cual será respondido durante la semana | | |
| Sesión 5 Trastornos de ansiedad | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente cuenta anécdotas relacionadas a su propia ansiedad • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente divide al aula en grupos : TOC, TEPT, Fobicos, Panicos, Agorafobicos, etc y se les pide hacer representaciones de los diversos trastornos. • Se realiza actividad grupal “Que miedo” • El docente hace resumen de la sesión cuidando ser empático y asertivo | Plumón y pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero | 150 min |
| Sesión 6 | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial | Plumón y | 150 min |

| | | | |
|--|---|---|----------------|
| <p>Trastornos del estado de ánimo</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Se proyecta el video “Mr Hublot” • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • Se improvisa actividad “Bipo” • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad BYOD sobre TEA • El docente hace resumen de la sesión cuidando ser empático y asertivo | <p>pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero</p> | |
| <p>Sesión 7</p> <p>Trastornos somáticos y Disociativos</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • Se proyecta el video humorístico “Les Luthiers – Dolores de mi vida” • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • Se improvisa actividad “tus 5 personalidades” • El docente atiende las consultas de los alumnos, cuidando ser empático y atento en las respuestas dadas. • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad BYOD sobre Trastornos | <p>Plumón y pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero</p> | <p>150 min</p> |

| | | | |
|--|---|---|---------|
| | somaticos | | |
| Semana 8 | <ul style="list-style-type: none"> • El docente recibe a los estudiantes y hace una breve alocución motivadora y recuerda temas principales • Exposición de piezas gráficas (memes) relativos a los exámenes, a fin de mantener el estado de ánimo distendido | Exposición docente Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero | 100 min |
| Semana 9 Trastorno de | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente cuenta anécdotas relacionadas a su propia ansiedad • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico | Dialogo Exposición | 150 min |

| | | | |
|---|---|--|----------------|
| <p>sueño</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El docente improvisa actividad respecto a las pesadillas y terrores nocturnos • Se realiza actividad grupal “Jactaio Capitis” • El docente hace resumen de la sesión cuidando ser empático y asertivo | <p>docente</p> <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo multimedia – Diapositivas</p> <p>Papel y lapicero</p> | |
| <p>Semana 10</p> <p>Trastornos Sexuales</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El profesor reparte hojas con frases e imágenes e inicia actividad dinámica “el sexo es raro” • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • Utilizando materiales como juguetes, muñecos y papelógrafos los estudiantes exponen las temáticas sexuales encargadas • Se realiza actividad grupal “Impotencia” | <p>Dialogo</p> <p>Exposición</p> <p>docente</p> <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo</p> | <p>150 min</p> |

| | | | |
|---|--|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • El docente hace un resumen de la sesión y plantea actividad por foro, el cual será respondido durante la semana | <p>multimedia –</p> <p>Juguetes sexuales</p> <p>Diapositivas</p> <p>Papel y lapicero</p> | |
| <p>Semana 11</p> <p>Trastornos de la Conducta Alimentaria</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente muestra imágenes con frases de libro de Judy Mezell, y utilizando la ironía, les cuestiona. • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente improvisa actividad respecto a la obesidad y la Bulimia nerviosa • Se visiona video supersized me y en grupos analizan el tema • Se cierra la sesión agradeciendo a los alumnos de manera personal | | |

| | | | |
|--|---|---|--|
| <p>Semana 12</p> <p>Adicciones</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • Dinámica introductoria: “La cueva”. • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico respecto a sustancias y zonas cerebrales • El docente improvisa actividad respecto a condición social problemática del alcohol • Se visiona invita a participantes por grupo a representar efectos de determinadas drogas en el comportamiento. • Se exponen imágenes obre adicciones no convencionales • Se cierra la sesión agradeciendo a los alumnos de manera persona | <p>Dialogo</p> <p>Exposición docente</p> <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo multimedia –</p> <p>Diapositivas</p> <p>Papel y lapicero</p> | |
| <p>Semana 13</p> <p>Psicomotores</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente reparte fichas didácticas con frases para completar respecto a zonas cerebrales y las relaciona con las principales formas de trastornos psicomotores. • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico | <p>Dialogo</p> <p>Exposición docente</p> <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo multimedia –</p> <p>Diapositivas</p> | |

| | | | |
|--|---|--|--|
| | <ul style="list-style-type: none"> • El docente expone dos casos sobre temblores y Parkinson • Se visiona Historia de Mohamed Alí me y en grupos analizan el tema . Se cierra la sesión agradeciendo a los alumnos de manera persona | Papel y lapicero | |
| Semana 14 Esquizofrenia | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente muestra imágenes con frases de libro de Aaron Beck y Stoler, y discute con los estudiantes algunos postulados • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente improvisa comportamientos relativos a la conducta alucinatoria y delirante del esquizofrénico • Se desarrolla el juego “Quién está loco?” donde los estudiantes representan conductas delirantes y alucinatorias, teniendo que identificarse por grupos. | Dialogo Exposición docente Plumón y pizarra Equipo multimedia – Pañuelos Diapositivas Papel y lapicero | |

| | | | |
|-------------------------|---|--|--|
| <p>Semana 15</p> | <ul style="list-style-type: none"> • Saludo inicial • El docente muestra fragmentos de la obra de teatro Dr. Jekyll y Mister Hyde • Se expone la sesión utilizando diapositivas con humor gráfico • El docente improvisa actividad llamada Analisis de Psicópatas Famosos donde por grupos se analiza el comportamiento de personajes de ficción y reales. Se usa atuendos relativos (Ej. El Joker, Hannibal Lecter etc) • . Se cierra la sesión agradeciendo a los alumnos de manera personal por asistir y participar activamente de las sesiones del curso | <p>Dialogo</p> <p>Exposición</p> <p>docente</p> <p>Atuendos,</p> <p>accesorios</p> <p>Plumón y pizarra</p> <p>Equipo</p> <p>multimedia –</p> <p>Diapositivas</p> <p>Papel y lapicero</p> | |
| <p>Semana 16</p> | <ul style="list-style-type: none"> • El docente recibe a los estudiantes y hace una breve alocución motivadora y recuerda temas principales <p>Exposición de piezas gráficas (memes) relativos a los exámenes, a fin de mantener el</p> | <p>Dialogo</p> <p>Exposición</p> <p>docente</p> <p>Atuendos,</p> <p>accesorios</p> | |

| | | | |
|--|----------------------------|--|--|
| | estado de ánimo distendido | Plumón y pizarra Equipo multimedia – Diapositivas Papel y lapicero | |
|--|----------------------------|--|--|

INSTRUMENTOS



CUESTIONARIO DE SENTIDO DEL HUMOR EN DOCENTES PERUANOS

CODIGO : IHD0001

INSTRUCCIONES

Aquí tiene algunas preguntas sobre el modo como usted utiliza y valora el sentido del humor en su práctica docente. Después de cada pregunta, conteste a cada afirmación que se hace en el cuestionario de manera rápida y marcando si está MUY EN DESACUERDO (MD) con la misma , EN DESACUERDO (D), le es INDIFERENTE(I), está DE ACUERDO o MUY DE ACUERDO con cada una de las afirmaciones del cuestionario.

El cuestionario total no debe de tomar más que unos pocos minutos. Asegúrese de omitir alguna pregunta.

Muchas gracias por su participación

| | MD | D | I | A | MA |
|--|----|---|---|---|----|
| 1 .A veces comento historias graciosas en la clase. | | | | | |
| 2.El uso del humor me ayuda a dominar situaciones difíciles en mi trabajo. | | | | | |
| 3.Sé que puedo hacer reír a los alumnos. | | | | | |
| 4.No me gustan las lecturas graciosas sobre temas | | | | | |

| | | | | | |
|---|--|--|--|--|--|
| universitarios | | | | | |
| 5.Los alumnos dicen que cuento cosas graciosas | | | | | |
| 6.En clase puedo usar temas graciosos para adaptarme a muchas situaciones | | | | | |
| 7.Puedo disminuir la tensión en clase en ciertas situaciones al decir algo gracioso o humorístico | | | | | |
| 8.Los alumnos que cuentan chistes son insoportables | | | | | |
| 9. Sé que puedo tocar un tema en clase, de modo que los alumnos rían | | | | | |
| 10.Me gusta la comicidad en mi trabajo asistencial | | | | | |
| 11.Denominar a un alumno como “cómico” es un insulto | | | | | |
| 12.Puedo decir las cosas de manera que un alumno se ría | | | | | |
| 13.El humor es un pobre mecanismo para hacer frente a la vida académica | | | | | |
| 14.Aprecio a los alumnos con humor | | | | | |

| | | | | | |
|--|--|--|--|--|--|
| 15. Mis alumnos esperan que diga cosas con gracia | | | | | |
| 16.El humor me ayuda a hacer frente a la clases | | | | | |
| 17.No me siento bien cuando estoy frente a alumnos chistosos | | | | | |
| 18. Mis alumnos me consideran gracioso | | | | | |
| 19.Hacer frente al vida mediante el humor es una manera elegante de adaptarse a ella | | | | | |
| 20.Tratar de dominar situaciones complejas en la clase mediante el humor es estúpido | | | | | |
| 21.En una situación difícil durante la clase puedo controlar al grupo contando algo gracioso | | | | | |
| 22.Usar el humor me ayuda a relajarme | | | | | |
| 23.Usa el humor habitualmente en la clases | | | | | |
| 24.Mis ocurrencias graciosas entretienen a los alumnos. | | | | | |

CUESTIONARIO DE ACTITUDES MOTIVACIONALES DEL PROFESORADO – AMOP-B

©Jesús Alonso Tapia (1998)¹

COD IHD0002

INSTRUCCIONES

Este cuestionario ha sido preparado para poder estudiar las actitudes del profesorado hacia diferentes aspectos de la actividad escolar. A continuación encontrará una serie de frases que recogen opiniones, actitudes, expectativas o comportamientos frecuentes en relación con la enseñanza y la motivación de los alumnos de nuestras aulas. No hay afirmaciones verdaderas ni falsas. Sólo opiniones o hechos con los que se puede estar más o menos de acuerdo.

SU TAREA CONSISTE EN SEÑALAR EL GRADO DE ACUERDO CON CADA UNA DE LAS

AFIRMACIONES utilizando la siguiente escala de valoración:

| |
|-------------------------------------|
| 0 = Totalmente en desacuerdo |
| 1 = Bastante en desacuerdo |
| 2 = Ni en desacuerdo ni de acuerdo. |
| 3 = Bastante de acuerdo. |
| 4 = Totalmente de acuerdo |

Por ejemplo, si la afirmación 15 fuese la siguiente:

15. *"La enseñanza me parece una profesión muy atractiva",*

se debería contestar rodeando la opción elegida en el lugar correspondiente a la afirmación 15 en la hoja de

respuestas, así:

15. 0 1 2 3 4

No deje ninguna pregunta sin contestar.

NO ESCRIBA NADA EN ESTE CUADERNILLO. CONTESTE
EN LA HOJA DE RESPUESTAS.

¹ Cuestionario publicado en Alonso Tapia, J. y col. (1998). *¿Qué es lo mejor para motivar a mis alumnos? Análisis de lo que los profesores saben, creen y hacen al respecto*. Colección Cuadernos del ICE, nº 5. Madrid: Publicaciones de la Universidad Autónoma. La obra completa está accesible en <http://www.uam.es/gruposinv/meva/> , marcando en “Publicaciones en red”.

1. No merece la pena esforzarse por motivar a los alumnos porque la sociedad no valora el esfuerzo del profesor.
2. Me resulta particularmente difícil motivar a los alumnos porque creo que motivar es un arte y que hay que nacer para ello.
3. Con tal que un alumno me demuestre que sabe cómo hacer una tarea, no me importa mucho que no la concluya correctamente.
4. Los alumnos deben sentirse libres para preguntar en cualquier momento, por lo que escucho sus preguntas incluso en medio de una explicación.
5. Es frecuente que proponga a mis alumnos la realización de tareas en grupo.
6. Procuro crear un clima competitivo en la clase porque estimula a los alumnos a trabajar y superarse.
7. Para motivar a los alumnos lo único que hay que hacer es conseguir que tengan muy claro en cada momento que pueden suspender.
8. Aunque los padres inicialmente apoyen poco al profesor, es mucho lo que podemos hacer por mejorar la motivación y el esfuerzo de nuestros alumnos.
9. Lo que hago con más frecuencia cuando un alumno suspende o no hace una tarea bien es repasarla con él para que vea dónde está mal.
10. Si hay algún medio de interesar a los alumnos por el aprendizaje y el trabajo escolar, debemos intentar aplicarlo cueste lo que cueste.
11. Normalmente no tengo dificultad para interesar a mis alumnos por lo que enseño ni para hacerlos trabajar.
12. Cuando pongo una tarea a mis alumnos no me basta con que sepan el proceso a seguir: es necesario que la hagan correctamente.
13. Por lo general no suelo dar a mis alumnos la posibilidad de elegir entre distintas tareas, aun cuando todas lleven al mismo objetivo.
14. No suelo organizar actividades por grupos porque pienso que se arma mucho jaleo y porque hay muchos no sacan provecho de ellas.
15. Casi nunca organizo en clase actividades en las que haya ganadores y perdedores porque desmotivan a la mayoría.
16. No se puede motivar a los alumnos si lo que han de aprender es algo cuya utilidad práctica no es patente.
17. En buena medida, el interés de los padres influye en el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos.
18. Cuando un alumno hace bien una tarea o resuelve correctamente un problema no suelo elogiarle, porque su obligación es aprender.
19. Las autoridades académicas no valoran como se debe el esfuerzo que hacemos por enseñar lo mejor posible. Por ello no merece la pena esforzarse.
20. Aunque nos esforcemos por interesar a los chicos en lo que se les enseña, ya vienen marcados y apenas se les puede cambiar.
21. Cuando un alumno pregunta algo que no entiende, por lo general se lo explico directamente, que es más rápido que enseñarle a buscar la respuesta.
22. Normalmente dejo bien claro a mis alumnos que soy yo quien decide lo que hay que hacer, cómo y con quién.
23. No suelo proponer la realización de tareas por grupos porque siempre hay alguno que se aprovecha de los demás.
24. Suelo dejar bien claro quienes son los mejores en cada tarea porque eso motiva a todos a superarse para no quedarse atrás.
25. Aunque se diga que no se debe castigar, es necesario amenazar con ello para que los alumnos estudien si no les interesa la materia.
26. Aunque para muchos padres lo único que cuentan son las notas, sirve de poco amenazar a los alumnos con el suspenso.
27. Cuando mis alumnos hacen bien una tarea, les sugiero frecuentemente que piensen los pasos que han seguido. a fin de que no se les olviden.
28. Creo que sin la ayuda de sus compañeros, el profesor puede hacer poco por mejorar la motivación de sus alumnos.
29. Normalmente estudio a mis alumnos porque cuando lo hago casi siempre suelo encontrar medios para interesarles por aprender.

30. Doy más importancia a que los chicos se fijen en cómo hay que razonar para hacer bien sus tareas que a que me las entreguen sin errores.
31. Después de dejar clara la tarea a realizar, suelo dejar que mis alumnos se organicen a su modo para que tengan cierto margen de autonomía.
32. Suelo hacer que mis alumnos trabajen en grupo con bastante frecuencia porque es la forma en que mejor aprenden.
33. Procuero evitar que los alumnos se comparen unos con otros porque eso crea una situación con mejores y peores que perjudica al aprendizaje.
34. Creo que para motivar a los alumnos lo mejor es explicar claro y bien, y no emplear premios ni castigos.
35. Cuando los alumnos llegan a la edad de los que yo tengo, poca ayuda puede recibir el profesor de los padres para motivar a los chicos.
36. Si un alumno me dice que no sabe cómo hacer una tarea porque le resulta muy difícil, normalmente le digo que piense y se esfuerce.
37. Esforzarse por mejorar la enseñanza y el interés de los alumnos es cuestión de ética, por lo que trato de esforzarme aunque no me sienta apoyado.
38. Cuando me encuentro con un alumno que no muestra interés por lo que enseño, no suelo ceder hasta que consigo motivarle.
39. Cuando un examen, un ejercicio o una tarea no están bien, casi siempre suelo indicar por qué están mal, en lugar de poner sólo la nota.
40. Si propongo a mis alumnos la realización de alguna tarea por grupos, normalmente les dejo que escojan libremente con quien quieren trabajar.
41. Nunca evaluo a mis alumnos basándome en los trabajos realizados en grupo.
42. Pienso que hacer públicas las notas de ejercicios y exámenes nunca es negativo para los alumnos porque les estimula a no quedarse atrás.
43. El mejor procedimiento para motivar a los alumnos para que aprendan y se esfuercen en clase es premiar sus logros.
44. La mayoría de las veces que no se consigue motivar a un alumno se debe a la influencia negativa de los padres.
45. Cuando mis alumnos se encuentran con dificultades, suelo explicarles la tarea de nuevo en vez de darles pistas para que la resuelvan porque así se pierden tiempo.
46. En buena medida, el interés que pongo en mejorar la motivación y el rendimiento de mis alumnos se debe al apoyo que recibo de mis compañeros.
47. Creo que decir que hay alumnos con los que no se puede hacer nada porque nada les interesa es una disculpa: siempre hay algún medio de motivarles.
48. Por lo general devuelvo los ejercicios, tareas o exámenes que me entregan mis alumnos con un bien o un mal y nada más.
49. No suelo dejar que mis alumnos interrumpan con preguntas mis explicaciones hasta que he terminado.
50. Creo que para que un alumno aprenda lo mejor es que trabaje individualmente y no con otros.
51. Aunque algunos alumnos no se beneficien de ello, es preferible que haya en las clases un clima de competición, el mismo que en la sociedad.
52. Creo que amenazar con castigos no sirve para nada porque, al final, sólo aprende el alumno al que le gusta la materia.
53. Aunque muchos padres no se toman demasiado interés por apoyar desde casa el trabajo del profesor, generalmente es posible motivar incluso a los alumnos más difíciles.
54. Es frecuente que exprese ante mis alumnos en voz alta los pasos que sigo mentalmente para resolver las dificultades por las que me preguntan.

CUESTIONARIO – AMOP-B
HOJA DE RESPUESTAS

©Jesús Alonso Tapia y col. (1998).

APELLIDOS _____ NOMBRE _____

CENTRO _____ TUTOR (Curso y grupo) _____

ASIGNATURA QUE IMPARTE _____ AÑOS DE DOCENCIA _____

Señale su grado de acuerdo con cada una de las afirmaciones del cuestionario de acuerdo con la siguiente escala:

| 0 TOTALMENTE EN DESACUERDO | 1 BASTANTE EN DESACUERDO | 2 NI EN DESACUERDO NI DE ACUERDO | 3 BASTANTE DE ACUERDO | 4 TOTALMENTE DE ACUERDO |
|----------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|-------------------------------|
|----------------------------------|--------------------------------|--|-----------------------------|-------------------------------|

| | | | | | |
|---|-----------|----|-----------|----|-----------|
| 1 | 0 1 2 3 4 | 19 | 0 1 2 3 4 | 37 | 0 1 2 3 4 |
| 2 | 0 1 2 3 4 | 20 | 0 1 2 3 4 | 38 | 0 1 2 3 4 |
| 3 | 0 1 2 3 4 | 21 | 0 1 2 3 4 | 39 | 0 1 2 3 4 |
| 4 | 0 1 2 3 4 | 22 | 0 1 2 3 4 | 40 | 0 1 2 3 4 |
| 5 | 0 1 2 3 4 | 23 | 0 1 2 3 4 | 41 | 0 1 2 3 4 |
| 6 | 0 1 2 3 4 | 24 | 0 1 2 3 4 | 42 | 0 1 2 3 4 |
| 7 | 0 1 2 3 4 | 25 | 0 1 2 3 4 | 43 | 0 1 2 3 4 |

| | | | | | |
|----|-----------|----|-----------|----|-----------|
| 8 | 0 1 2 3 4 | 26 | 0 1 2 3 4 | 44 | 0 1 2 3 4 |
| 9 | 0 1 2 3 4 | 27 | 0 1 2 3 4 | 45 | 0 1 2 3 4 |
| 10 | 0 1 2 3 4 | 28 | 0 1 2 3 4 | 46 | 0 1 2 3 4 |
| 11 | 0 1 2 3 4 | 29 | 0 1 2 3 4 | 47 | 0 1 2 3 4 |
| 12 | 0 1 2 3 4 | 30 | 0 1 2 3 4 | 48 | 0 1 2 3 4 |
| 13 | 0 1 2 3 4 | 31 | 0 1 2 3 4 | 49 | 0 1 2 3 4 |
| 14 | 0 1 2 3 4 | 32 | 0 1 2 3 4 | 50 | 0 1 2 3 4 |
| 15 | 0 1 2 3 4 | 33 | 0 1 2 3 4 | 51 | 0 1 2 3 4 |
| 16 | 0 1 2 3 4 | 34 | 0 1 2 3 4 | 52 | 0 1 2 3 4 |
| 17 | 0 1 2 3 4 | 35 | 0 1 2 3 4 | 53 | 0 1 2 3 4 |
| 18 | 0 1 2 3 4 | 36 | 0 1 2 3 4 | 54 | 0 1 2 3 4 |

CUESTIONARIO DE AMBIENTE DE AULA UNIVERSITARIA (CAAU)

COD IDH0003

| Item | CA | A | D | CD |
|---|----|---|---|----|
| 1. Las relaciones personales con mis compañeros son buenas | | | | |
| 2. El profesor frecuentemente discute con los alumnos aspectos de interés relacionado con nuestro futuro profesional. | | | | |
| 3. En esta clase los alumnos van a lo que a ellos le conviene. | | | | |
| 4. En esta clase el que decide lo que se hace en clase es -el profesor. | | | | |
| 5. Lo más novedoso que utiliza el profesor en esta clase son las diapositivas (PPTs) | | | | |
| 6. Los horarios de las asignaturas están muy bien organizados. | | | | |
| 7. Los alumnos de esta clase solo participamos a la hora de poner los temas de los exámenes | | | | |
| 8. La mayor parte del tiempo de clase se dedica a aspectos puramente teóricos de la asignatura. | | | | |
| 9. El profesor de esta clase no tiene en consideración las circunstancias personales de los alumnos. | | | | |
| 10. Los recursos de los que disponemos en la Universidad son inadecuados. | | | | |
| 11. Esta clase es muy amena e interesante. | | | | |
| 12. Los alumnos sentimos que podemos confiar en nuestros compañeros de clase para ayudarnos cuando lo necesitamos. | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 13. El profesor constantemente nos informa de los últimos libros publicados sobre temas relacionados con nuestra carrera. | | | | |
| 14. En esta clase cuando alguno falta siempre hay algún compañero que te deja sus apuntes sin ningún problema. | | | | |
| 15. El profesor de esta clase nos permite que expresemos nuestras opiniones acerca de todo lo relacionado con la asignatura. | | | | |
| 16. En esta clase el profesor no utiliza ninguna innovación | | | | |
| 17. En esta clase todos los alumnos nos enteramos de cuando son los exámenes. | | | | |
| 18. En esta clase los alumnos participamos cuando el profesor nos hace alguna pregunta | | | | |
| 19. Las clases prácticas son una réplica de las teóricas. | | | | |
| 20. En esta clase existe una relación de amistad entre el profesor y los alumnos. | | | | |
| 21. El material del que dispone la biblioteca es bastante bueno. | | | | |
| 22. Los alumnos de esta clase sentimos que estamos perdiendo el tiempo. | | | | |
| 23. En esta clase tengo compañeros que son muy buenos amigos | | | | |
| 24. El profesor se preocupa de que todos los alumnos tengamos los materiales que él proporciona para el desarrollo de la asignatura. | | | | |
| 25. En esta clase todos los alumnos intentan hacerlo lo mejor que saben y pueden. | | | | |
| 26. En esta clase el profesor propone sus condiciones de trabajo y luego nosotros las discutimos | | | | |
| 27. El profesor en esta clase se limita a explicar los apuntes. | | | | |

| | | | | |
|---|--|--|--|--|
| 28. En esta clase a la mayoría de los alumnos les coinciden los horarios de las asignaturas. | | | | |
| 29. Los alumnos participamos en las actividades culturales que promueve la Universidad, sobre todo las de nuestra carrera. | | | | |
| 30. Las prácticas de esta asignatura las realizamos en el laboratorio. | | | | |
| 31. En esta clase el profesor no se interesa por los problemas de los alumnos | | | | |
| 32. El material de laboratorio está anticuado. | | | | |
| 33. Me siento muy satisfecho con la formación académica y profesional que estoy recibiendo. | | | | |
| 34. Es imposible conocer a todos tus compañeros de clase | | | | |
| 35. El profesor asiste con frecuencia a los Congresos y Jornadas que se celebran y que están relacionados con su profesión docente. | | | | |
| 36. Cuando trabajamos en grupo no tenemos ningún tipo de problema. | | | | |
| 37. El profesor motiva a los alumnos para que participen en la toma de decisiones relacionadas con aspectos de la materia. | | | | |
| 38. En esta clase el profesor constantemente emplea nuevas e innovadoras formas de enseñar. | | | | |
| 39. El profesor de esta clase tiene muy bien organizada la asignatura. | | | | |
| 40. En esta clase la gente se dedica solo a escuchar al profesor. | | | | |
| 41. El número de horas dedicado a la realización de clases prácticas es insuficiente. | | | | |
| 42. La relación que mantenemos los alumnos de esta clase con el profesor es | | | | |

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| puramente académica. | | | | |
| 43. Los recursos informáticos a los que tenemos acceso los alumnos son escasos. | | | | |
| 44. Esta clase no tiene ningún sentido. | | | | |
| 45. Los alumnos de esta clase solo conocemos a los compañeros de nuestro mismo grupo de trabajo. | | | | |
| 46. El profesor siempre trae muy bien preparadas sus clases. | | | | |
| 47. En nuestra clase existe mucha competencia entre los propios compañeros. | | | | |
| 48. El profesor de esta clase detiene sus explicaciones para preguntar a los alumnos si tienen dudas. | | | | |
| 49. El profesor de esta clase propone actividades muy divertidas y originales. | | | | |
| 50. En esta clase todos los alumnos conocemos el programa de la asignatura. | | | | |
| 51. En esta clase los alumnos participan en proyectos de investigación dirigidos por el profesor. | | | | |
| 52. El profesor de esta clase nos propone casos prácticos relacionados con las ideas teóricas tratadas en clase. | | | | |
| 53. En esta clase el profesor habla con los alumnos acerca de temas que le preocupan a los alumnos | | | | |
| 54. Los recursos y equipos técnicos de los que dispone la Universidad son suficientes. | | | | |
| 55. En esta clase todo el mundo está atento a lo que dice el profesor | | | | |

FICHA DE REGISTRO DE RENDIMIENTO ACADÉMICO

COD IDH0004

| | |
|----------------------------|--|
| CODIGO | |
| APELLIDOS Y NOMBRES | |
| EDAD: | |
| SEXO | |
| CURSO: | |
| VEZ QUE LLEVA: | |
| DOCENTE: | |
| E1: | |
| E2: | |
| E3: | |
| E4: | |
| E5: | |
| EP: | |
| EF: | |
| PF | |

LISTA DE COTEJO – USO DE HUMOR EN CLASE

Mes:

**CODIDH000
5**

| | | | | |
|--|--|--|--|--|
| 1) Motivación en el aula de clases | | | | |
| a) Saludo inicial y final | | | | |
| b) Empatía | | | | |
| c) Comunidad | | | | |
| d) Reafirmación | | | | |
| e) Relación de apoyo | | | | |
| | | | | |
| 2) Lúdica | | | | |
| | | | | |
| a) Actitudes abiertas al humor | | | | |
| b) Comentarios divertidos sobre temas de clase | | | | |
| c) Señalamiento de | | | | |

| | | | | |
|-------------------------------------|--|--|--|--|
| debilidades propias con humor | | | | |
| d) Improvisar actividades | | | | |
| 3) Técnicas didácticas | | | | |
| | | | | |
| a) Anécdotas | | | | |
| b) Material de clase | | | | |
| c) Dinámicas | | | | |
| d) Trabajos de grupo | | | | |
| e) Uso de Redes | | | | |
| | | | | |

CONSENTIMIENTO INFORMADO

TÍTULO DE LA INVESTIGACIÓN

“INFLUENCIA DEL HUMOR DIDACTICO EN EL CLIMA DE AULA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD AUTONOMA DE LIMA SUR, DISTRITO DE VILLA EL SALVADOR, PROVINCIA DE LIMA, 2018-II”

PROPÓSITO DEL ESTUDIO

El presente estudio busca explorar y conocer la influencia del humor didáctico en el clima de aula y en el rendimiento académico de los alumnos de pregrado de la Universidad Autónoma de Lima Sur durante el período 2018-2

PROCEDIMIENTO PARA LA TOMA DE INFORMACIÓN

Se utilizará para esto el Cuestionario de Ambiente de Aula Universitaria, validado por expertos para conocer la percepción del estudiante respecto a su clase, al finalizar la sesión 1. El cuestionario puede ser desarrollado en un tiempo promedio de 30 minutos. Volviendo a tomar el mismo cuestionario al finalizar la sesión 16. Y registrando posteriormente la calificación final obtenida por cada participante en el curso de Psicopatología

RIESGOS

La participación en el presente estudio no conlleva riesgo alguno en su integridad como alumno, no se trata de una evaluación académica y su participación es voluntaria y el estudiante puede decidir retirarse en tanto lo desee.

BENEFICIOS

La participación en la investigación puede ayudar a mejorar eventualmente la experiencia de enseñanza y aprendizaje por parte de estudiantes y docentes de la universidad.

COSTOS

La participación en el presente estudio no conlleva costo económico para el estudiante

INCENTIVOS O COMPENSACIONES

Tampoco existen compensaciones o incentivos físicos o de puntos académicos por la participación en el presente estudio.

TIEMPO

El llenado de información para esta investigación requiere de 30 a 40 minutos de su tiempo para cada momento y se llenará de modo grupal.

CONFIDENCIALIDAD

La participación en la presente investigación es voluntaria y anónima. Los datos recabados serán utilizados estrictamente en la presente investigación respetando estrictamente su confidencialidad, los cuales serán eliminados al término del estudio.

Si usted tuviera alguna consulta puede comunicarse con el investigador principal a la dirección electrónica: correo@fernandolamas.com . Teléfono móvil 992752646 o dejarla por escrito en sobre cerrado en la Escuela de Psicología de la Universidad Autónoma de Lima Sur.

CONSENTIMIENTO:

Yo _____

acepto voluntariamente participar en INFLUENCIA DEL HUMOR DIDÁCTICO EN EL CLIMA DE AULA Y RENDIMIENTO ACADEMICO EN LOS ALUMNOS DE LA UNIVERSIDAD AUTÓNOMA DE LIMA SUR, DISTRITO DE VILLA EL SALVADOR, PROVINCIA DE LIMA, 2018-II. Tengo pleno conocimiento del mismo y entiendo que puedo decidir no participar y que puedo retirarme del estudio si los acuerdos establecidos se incumplen. Mi firma significa que estoy de acuerdo con participar en el presente estudio.

En fe de lo cual firmó a continuación:

Apellidos y Nombres

DNI N° _____

FECHA: / /

VALIDACIÓN DE INSTRUMENTOS

Expertos consultados:

Dra. Doris Alicia Vila Gómez Doctor en Educación – Universidad Wiener

Dra. Gloria Luisa Eggerstedt García Doctor en Educación – Universidad Wiener

Dr. Jorge Wilfredo Carrillo Flores Doctor en Educación – Universidad Nacional de Educación EGV

Dr. Edison Rubén Zambrano Cedeño Doctor en Educación - Universidad Nacional Mayor de San Marcos

Dr. Victor Hugo Villanueva Acosta Doctor en Psicología - Universidad Inca Garcilazo de la Vega