

LAS FUNCIONES DEL HUMOR AL INTERIOR DE ESPACIOS DE FORMACIÓN DOCENTE. ANÁLISIS GRUPAL EN DOS COMUNIDADES DE PROFESORES EN CHILE

THE FUNCTIONS OF HUMOUR WITHIN TEACHER DEVELOPMENT. GROUP ANALYSIS IN TWO COMMUNITIES OF TEACHERS IN CHILE

Valentina Guzmán Fernández (*)

*Universidad Alberto Hurtado
Chile*

Valeska Grau Cárdenas

Christian Sebastián Balmaceda
*Pontificia Universidad Católica de Chile
Chile*

Resumen

El humor se ha estudiado desde diversas perspectivas teóricas y empíricas. En el ámbito educativo, se ha observado que tiene múltiples efectos beneficiosos, no obstante, también se ha visto que funciona generando ambientes no propicios para aprender. En este sentido, si bien se han reportado resultados mixtos en la literatura que dan cuenta de su funcionamiento paradójico, no se ha explorado específicamente cómo el humor podría funcionar de esta manera en contextos educativos. De este modo, el presente artículo busca explorar las funciones que adopta el humor desde su naturaleza paradójica al interior de un contexto de formación docente. Para esto, se utilizó una metodología cualitativa de alcance exploratorio. Si bien los hallazgos muestran diversas funciones del humor que propician el contexto de formación, también se encontró su función dual dentro de este contexto: mantiene y, a su vez, clausura temas de conversación en contextos de diálogo y aprendizaje.

Palabras clave: Humor; desarrollo docente; funciones del humor; diálogo constructivo; comunidades de aprendizaje.

Abstract

Humour has been studied from various theoretical and empirical perspectives. In the educational field, it has been observed that it has multiple beneficial effects, however, it has also been seen to work generating environments that are not conducive to learning. In this sense, although mixed results have been reported in the literature that account for its paradoxical functioning, it has not been specifically explored how humour could work in this way in educational contexts. Thus, this article seeks to explore the functions that humor adopts from its paradoxical nature within a teacher training context. For this, an exploratory qualitative methodology was used. Although the findings show diverse functions of humour that favour the context of training, its dual function was also found within this context: it maintains, and in turn, closes topics of conversation in contexts of dialogue and learning.

Keywords: Humor; teacher development; humor functions; constructive dialogue; learning communities.

(*) Autor para correspondencia:

Valentina Guzmán Fernández
Universidad Alberto Hurtado
Facultad de Psicología
Almirante Barroso 10, Santiago de Chile
Correo de contacto: vaguzman@uahurtado.cl

©2010, Perspectiva Educacional
[Http://www.perspectivaeducacional.cl](http://www.perspectivaeducacional.cl)

RECIBIDO: 04.04.2019
ACEPTADO: 14.08.2019
DOI: 10.4151/07189729-Vol.58-Iss.3-Art.957

1. Introducción

El humor es un constructo que ha sido ampliamente investigado por diversos autores y perspectivas teóricas. Según Billig (2005), el humor juega un rol central en la vida social y se encuentra universalmente en todas las culturas. Desde este punto de vista, el humor se manifiesta con relación a otras personas, y puede ser definido como una “respuesta emocional de hilaridad dentro de un contexto social, provocada por la percepción de la incongruencia lúdica, que se expresa por medio de la sonrisa y risa” (Martin, 2008, p. 35).

Desde líneas constructivas del humor, se le ha considerado como un elemento fundamental para funcionar como promotor de ambientes positivos y lúdicos (Fernández, 2009; Rodríguez, 2008). Desde esta mirada, García (2006) sostiene que el humor es una variable multidimensional que favorece la creatividad, permite afrontar situaciones adversas con un enfoque optimista, ayuda a estrechar lazos entre las personas y alivia tensiones en el ambiente. No obstante, dada la naturaleza paradójica del humor, este también puede funcionar desde formas negativas o agresivas, como el sarcasmo o la descalificación, generando reacciones adversas y hostiles hacia los otros (Martin, 2008).

Desde perspectivas críticas del humor, Billig (2005) cuestiona el supuesto intrínseco bondadoso de este, argumentando que todas las culturas utilizan el ridículo como medio normativo de conductas y significados compartidos. Por su parte, Bergson (1953) plantea que la risa podría funcionar como una forma de dominación sobre el otro por medio de mecanismos como la humillación y la crueldad.

Si bien el humor ha sido estudiado desde diversos ángulos, específicamente en el ámbito educativo se ha estudiado en especial desde el punto de vista pedagógico, como recurso eficaz para aprender (Barrio & Fernández, 2010). En este contexto, se ha considerado como un elemento crucial para la enseñanza y para crear una atmósfera social positiva, en la medida en que disminuye sentimientos negativos como ansiedad, aburrimiento y estrés (Fernández & García, 2010).

No obstante, existe evidencia que muestra que el humor en ámbitos educativos no se comporta de manera homogénea y presenta resultados mixtos. Por una parte, el humor favorece espacios de formación y crea ambientes propicios para aprender, pero, por otro, puede desfavorecer dichos espacios, en la medida en que funciona desde maneras negativas (Banas, Dunbar, Rodríguez & Lui, 2011).

A partir de los antecedentes teóricos presentados que ilustran la naturaleza paradójica del humor, así como de la evidencia empírica que muestra su funcionamiento contradictorio, es que se hace relevante explicar en mayor profundidad cómo aparecen esas funciones paradójicas del humor en ámbitos educativos.

Vale la pena destacar que, durante las últimas décadas en Chile, dichos ámbitos educativos han sufrido importantes reformas para avanzar en transformar prácticas de enseñanza (Quaresma & Orellana, 2016). En ese contexto, es que espacios de formación y reflexión docente han recibido especial atención y estudio, para favorecer de una mejor manera dichas transformaciones (Guerra, 2016). Considerando esto, el presente artículo busca ser un aporte en avanzar en la comprensión de cómo funciona el humor, como constructo teórico paradójico, en espacios educativos que han requerido mayor atención. A continuación, primero se revisarán las principales perspectivas teóricas del humor, luego se revisarán las investigaciones de humor en contextos educativos y, para finalizar, se expondrá una articulación teórica entre humor y contextos de desarrollo docente.

2. Aproximaciones teóricas

2.1 Perspectivas teóricas sobre humor

El humor es una actividad humana que la mayoría de las personas experimenta en el transcurso de un día típico, en todo tipo de contextos sociales, y diversos autores han realizado aproximaciones teóricas para comprenderlo. No obstante, la discusión histórica sobre este constructo sugiere que no existe una teoría completa que permita explicar su complejidad. Billig (2005) describe tres paradojas distintas con relación a este fenómeno. La primera, es que el humor es universal y particular a la vez, es decir, es encontrado en todas las sociedades, pero no todas las personas encuentran graciosas las mismas cosas. La segunda paradoja, es que el humor es de naturaleza social y antisocial, pues puede unir a las personas o puede ser usado para excluirlas y, por último, “el humor aparece como misterioso y resistente de ser analizado, pero a su vez, puede ser un constructo fácilmente entendido y analizable” (Billig, 2005, p. 176).

Además, se hace necesario destacar una de las tensiones más importantes respecto al humor, a saber, su relación con la risa. En esta línea, hay investigaciones recientes que han considerado las risas como marcadores de humor, pues son sonidos claramente identificables y operacionalizables. Sin embargo, para otros autores el humor se define como cualquier estímulo potencial de risa: juegos, bromas, chistes, absurdo o humor negro (Jefferson, 2004). De esta

forma, si bien existen aproximaciones con respecto a la relación que se establece entre humor y risa, aún no existe en la literatura una relación o un entendimiento consensuado que permita superar y resolver la tensión referente a la relación entre ambos conceptos.

En cuanto a las funciones que puede adoptar el humor, Martin (2008) plantea que la función social del humor puede tener dos aristas: por un lado, puede mejorar la identidad de grupo o, por el contrario, funcionar como una manera de excluir a ciertos miembros fuera del grupo.

La investigación del humor en el campo de la psicología ha sugerido que puede servir como estrategia de afrontamiento o defensa para revalorizar una situación estresante a una menos amenazante (Ho, 2015). Así, puede ser visto como un importante mecanismo que regula emociones, y de ese modo, contribuir a la salud mental (Lovorn & Holaway, 2015).

Esta función de liberación de tensión ha sido notada también por muchos teóricos a lo largo de los años. Por ejemplo, en el ámbito educativo, Šedová (2013) plantea que ocurren muchas emociones negativas como frustración, hostilidad y ansiedad, y se hace más aceptable expresarlas a través del humor que derivarlas directamente en conflicto. No obstante, desde otras perspectivas, el humor puede funcionar como una manera de insultar, humillar o excluir a otros (Grigg & Manderson, 2015). Así, es posible establecer que el humor no es ni inherentemente amistoso, ni agresivo, sino que deriva del significado emocional de cada contexto y persona.

2.2 Investigaciones internacionales sobre humor y contextos educativos

Si bien el humor ha sido estudiado por diversas disciplinas y forma parte importante de las interacciones humanas, a menudo en las investigaciones es considerado como “off-topic” para las ciencias sociales (Berge & Ingerman, 2013). De modo que, a pesar de que existen investigaciones sobre humor y aprendizaje, en muchos casos se ha sostenido que el humor no guarda relación con el aprendizaje, e incluso se le ha considerado como un elemento disruptivo (Pomerantz & Bell, 2011).

No obstante, actualmente en el ámbito educativo el humor tiene connotaciones positivas, y su presencia en el contexto escolar ha sido ampliamente estudiada.

En estos contextos, se ha investigado que para los docentes el humor funciona como una importante herramienta pedagógica para restaurar la autoridad y hacer cumplir las normas del aula (Garner, 2006; Van Praag, Stevens & Van Houtte, 2017). Estas investigaciones han encontrado que las relaciones de humor entre pupilos y profesores son positivas y enriquecedoras (Jonas, 2010).

Los resultados más claros con respecto a humor y educación arrojan que el humor puede ser una herramienta valiosa para la creación de un ambiente positivo para el aprendizaje (Fernández & García, 2010; Lovorn & Holaway, 2015). Berge e Ingerman (2013) concluyen que, en contextos grupales de estudiantes, los chistes realizados sobre el tema de estudio contribuyen a generar un espacio de aprendizaje, porque conectan una metáfora comprensible de la vida diaria con el contenido específico de la disciplina.

En esta línea de investigación, Pomerantz y Bell (2011) plantean que el humor se configura como una “casa segura” para el aprendizaje, pues permite a los participantes crear sus propias identidades y participar efectivamente de la situación de aprendizaje, dado que, en muchas ocasiones, esta se vuelve intrínsecamente amenazante para los aprendices.

Sin embargo, una revisión bibliográfica sobre humor y contextos educativos que recopila los estudios de las últimas cuatro décadas de investigación, realizada por Banas et al. (2011), reporta resultados mixtos. Por una parte, variados estudios evidencian que el humor mejora el aprendizaje (Gorham, 1988; Sanders & Wiseman, 1990; Wanzer & Frymier, 1999; Ziv, 1988), mientras que en otros, existen diversos resultados que reportan no encontrar relación entre aprendizaje y humor (Gruner, 1967; Houser, Cowan & West, 2007, en Banas et al., 2011).

Así, si bien es posible afirmar que el humor puede funcionar como una herramienta valiosa para mejorar relaciones sociales y generar ambientes propicios para el aprendizaje, también es posible advertir que esto no siempre es así. Por ejemplo, Houser, Cowan y West (2007) observaron que el humor aumentaba significativamente las percepciones de credibilidad del docente y la motivación del estudiante, pero no encontraron resultados positivos en cuanto a la información recordada. Otras investigaciones muestran que, para los docentes, el uso excesivo de humor en contexto de aula hace más difícil mantener el foco en el aprendizaje, lo que podría transformarse en una situación disruptiva (Lovorn & Holaway, 2015).

Considerando la complejidad del tema, y a pesar de que los estudios que evalúan el efecto del humor en el aprendizaje poseen resultados mixtos, existe cierto convencimiento general que evidencia que usar el humor en forma apropiada puede mejorar el aprendizaje (Banas et al.,

2011). Sin embargo, dado que el humor podría tanto promover como dificultar espacios de formación, investigar las condiciones que explicarían que predomine una u otra función resulta una tarea fundamental si se quiere avanzar en comprender lo que ocurre con el humor en estos contextos.

2.3 Desarrollo profesional docente y humor

Como ya se ha mencionado, el humor es un fenómeno que comprende una serie de tensiones y aristas de gran complejidad, que requieren ser explicadas.

Si bien existe literatura incipiente que investiga la relación que se establece entre humor y contextos educativos, esta se ha centrado en analizar cómo opera en el contexto de la sala de clases. Dichos estudios se han focalizado en estudiar de qué manera el humor atrae o mantiene la atención de los aprendices y el efecto que produce en la adquisición y retención de información. Asimismo, estudios que investigan la relación entre humor y contextos de formación no explicitan una base epistemológica que permita sustentar y avanzar en la comprensión teórica al respecto. Sumado a esto, existe escasa literatura que indague el rol del humor en contextos de formación de profesores.

Como se mencionó inicialmente, en Chile se han implementado variadas instancias de formación docente que buscan mejorar las prácticas de los profesores. Estas instancias de formación pueden generar altos montos de incertidumbre e inseguridad en los docentes, en la medida en que ponen en riesgo su juicio profesional (Ávalos, Cavada, Pardo & Sotomayor, 2010). Hennessy y Deaney (2009) plantean que, en espacios de desarrollo docente, construir relaciones de confianza entre los miembros es fundamental para los procesos de reflexión. A su vez, Borko, Jacobs, Eiteljorg y Pittman (2008) sostienen que un contexto de desarrollo docente requiere poseer altos niveles de confianza y respeto entre sus miembros, ya que no solo se discute sobre la enseñanza y el aprendizaje, sino que también se comparten experiencias de las propias clases entre colegas. En este sentido, es importante destacar que, programas destinados a formación de profesores que utilizan actividades de exposición personal de la propia práctica, podrían transformarse en experiencias amenazantes para ellos (Van Es, 2010).

Una de las posibilidades para aminorar esta amenaza es el desarrollo de un espacio protegido en el contexto del aprendizaje, que ofrece al aprendiz un escenario donde pueda permitirse adoptar otras maneras de actuar y pensar (Bourgeois & Nizet, 2007). Estas situaciones de interacción social son lugares privilegiados para la formación, dada la posibilidad de generar “conflicto

sociocognitivo” (Bourgeois, 2009), engendrado por la confrontación de respuestas antagónicas (Mugny & Willem, 1978).

Igualmente, desde la perspectiva sociocultural del aprendizaje, Mercer (2004) propone que el conocimiento es algo que se construye socialmente y, por tanto, se desarrollaría por medio del lenguaje hablado. Es por ello que la interacción social desempeña un papel crucial en el desarrollo del pensamiento colectivo y la construcción del conocimiento (Littleton & Mercer, 2013). Estos autores plantean que el aprendizaje colectivo estaría mediado por la calidad del diálogo entre los participantes de un grupo, y proponen el término de “habla exploratoria” para referirse a un tipo de diálogo de alta calidad caracterizado por el involucramiento crítico pero constructivo de los sujetos con las ideas y perspectivas diversas de otros.

Teniendo en cuenta estos antecedentes, se puede percibir la importancia que reviste el ámbito en el que se inscribe el acto de aprender y la vital importancia que cobra el hecho de que se construya y gestione el contexto de formación.

Así, considerando los elementos involucrados en una situación de desarrollo docente, el humor se podría entender como un fenómeno dual, porque puede adoptar dos modos contrapuestos de configuración. Por un lado, puede funcionar como un fenómeno que clausura conversaciones productivas y, por tanto, no contribuir a un espacio de formación en tanto cierra interacciones; mientras que, por otro, se puede configurar como un canalizador de la tensión colectiva y así favorecer el sostenimiento de conversaciones que propicien diálogos productivos. De este modo, cuando el humor se configura como un fenómeno de cierre, no promovería la exploración de nuevos conocimientos de los participantes, y en ese sentido funcionaría como no favorecedor de aprendizaje. De esta manera, el humor se encontraría en un equilibrio dinámico que puede variar a partir de las distintas configuraciones colectivas del grupo y tomar cierto camino u otro, dependiendo del contexto interaccional y de las dinámicas grupales en las que se encuentre.

A partir de la complejidad expuesta, vale la pena destacar que, para el marco interpretativo del presente análisis, la naturaleza paradójica y la multifuncionalidad del humor en contextos educativos se vuelven elementos cruciales. Esto porque, más allá de afirmar si mejora (o no) contextos de formación en torno a su funcionamiento positivo o negativo, este estudio busca explorar cómo el humor va funcionando de un modo u otro al interior de interacciones conversacionales en contextos de formación docente, y así, dilucidar en mayor profundidad su naturaleza multifuncional.

3. Método

3.1 Diseño de la investigación

Se realizó un estudio de tipo exploratorio con un enfoque metodológico cualitativo, desde un paradigma interpretativo de análisis (Flick, 2004). Se llevó a cabo un análisis conversacional que permitió observar los ciclos de conversación temática al interior de las sesiones realizadas. Este análisis temático-interaccional permitió enriquecer la interpretación de cómo ocurrían las funciones del humor al interior del espacio de formación docente. Asimismo, se contaba previamente con el análisis del discurso sociocultural (Mercer, 2004), lo que permitió establecer la coocurrencia de las funciones del humor observadas y la calidad del diálogo desarrollado en cada una de las sesiones analizadas. Cada uno de estos procesos serán detallados a continuación.

3.2 Muestra

La muestra está compuesta por 8 reuniones formadas por profesores de Lenguaje y Matemáticas. Estas se encuentran en formato de videograbación y tienen una duración aproximada de 90 minutos. Además, se encuentran transcritas y consideran los aspectos no verbales de la conversación.

Las 8 sesiones se dividen en:

- ✓ 4 sesiones correspondientes al grupo de profesores de Matemáticas.
- ✓ 4 sesiones correspondientes al grupo de profesores de Lenguaje.

Los grupos están compuestos por 8 profesores de Matemáticas y 9 profesores de Lenguaje generalistas de 3ro y 4to básico, provenientes de colegios particulares subvencionados de la comuna de Puente Alto, de nivel socioeconómico medio.

3.3 Contexto de las sesiones

Las reuniones fueron realizadas en el marco de un proyecto del Centro de Políticas y Prácticas en Educación (CEPPE), realizado durante el segundo semestre del año 2012, con el objetivo de mejorar las prácticas docentes en Chile. El marco del diseño de estas reuniones está basado en la metodología “Learning to Notice” de las investigadoras Van Es y Sherin (2002), en la que se

analizan las propias prácticas de los profesores, apuntando a focos específicos, tales como la visión profesional y el desarrollo del pensamiento de los alumnos. El taller de intervención contempló la realización de 8 sesiones en total, donde los profesores se reunieron a reflexionar en torno a “clips” de clases seleccionadas por ellos mismos, acompañados de dos monitoras (una psicóloga educacional y una profesora experta en la disciplina).

La metodología de este taller plantea que el equipo filma una clase del profesor y selecciona un clip que contenga evidencia del pensamiento de los alumnos. Ese clip es mostrado en la sesión y analizado por el grupo, donde los profesores utilizan el conocimiento que poseen para observar y analizar situaciones (Van Es & Sherin, 2008). La discusión al interior de las reuniones estuvo orientada a desarrollar la visión profesional (Van Es & Sherin, 2008).

Para el resguardo de un clima positivo al interior de las reuniones, las dos primeras sesiones contemplaron la contextualización del proyecto y la generación de un ambiente de respeto y confianza. Además, se realizó una reunión previa a la filmación, donde el profesor debió manifestar a los monitores una pregunta que le gustaría resolver mediante la observación de su clase y la discusión con sus compañeros, de modo que orientara el diálogo de la sesión.

3.4 Análisis de datos

Los datos fueron analizados desde un paradigma interpretativo de análisis. Para guiar dicho proceso, se extrajeron categorías que surgieron desde el contenido de las sesiones. Si bien estas categorías se extraerán desde los datos, existen dimensiones pensadas a priori, las cuales se basan en literatura e investigaciones sobre las funciones y los tipos del humor. A continuación, se detalla el proceso de análisis.

3.4.1 Transcripción de las sesiones

Las sesiones se transcribieron y segmentaron a partir de los turnos de habla de cada uno de los participantes. Además, se consignaron los elementos no verbales de las conversaciones explicitándolos entre paréntesis. Esta transcripción de las sesiones fue realizada en el contexto de un proyecto del Centro de Políticas y Prácticas en Educación del año 2012 llamado “Perfeccionamiento docente a través de comunidades de aprendizaje utilizando videos de clase”, para el análisis del discurso sociocultural de Mercer (2004).

3.4.2 Análisis temático de los episodios conversacionales

Para efectos de esta investigación, se realizó una segmentación de los episodios desde el punto de vista interaccional. La unidad de análisis corresponde al ciclo de interacción de un conjunto mínimo de intercambios que son necesarios para que las partes alcancen un acuerdo sobre la temática que se dice o se piensa de manera colectiva. Es decir, constituye un ciclo de interacciones que inicia y concluye –a través de distintos procedimientos– en un acuerdo grupal (Sánchez, García, Rosales, Sixte & Castellano, 2008).

3.4.3 Análisis de las funciones de los episodios de humor

Para analizar las funciones del humor al interior de las sesiones, se confeccionó un listado inicial que contiene las funciones del humor reportadas en la literatura (ver Apéndice). Este listado fue una guía de observación, ya que fue flexible a reestructuración, integración e incorporación de nuevas funciones que surgieron desde el análisis interpretativo de los datos, a partir de los análisis temáticos, dialógicos y de la tensión dual reportada teóricamente en este artículo.

Para operacionalizar los eventos de humor presentes en cada reunión, se marcaron todas las risas presentes en la sesión. Como se señaló en el marco teórico, dada la ambigüedad reportada en la literatura en cuanto a humor y risa, y considerando el paradigma a la base de la presente investigación, se asumió el humor como un fenómeno colectivo, es decir, como la respuesta grupal frente a algo que se consideró gracioso en términos interaccionales.

3.4.4 Análisis descriptivo de la calidad del diálogo

En el contexto del proyecto de CEPPE previamente mencionado, las sesiones fueron codificadas a partir de las categorías del análisis del discurso sociocultural de Mercer (2004). El proceso de codificación a partir de este análisis consistió en segmentar cada sesión en episodios relevantes (*On task*) y no relevantes (*Off task*) a la tarea. Posteriormente, los episodios relevantes se clasificaron de acuerdo a la calidad del diálogo o tipos de habla (Mercer, 2004): Episodios acumulativos, en los cuales los participantes no construyen críticamente sobre las ideas de los demás y, por tanto, repiten o confirman lo que los otros señalan (*habla acumulativa*); episodios exploratorios o diálogo productivo, en donde los participantes se involucran críticamente y construyen con las ideas de los demás (*diálogo de alta calidad*). Además de la clasificación de la calidad del diálogo de Mercer (2004), en este estudio surgió un tercer tipo de episodio que habla sobre los procesos de aprendizaje de los participantes desde un cariz metacognitivo (*habla metacognitiva*). En este análisis se pudo observar que, en ambos grupos analizados, la calidad

del diálogo mejoró hacia el final de las sesiones (mayores interacciones productivas) y la conversación tendió a ser más simétrica con respecto al diálogo entre monitores y participantes.

Para finalizar, cabe destacar que, para resguardar la validez de los resultados, el proceso de análisis contempló reuniones periódicas con investigadores y expertos, con el objetivo de afinar la codificación e ir enriqueciendo las interpretaciones que fueron surgiendo en el proceso de análisis de datos.

4. Resultados

4.1 Funciones del humor

A continuación, se ilustrará, por medio de extractos de conversación grupal, las funciones del humor identificadas.

4.1.1 Función de mantención del tema

Participante	Diálogo
Alondra (monitora):	¿La Josefa qué dibujó?
Beatriz:	Un círculo.
Alondra:	Un círculo.
Natalia:	Lo dividió primero en la mitad.
Beatriz:	Después la otra mitad.
Natalia:	Y después diagonales. Se dividió en 6 partes.

- Alondra: Pero como dijo Nati, no eran partes iguales.
- Beatriz: En cambio en el cuadrado hizo lo mismo.
- Natalia: Hizo lo mismo.
- Varios: Risas**
- Alondra: ¿Qué querrá decir eso? (ruido exterior) ...partes iguales de un círculo. Puedes hacerlo con un cuadrado, ¿y qué hace la niña?
- Beatriz: Exactamente lo mismo.
- Natalia: Es que creo que tienden al tiro a dividirlo en mitades [...] después se daban cuenta de que no lo podían hacer.

Figura 1: Extracto de diálogo grupo de docentes de Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

La función de mantención del tema se observa cuando, posterior al evento grupal de risa, se mantiene o se profundiza el tema de conversación en el que estaba el grupo.

En este extracto de conversación se observa al grupo reírse por una acción realizada por una de las estudiantes del video observado, y posterior al episodio de risa colectivo, el grupo profundiza en torno al tema conversado.

4.1.2 Función de poder

Participante	Diálogo
Catalina:	¿Qué curso es?
Xiomara:	Mira son súper lindos, la Sonia lo puede decir, son súper tiernos con nosotros, pero conflictivos [...]
Sonia:	Tienen una personalidad fuerte.
Xiomara:	Conflictiva, complican, todo lo complican.
Sonia:	Y se van siempre a los extremos.
Xiomara:	Son violentos... y la clase puede transcurrir en una taza de leche o de repente no sabes por qué algo pasa. Entonces, pero como nos encomendamos a todos los santos (ríe).
Varios:	Risas
Beatriz:	A lo mejor, es un buen momento como para que cuentes la secuencia de la clase en general...
Ximena:	Ya, el objetivo de la clase era analizar un texto... bueno la intención obviamente era que analizáramos un texto informativo.

Figura 2: Extracto de diálogo grupo de docentes de Lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

En este extracto de la conversación se observa que, posterior al evento de risa colectiva, una de las monitoras (Beatriz) realiza una pregunta, lo que intenciona la conversación para que la participante que mostraba su video se centrara en las temáticas relacionadas con los objetivos del taller. En este episodio, se puede observar cómo el episodio de humor puede ser interpretado como una oportunidad al interior del grupo para ejercer una intención pedagógica.

4.1.3 Función de cierre

Esta función fue observada cuando, posterior al evento de risa, se cierra algún tipo de tema o conversación grupal, que puede interpretarse como un acuerdo implícito entre los interlocutores.

Participante	Diálogo
Fernanda:	Yo creo que me voy con los "por qué", pero no solo en el error, si no que cuando lo hacen correcto también hay que preguntar el por qué.
Raimundo:	[...] lo siento como una responsabilidad igual, tener esa misión de salirte del sistema, y enfocarlas más en el aprendizaje de los niños.
Natalia:	[...] El hecho de preguntar el porqué, querer saber lo que el niño está pensando, para uno poder ayudarlo, planificar para ellos.
Alondra:	Yo me quedo con mucha satisfacción de ver que se puede generar un espacio de reflexión docente que es potente. Es poder sentir esta energía súper positiva. Gracias por participar.
Varios:	Risas

Marcelo: Ya, entonces ahora, por ejemplo, ya, [...] tiendo a olvidar cosas después, uno cae en la rutina, cae en el sistema.

Sofía: Nosotros pensamos en eso, igual queremos hacer un resumen, dando ejemplos de lo que ocurrió acá en la experiencia del taller. [...] podríamos generar el documento y se lo damos a ustedes [...].

Figura 3: Extracto de diálogo grupo de docentes de Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

En este extracto de conversación, previo a la risa colectiva, los participantes están expresando lo que habían aprendido del espacio de formación. Así, posterior a la risa grupal, el grupo culmina de hablar de lo aprendido para comenzar otro tema (cómo recordar a futuro lo aprendido). De esta forma, se observa cómo el evento de risa grupal funciona como un mecanismo de cierre en el ciclo de intercambios de una conversación. Cabe destacar que los eventos de risa en los que coexistieron las funciones de poder y cierre, ocurrieron 13 veces a lo largo de las sesiones (en total en ambos grupos).

4.1.4 Función de cohesión del grupo

Participante	Diálogo
--------------	---------

Marcelo: ¿Vamos a tener conclusiones finales o algo escrito para recordar?

Alondra: ¡Si se le olvida, pregunte, y ahí se va a acordar “¡Ah! Eso es, preguntarle a los niños”.

Beatriz: Sí, son un soporte.

- Varios: Risas
- Varios: Sonríen y comentan sobre lo mencionado anteriormente (inaudible)
- Alondra: Podríamos generar colectivamente quizás algún resumen.
- Marcelo: Algunos resúmenes, una ayuda de memoria.
-

Figura 4: Extracto de diálogo grupo de docentes de Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

En este extracto de conversación grupal se observó que, posterior al evento de risa, se genera una cohesión observable entre los participantes de la conversación manifestado en expresiones no verbales y la necesidad de generar un material común que resumiera lo aprendido en el taller.

4.1.5 Función de confirmación

Esta función se observa cuando el evento de risa aparece como una confirmación de una realidad que es característica al grupo de participantes. En general, se observa en temáticas relacionadas con la identidad de los docentes o sus contextos educativos, tales como: la evaluación docente, conductas de los estudiantes o sus apoderados, o relativos a la ansiedad vivida producto de la exposición de videos de sus clases al grupo de pares en las sesiones relativas al taller.

Participante	Diálogo
--------------	---------

Xiomara:	Por eso te digo, si la actitud de los alumnos fuera más proactiva dentro de la clase...
----------	---

Francia:	En el fondo no tendría que llevarlos tanto.
----------	---

- Xiomara: No, y a pesar del llevar, la actitud de los niños es muy *down*, muy baja.
- Paola: [...] a mí también me pasó que cuando grabaron la clase, los niños estaban demasiado tranquilos [...], no como son siempre [...] ellos son más participativos, los niños estaban así (muestra corporalmente gesto de rigidez) así como...
- Varios: Risas**
- Paola: Como que les dio una complicidad conmigo sin yo haberles pedido nada. Entonces estaban como que muy, demasiado compuestos, controlados.
- Xiomara: Demasiado controlados y es muy raro en nuestros cursos (ríe).

Figura 5: Extracto de diálogo grupo de docentes de Lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

La risa colectiva cumpliría la función de confirmar lo que se señala con relación a cómo reaccionan los estudiantes frente a la situación de grabación en la clase, asociada a una realidad y experiencia común que todos los participantes comparten. La función de confirmación, a su vez, se vio asociada a la función de mantención de tema un total de 17 veces a lo largo de todas las sesiones en ambos grupos.

4.2 Frecuencia de las funciones del humor por grupo

A continuación, se muestra descriptivamente la frecuencia total de las funciones encontradas a lo largo de las sesiones en los dos casos estudiados.

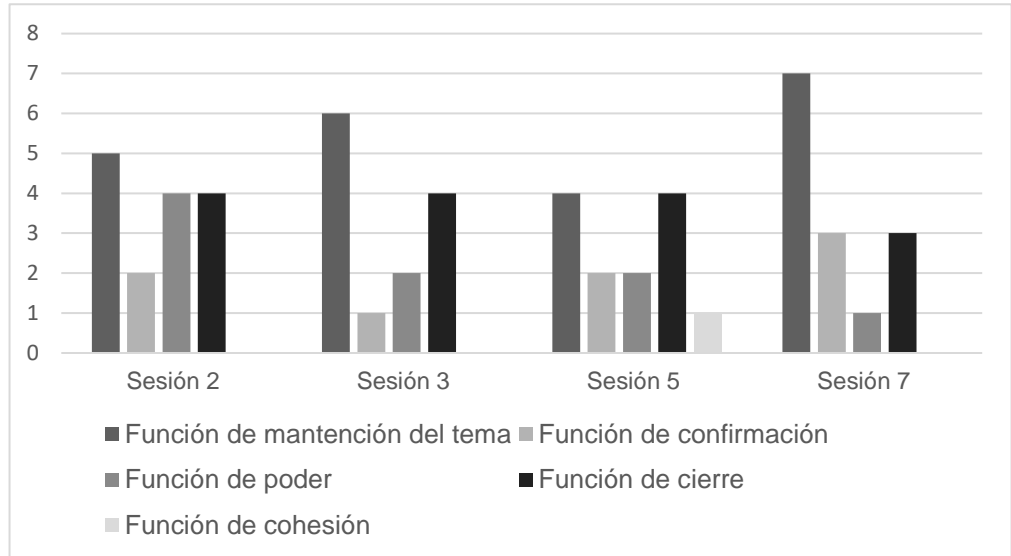


Figura 6: Frecuencia funciones del humor grupo Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa en el grupo de Matemáticas que las funciones que predominan son la de mantenimiento del tema y la de cierre. Así, es posible establecer que el humor se comportó, por un lado, clausurando ciclos de conversación, y por otro, favoreciendo la mantención o profundización del tema de conversación. Las funciones de confirmación y de poder se encuentran en menor medida. También, se aprecia que la función de poder va disminuyendo levemente en la medida en que avanzan las sesiones.

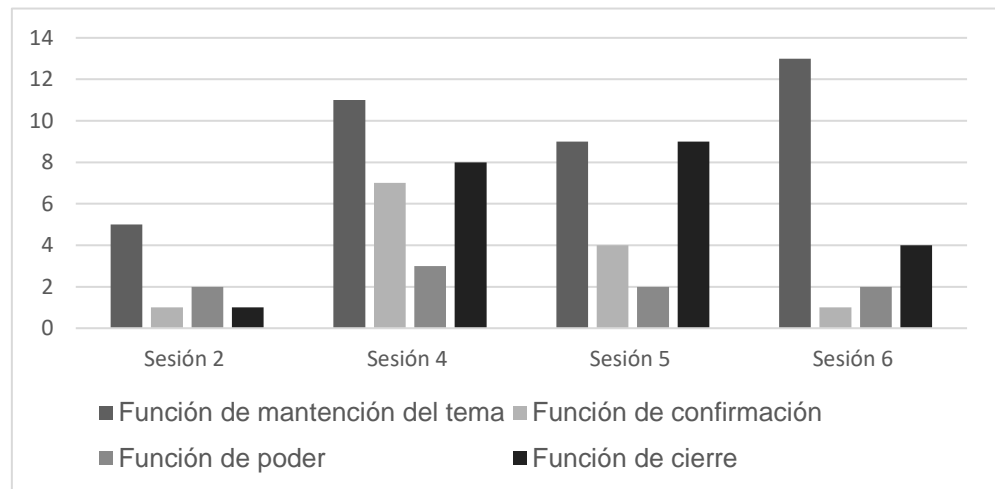


Figura 7: Frecuencia funciones del humor grupo Lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el grupo de Matemáticas, se observa que en el grupo de Lenguaje la función que más predomina es la de mantenimiento del tema, al igual que la función de cierre. En menor medida, se encuentran la función de confirmación y la función de poder. La función de mantenimiento del tema se observa que aumenta levemente a lo largo de las sesiones mientras que la función de poder se mantiene levemente estable.

A continuación, se muestra qué funciones del humor ocurren al interior de los tipos de diálogo observados.

4.3 Coocurrencia de las funciones del humor y el tipo de diálogo

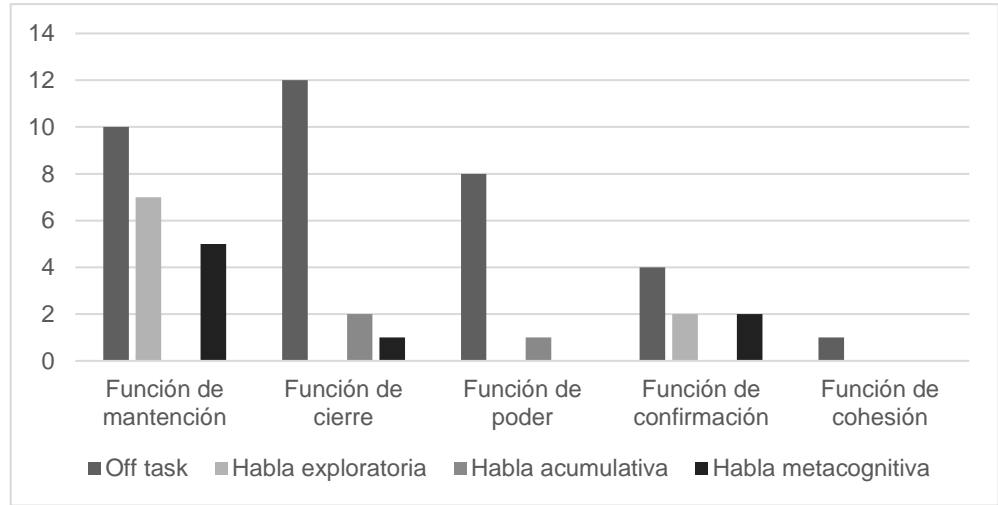


Figura 8: Relación entre funciones del humor y la calidad del diálogo grupo Matemáticas.

Fuente: Elaboración propia.

Se observa que el tipo de habla exploratoria (alta calidad del diálogo) coocurre con las funciones de mantención del tema y de confirmación. Además, se aprecia que en episodios *off task* predomina la función de cierre, de mantención de tema y de poder.

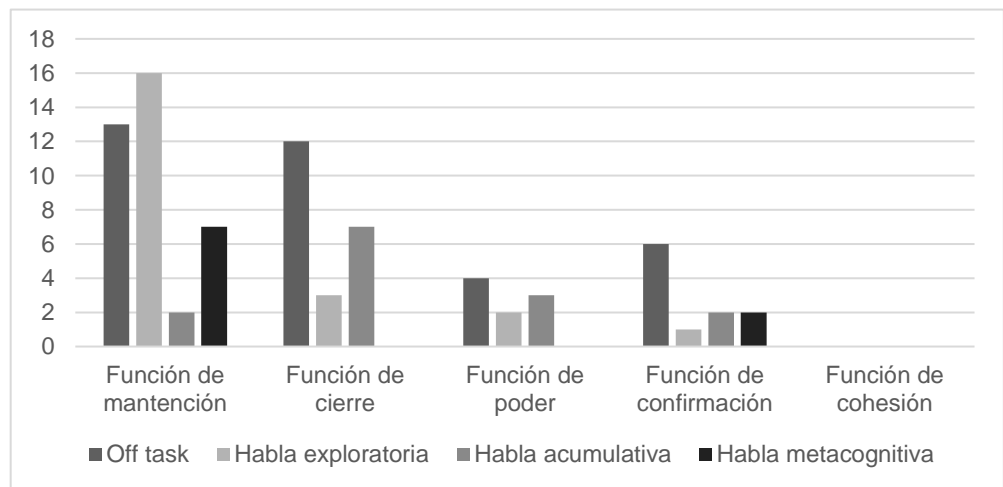


Figura 9: Relación entre las funciones del humor y la calidad del diálogo grupo Lenguaje.

Fuente: Elaboración propia.

Al igual que en el grupo de Matemáticas, se observa que el tipo de habla exploratoria (alta calidad del diálogo) se asocia en su mayoría a la función de mantención del tema. Además, se observa también que durante los episodios *off task* predominan la función de cierre y de mantención del tema.

5. Discusión y conclusiones

Si bien hasta el momento se han mencionado los resultados más importantes de este estudio, es relevante señalar que, a partir de esta investigación, se abre una gama de preguntas y tensiones que serán desarrolladas y explicitadas a continuación.

Este artículo muestra cómo el humor se inserta en un espacio de formación docente como un aspecto importante de interacción social. Si bien es coherente con los resultados que consideran al humor como un elemento social positivo (Barrio & Fernández, 2010; Martín, 2008), en el sentido que el humor funcionó cohesionando los vínculos y fortaleciendo significados colectivos de realidades compartidas, también es posible vislumbrar su naturaleza paradójica (Billig, 2005). Desde este punto de vista, sin negar que el humor, en general, pueda funcionar de una manera positiva (cohesionando, liberando tensión y mejorando vínculos) o negativa (ridículo, burlas, agresión o sometimiento), esta investigación aporta en dilucidar que el humor, incluso cuando funciona desde aspectos positivos, puede adoptar funciones que no necesariamente promueven la mantención de temas de discusión en momentos de diálogo productivo. Es decir, su naturaleza paradójica en contextos de formación no solo descansa en la dicotomía funcional como humor positivo o negativo, sino que puede favorecer o clausurar conversaciones al interior del diálogo grupal.

Específicamente, a lo largo de las primeras sesiones, el humor surgió cuando los grupos hablaban temas no relacionados con los objetivos de aprendizaje del taller (episodios *off task*), y hacia las últimas sesiones, se observa que la función de mantención del tema ocurrió en mayor frecuencia en momentos en que el diálogo del grupo era de alto nivel. Esto permite hipotetizar que, al comienzo, el rol del humor estuvo más relacionado con el desarrollo de vínculos afectivos y de juego, lo que sería más coherente con una visión constructiva del humor. Lo mismo ocurrió hacia las sesiones finales, donde el humor funcionó como favorecedor de la conversación en la medida en que apareció en momentos de alto nivel dialógico, lo que puede interpretarse como un canalizador de la tensión colectiva y sostenedor de un diálogo productivo.

No obstante, la *función de cierre*, que se configura como una forma de acuerdo implícito entre los interlocutores y permite cerrar temas de conversación en los grupos, si bien fue

disminuyendo hacia el final de las sesiones, se mantuvo presente a lo largo de todas estas e incluso apareció en momentos de diálogo constructivo. Dicha regularidad encontrada puede explicarse desde la hipótesis teórica del estudio, que sostiene la naturaleza dual del humor. Específicamente, estos eventos de risa colectivos que cumplen la *función de cierre* en ciclos de diálogo productivo, si bien no son funciones consideradas como “negativas” desde la literatura, dado que no desfavorecen el ambiente y los vínculos, sí podrían funcionar clausurando diálogos productivos, y posiblemente actuar no favoreciendo un contexto adecuado de aprendizaje. Estos resultados serían consistentes con la hipótesis teórica presentada, que advierte la naturaleza dual del humor. Esto se hace especialmente relevante para pensar contextos de formación, en los que se quiera promover episodios de risa que, a su vez, puedan sostener conversaciones al interior de diálogos productivos.

Por su parte, la *función de poder* reportada ocurre en momentos en que los participantes naturalmente van cerrando ciclos de conversación, los que fueron utilizados como una herramienta al servicio de las monitoras, ya que permitía utilizar la oportunidad dada por el humor para dirigir temas relevantes a la situación de formación. Esta función, si bien podría ser interpretada desde una mirada negativa de coerción o sometimiento, puede funcionar, por ejemplo, como una herramienta para ejercer las intenciones pedagógicas sobre el grupo.

Otra de las funciones encontradas en este estudio es la *función de confirmación*, que se observa cuando el evento de risa aparece como una confirmación de una realidad que es característica al grupo de participantes. Esta función se observó en temáticas relacionadas con la identidad de los docentes, sus contextos educativos, evaluación docente, percepción compartida en relación a los alumnos o apoderados, o relativas a la ansiedad vivida producto de la exposición de sus clases a su grupo de pares en las sesiones. Esta función es coherente con las observadas en la literatura, clasificadas como positivas para contextos educativos (García, 2006; Martín, 2008) y tiene un valor incalculable, pues propicia vínculos positivos entre sus miembros, reconociendo realidades compartidas y sentimientos de pertenencia al grupo.

Con respecto a las limitaciones del estudio, estas se relacionan principalmente con la operacionalización del constructo. Dado que este estudio considera fenómenos colectivos de aprendizaje y procesos grupales, se optó por entender el humor como la risa grupal. Si bien esta decisión fue coherente con el marco teórico y permitió delimitar el tema, se debe considerar que esta operacionalización trae consigo una serie de limitaciones, ya que no considera las risas individuales o de dos personas en estos procesos, y asume que todos los integrantes de los episodios de risas grupales lo experimentan de igual manera. Lo anterior abre la posibilidad de

entender el humor desde diversas perspectivas que pueden abordarse en investigaciones futuras a partir de estas múltiples formas de definir el humor.

Otro aspecto importante por discutir, son las diversas formas que existen para entender y conceptualizar la idea de “función”. En la revisión de la literatura sobre las funciones del humor, se encontraron múltiples funciones que estaban directamente relacionadas con la intencionalidad que tenía la persona que realiza un chiste o provoca la risa en otros. Es decir, desde estas perspectivas, se asume que el chiste que realiza una persona tiene una cierta intencionalidad y cumple una función en el grupo, a partir del contenido mismo del chiste. No obstante, para este estudio, la conceptualización de la idea de función se hizo desde una perspectiva grupal, y se analizó según lo que ocurría antes y después del episodio de risa grupal, y no desde la intencionalidad de la persona que provocaba las risas. Dicho de otro modo, las funciones del humor están entendidas desde los posibles cambios que podrían ocurrir en los procesos y dinámicas grupales al interior de las sesiones, más que desde el contenido y la intencionalidad de la persona que provoca las risas.

En este sentido, es relevante mencionar que las funciones expuestas no son exclusivas del humor, ya que pueden realizarse por medio de otras maneras o mecanismos grupales de diversa índole. De esta forma, sería relevante que futuras investigaciones comparen todas esas maneras de ejercer las funciones al interior de un grupo, para así diferenciar y discriminar qué hay de propio en el humor. Es decir, cabe hacerse la pregunta: ¿qué es distinto cuando se cumple la función de cierre o de poder por otras vías y cuando se cierra a través del humor? Otra posible línea de investigación surgiría con respecto a la realización de un análisis secuencial de los grupos para observar si existe un cierto tipo de funcionamiento que sea seguido diferencialmente de otro, y así discriminar patrones de funcionamiento y regularidades al interior de las dinámicas grupales.

Si bien es necesario explorar futuros estudios, es posible señalar que la riqueza de este análisis interpretativo radica en el reconocimiento de la multifuncionalidad del humor al interior de ciclos conversacionales en contextos de formación docente, que van más allá de la dicotomía tradicional del humor reportada en la literatura (positiva o negativa), lo que permite ilustrar y describir con mayor profundidad su funcionamiento múltiple al interior de dinámicas de diálogo entre docentes.

6. Referencias

- Ávalos, B., Cavada, P., Pardo, M., & Sotomayor, C. (2010). La profesión docente: temas y discusiones en la literatura internacional. *Estudios pedagógicos*, 36(1), 235-263. doi.org/10.4067/S0718-0705201000010
- Banas, J., Dunbar, N., Rodríguez, D., & Liu, S. (2011). A Review of Humor in Educational Settings: Four Decades of Research. *Communication Education*, 60(1), 115-144. doi.org/10.1080/03634523.2010.496867
- Barrio, J. J., & Fernández, J. D. (2010). Educación y Humor: Una experiencia pedagógica en la Educación de Adultos. *Revista Complutense de Educación*, 21(2), 365-385.
- Berge, M., & Ingerman, Å. (2013, agosto). Triple vision in different theoretical spaces:—exploring physics jokes in small group discussions in engineering education. *The 15th Biennial Conference EARLI*. Conferencia llevada a cabo en Munich, Alemania.
- Bergson, H. (1953). *La risa. Ensayo sobre el significado de la comicidad*. Buenos Aires: Godot.
- Billig, M. (2005). *Laughter and ridicule: Towards a social critique of humour*. London: Sage.
- Borko, H., Jacobs, J., Eiteljorg, E., & Pittman, E. (2008). Video as a tool for fostering productive discussions in mathematics professional development. *Teaching and Teacher Education*, 24(2), 417-436. doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.012
- Bourgeois, E., & Nizet, J. (2007). *Aprendizaje y Formación de Personas Adultas*. París: Presses Universitaires de France.
- Bourgeois, E. (2009). Apprentissage et transformation du sujet en formation. En J. M. Barbier, E. Bourgeois, G. Chapelle, & J. C. Ruano-Borbalan (Coords.). *Encyclopédie de la formation*. París: PUF.
- Chun Nam, B., Liu Y., & Deneen, C. (2012). Humor in the workplace: A regulating and coping mechanism in socialization. *Discourse & Communication*, 6(2), 163-179. doi.org/10.1177/1750481312437445
- Dixon, P., Wingham, W., Strano, D., & Chandler, C. (1989). Sense of humor as a mediator during incidental learning of humor-related material. *Psychological Reports*, 64(3), 851-855. doi.org/10.2466/pr0.1989.64.3.851
- Fernández, J. D. (2009). El valor pedagógico del humor. *Revista Trimestral de la Asociación Proyecto Hombre*, 44, 27-38.
- Fernández, J. D., & García, J. (2010). *El valor pedagógico del humor en la educación social*. Bilbao: Desclée.

- Flick, U. (2004). *Introducción a la investigación cualitativa*. Madrid: Ediciones Morata.
- García, L. B. (2006). *Programa para mejorar el sentido del humor*. Madrid: Ediciones Pirámide.
- Garner, R. (2006). Humor in Pedagogy: How Ha-Ha can Lead to Aha!, *College Teaching*, 54(1), 177-180. doi.org/10.3200/CTCH.54.1.177-180
- Gorham, J. (1988). The relationship between verbal teacher immediacy behaviors and student learning. *Communication Education*, 37, 40-53. doi.org/10.1080/03634528809378702
- Grigg, K., & Manderson, L. (2015). "Just a Joke": Young Australian understandings of racism. *International Journal of Intercultural Relations*, 47, 195-208. doi.org/10.1016/j.ijintrel.2015.06.006
- Gross, J., & Muñoz, R. (1995). Emotion regulation and mental health. *Clinical psychology: Science and practice*, 2(2), 151-164. doi.org/10.1111/j.1468-2850.1995.tb00036.x
- Gruner, C. R. (1967). Effect of humor on speaker ethos and audience information gain. *Journal of Communication*, 17(3), 228-233. doi.org/10.1111/j.1460-2466.1967.tb01181.x
- Guerra, P. (2016). Explorando nuevas alternativas para la formación continua de profesores. En P. Freire, R. Moretti, & F. Burrows (Eds.). *Aprender con otros: Aproximaciones psicosociales del aprendizaje en contextos educativos* (pp. 101-117). Santiago: Ediciones Universidad Alberto Hurtado.
- Hay, J. (2000). Functions of humor in the conversations of men and women. *Journal of pragmatics*, 32(6), 709-742. doi.org/10.1016/S0378-2166(99)00069-7
- Hennessy, S., & Deaney, R. (2009). The impact of collaborative video analysis by practitioners and researchers upon pedagogical thinking and practice: a follow up study. *Teachers and Teaching*, 15(5), 617-638. doi.org/10.1080/13540600903139621
- Ho, S. (2015). Relationships among humour, self-esteem, and social support to burnout in school teachers. *Social Psychology of Education*, 19(1), 41-59. doi.org/10.1007/s11218-015-9309-7
- Idígoras, A. (Ed.). (2002). *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Serendipity DDB.
- Jefferson, G. (2004). A note on laughter in 'male-female' interaction. *Discourse Studies*, 6(1), 117-133. doi.org/10.1177/1461445604039445
- Jonas, P. (2010). *Laughing and Learning: An Alternative to Shut Up and Listen*. New York: R&L Education.

- Kuiper, N., Martin, R., & Olinger, L. (1993). Coping humour, stress, and cognitive appraisals. *Canadian Journal of Behavioural Science*, 25(1), 81-96. doi.org/10.1037/h0078791
- Littleton, K., & Mercer, N. (2013). *Interthinking: Putting talk to work*. London: Routledge.
- Lovorn, M., & Holaway, C. (2015). Teachers' perceptions of humour as a classroom teaching, interaction, and management tool. *European Journal of Humour Research*, 3(4), 24-35.
- Martin, R. (2008). *The psychology of humor: An integrative approach*. California: Academic Press.
- Mercer, N. (2004). Sociocultural discourse analysis: analysing classroom talk as a social mode of thinking. *Journal of Applied Linguistics*, 1(2), 138-168. doi:10.1558/japl.v1.i2.137
- Mugny, G., & Willem, D. (1978). Factores sociológicos y psicosociológicos del desarrollo cognitivo. *The UB Journal of psychology*, 18(1), 21-40.
- Pomerantz, A., & Bell, N. (2011). Humor as Safe House in the Foreign Language Classroom. *The Modern Language Journal*, 95(1), 148-161. doi.org/10.1111/j.1540-4781.2011.01274.x
- Quaresma, M., & Orellana, V. (2016). El accountability y su impacto en la labor docente: Percepciones de los profesores de liceos públicos de alto rendimiento académico en Chile. *Currículo sem Fronteiras*, 16(2), 316-338.
- Robinson, D., & Smith-Lovin, L. (2001). Getting a laugh: Gender, status, and humor in task discussions. *Social Forces*, 80, 123-58. doi.org/10.1353/sof.2001.0085
- Rodríguez, I. A. (Ed.). (2008). *El valor terapéutico del humor*. Bilbao: Desclée de Brouwer.
- Romero, E., & Pescosolido, A. (2008). Humor and group effectiveness. *Human Relations*, 61(3), 395-418. doi.org/10.1177/0018726708088999
- Sánchez, E., García, J., Rosales, J., Sixte, R., & Castellano, N. (2008). Elementos para analizar la interacción entre estudiantes y profesores: ¿qué ocurre cuando se consideran diferentes dimensiones y diferentes unidades de análisis? *Revista de Educación*, 346, 105-138.
- Sanders, J. A., & Wiseman, R. L. (1990). The effects of verbal and nonverbal teacher immediacy on perceived cognitive, affective, and behavioral learning in the multicultural classroom. *Communication Education*, 39, 341-353. doi.org/10.1080/03634529009378814
- Šedová, K. (2013). Pupils' humour directed at teachers: its types and functions. *Educational Studies*, 39(5), 522-534. doi.org/10.1080/03055698.2013.801770

- Van Es, E. (2010). A Framework for Facilitating Productive Discussions in Video Clubs. *Educational Technology, 50*(1), 8-12.
- Van Es, E., & Sherin, M. (2002). Learning to notice: Scaffolding new teachers' interpretations of classroom interactions. *Journal of Technology and Teacher Education, 10*(4), 571-596.
- Van Es, E., & Sherin, M. (2008). Mathematics teachers' "learning to notice" in the context of a video club. *Teaching and Teacher Education, 24*, 244-276. doi.org/10.1016/j.tate.2006.11.005
- Van Praag, L., Stevens, P., & Van Houtte, M. (2017). How humor makes or breaks student-teacher relationships: A classroom ethnography in Belgium. *Teaching and Teacher Education, 66*, 393-401. doi.org/10.1016/j.tate.2017.05.008
- Wanzer, M., & Frymier, A. (1999). The relationship between student perceptions of instructor humor and students' reports of learning. *Communication Education, 48*, 48-62. doi.org/10.1080/03634529909379152
- Ziv, A. (1988). Teaching and learning with humor: Experiment and replication. *Journal of Experimental Education, 57*(1), 5-15. doi.org/10.1080/00220973.1988.10806492
- Ziv, A. (2010). The social function of humor in interpersonal relationships. *Society, 47*(1), 11-18.

APÉNDICE

Tabla 1

Funciones del humor extraídas de la literatura

1) Función de cohesión de grupo	Permite compartir experiencias placenteras y creación de lazos (Hay, 2000). Funciona como mecanismo de socialización o amistad (Chun Nam, Liu & Deneen, 2012) y cohesión de grupo (Robinson & Smith-Lovin, 2001). Fortalece los lazos entre los individuos de un grupo (Ziv, 2010).
2) Función de liberar tensión	Las emociones negativas (frustración y hostilidad) se hace más aceptable expresarlas a través del humor (Šedová, 2013; Ziv, 2010). Funciona como herramienta creativa para reducir el estrés (Dixon, Wingham, Strano & Chandler 1989; Romero & Pescosolido, 2008).
3) Función de regulación de emociones negativas o función terapéutica	Permite cambiar la perspectiva de una situación estresante, y la revaloriza a una nueva y menos amenazante (Gross & Muñoz, 1995; Kuiper, Martin & Olinger, 1993). El humor funciona para resolver perturbaciones emocionales (Idígoras, 2002).
4) Función agresiva	Funciona con la intención de dañar a otro (Hay, 2000) e intimidar por medio de la humillación (Bergson, 1953).
5) Función de distribución de poder	Regula el conflicto por medio del ridículo y/o la burla (Hay, 2000). Dominación del otro por medio de la risa (Bergson, 1953).

6) Función creativa Permite crear nuevas conexiones entre conceptos (Barrio & Fernández, 2010).

7) Función intelectual Promueve la creación de un espacio de aprendizaje (Barrio & Fernández, 2010; Berge & Ingerman, 2013).

8) Función motivadora Fomenta el interés y una disposición positiva hacia la tarea (Barrio & Fernández, 2010).

Fuente: Elaboración propia.