

Relación del mensaje humorístico, la confianza del grupo y la participación en una universidad tabasqueña

Por: **Jhoana Morales Balcázar**

Hugo Angulo Fuentes, Martha Libny Xicoténcatl Valencia

Resumen

Se analizaron resultados afines de cuatro estudios realizados en años distintos en una universidad sureña, todos aluden a la interacción docente-alumnos y entre pares de las Licenciaturas en Comunicación, Idiomas y Ciencias de la Educación. Desde el análisis comparativo de resultados en cada una de las investigaciones, el objetivo consistió en inferir la relación entre las siguientes variables: 1) la noción freudiana del chiste intencional, 2) otras reflexiones teóricas del humor aplicable en clase y 3) sus efectos supuestos que acercan o distancian la confianza interpersonal y la participación oral. La correspondencia de estas variables se ha evaluado y pensado poco en la enseñanza superior tropical, donde el humor constituye un rasgo identitario que debe seguir explorándose como objeto de estudio, lo cual representa un aporte que distingue a este trabajo. Concluimos que la actitud de los participantes debe ser autocrítica al construir e irradiar mensajes humorísticos, en función de qué dicen, cómo lo dicen, qué hacen, qué proyectan, cómo identifican la atmósfera afectiva del grupo al momento y cómo definen su responsabilidad social como universitarios. No queda duda que se aprende en ambientes alegres y confiables y que no hay rendimiento en climas de tensión y miedo.

Palabras clave

Mensaje humorístico, confianza del grupo, participación oral en clase, autocrítica y ambiente de aprendizaje.

Introducción

La importancia de este trabajo consiste en estimular la investigación del humor que protagonizan los participantes de la enseñanza superior, incluso esta práctica en otros contextos productivos, donde los mensajes humorísticos campean hacia direcciones de significación e interpretación, estimulando la confianza en el sujeto y la responsabilidad social para coadyuvar con la comunicación armónica, y contrarrestar el malestar e indiferencia.

El humor ha sido estudiado en México principalmente desde la psicología educativa con enfoque a la enseñanza multinivel por Fernández Poncela (2016) y González Llaca (2012). La psicología positiva de Seligman (Seligman, 2002), identifica en la risa una de entre varias claves para moverse en felicidad dentro de los ambientes educativos, sin enfatizar en el fenómeno ambivalente del humor. Morales (2002) apela al sentido del humor sin improvisación como un rasgo prometedor que caracteriza a un buen profesor que cuida la relación con sus alumnos; (Camacho Pérez & Sáenz Barrio, Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores, 2000) definen al profesor comunicador como alguien agradable “capaz de crear situaciones relajantes, apela al humor y disfruta sanamente riendo y haciendo reír. No le importa incluso, reírse de sí mismo”; Gómez de la Serna (2014) en relación a lo educativo, define el humorismo “como la actitud y el deber racional más indispensable” (...) contrariamente afirma, “no se propone el humorismo corregir o enseñar, pues tiene ese dejo de amargura del que cree que todo es un poco inútil”; (Valdés Cuervo & Manig Valenzuela, 2014) han investigado el bullying, apelando a los problemas entre pares en la educación, sin considerar al humor como modalidad de violencia. En general los trabajos anteriores destacan el humor como actitud (psicología), sin profundizar en los múltiples sentidos que conducen a la persona humorista a crear mensajes (comunicación). Disciplinas como la literatura, la filosofía, la música, la imagen, la cultura popular, la sociología y la psicología han aportado a los estudios del humor; sin embargo, falta provocar investigación desde la mirada de la comunicación, que se intersecta con los medios, la masividad, las instituciones, las organizaciones, la política y la comunicación humana entre adultos; donde el humor se ha vuelto crudo, violento y cínico. La educación superior, no escapa a este panorama emergente, como tampoco los niveles de la enseñanza media básica y básica, aunque se sabe que a mayor edad escolar más confianza demanda el educando para participar, que incluye el manejo del humor, el cual debe ser más maduro, inteligente y de compromiso social (Morales, 2002, págs. 23-24). Algunas implicaciones esperadas en este trabajo son: 1) el humor en los procesos educativos podrá adquirir el valor de competencia a desarrollar y a demostrar por docentes y alumnos; 2) la intencionalidad y manejo del humor podrán convertirse en categorías de evaluación institucional, principalmente del desempeño docente; y 3) la variable “afectividad” constituye un núcleo transversal de estudio pendiente, pues tal virtud apareció en los basamentos teóricos principales de este trabajo.

Este trabajo a diferencia de otros afines enfatiza en la relación de las siguientes variables: el mensaje humorístico, la confianza al grupo y la participación oral en clase. El mensaje humorístico nosotros lo definimos a partir de la noción freudiana de una actitud o “intencionalidad humorista (chiste)” elaborada por un super-yo, cuyo sentido humorista debe coincidir con el del oyente, lo que provoca un “placer” compartido y un “ahorro del despliegue afectivo” del emisor hacia el receptor (Freud, Sigmund Freud, obras completas, Volumen 3, 2012, pág. 2997).

La confianza mutua en el grupo queda establecida en este trabajo en función del aporte de Camacho y Mendías; pues añaden que, sobre una base sólida de entendimiento y comprensión recíproca cualquier cosa es posible, como

producir en situaciones formales e informales, posibilita la libre expresión de ideas y de las manifestaciones personales, permite intercambios frecuentes de los papeles de emisor receptor y utiliza canales variados en función de cada situación. Complementan su aportación apuntando que, lo contrario a la confianza mutua, son las relaciones de dominancia-dependencia, mismas que deben evitarse en todo momento (Camacho Pérez & Mendías Cuadros, El profesor comunicador: Guía práctica de la acción docente, 1996, pág. 243).

La participación en clase, que abarca las acciones de opinar, preguntar, explicar y exponer en voz audible para todo el grupo, incluyendo la interacción verbal hacia el profesor; precisamos esta variable, nuevamente desde la posición de Camacho y Mendías (1996), para que los alumnos las “produzcan con fluidez y espontaneidad, es necesaria la existencia de un ambiente de clase abierto a la participación y una actitud receptiva en el profesor. Existen determinados comportamientos del profesor que estimulan la participación: agradecer la intervención del alumno, elogiar la oportunidad e interés de la pregunta y aunque la pregunta no resulte pertinente, aprovecharla en beneficio del grupo” cuando se trata de dudas; sobretodo, en la universidad sureña de este estudio, cuyo lema es: “Estudio en la duda. Acción en la Fe”.

El objetivo de este trabajo es, a partir de cuatro estudios realizados en una universidad del Sureste, inferir la relación de la noción freudiana del chiste intencional, otras teorías del humor aplicables en clase y sus efectos supuestos que acercan o distancian la confianza y participación de los participantes en los cursos de las licenciaturas en comunicación, idiomas y educación.

Algunas teorías que desconfían del uso del humor en la educación

La confrontación entre miembros de un grupo es inevitable ante las colisiones identitarias que se contraponen cual límites culturales. Un estudiante universitario se confronta diariamente con las fronteras impuestas por sus semejantes. Confrontarse con el otro es confrontarse con él mismo.

Confrontar a un profesor de ideas arraigadas por estudiantes en proceso de significar el mundo implica un problema de usos y reglas. La situación se complica a medida que los estudiantes tienen que acatar la posición impuesta por la institución o forzados a tolerar el poder que el docente se adjudica en el aula, cuyo territorio parece inexplorable por los responsables escolares, bajo la confusión del derecho a la libre cátedra.

En cuanto a la participación oral en clase, callar es transgredir el sistema, es oponerse al imaginario de que solo quien habla aprende. Ver en el individuo que calla y parece ausente de los símbolos que construyen la realidad, es el reto de la comunicación universitaria. En definitiva, es adoptar el reto de resignificar el silencio, porque el cuerpo nunca está en silencio (Breton 2011). En este sentido vale preguntarse si ¿la ausencia de voz es consecuencia de la violencia, presión, burla u otro motivo de desconfianza? Respecto a los excesos de confianza ¿cuándo la confianza se vuelve problema? La confianza tiene doble filo dependiendo de la madurez de quien recibe y ofrece; lo mismo ocurre con el humor.

En cuanto a la promiscuidad ligada al humor negro, Minois habla del “personaje meritorio” (Minois, 2015, pág. 236), refiere a los religiosos que se acuestan con sus parroquianas y salen siempre bien librados merced a su astucia y de la “provocadora indiferencia que se muestra respecto de éste”, a tal grado que incluso “la flabiella¹ se abstiene de incurrir en juicio alguno contra estos personajes. Si comparamos lo anterior con lo que ocurre en algunas universidades, la figura del docente suele convertirse en un “personaje meritorio”, porque también suele salir librado del humor maligno y cínico que emplea para acosar presencial y digitalmente. En política, donde la risa y violencia en torno a los “líos de faldas” y el acoso sexual son asuntos “pasados por alto”. Se persigue el peculado, pero en general en las universidades la corrupción sexual, suele ser motivo de secreto a voces, mordacidades y sarcasmos; “si usted no es loco, sea sinvergüenza o, por lo menos, descreído: es la única forma de pasar por la vida sin mayor problema” (Minois, 2015, pág. 238). El humor negro, surge cual recurso para mitigar el temor a la propia inseguridad y remordimiento “la astucia es el valor supremo, el único que permite sobrevivir a despecho de la moral cultural y cristiana. Hombres y mujeres se burlan unos de otros, y de tal espectáculo perturbador surge la risa” (Minois, 2015, pág. 237).

También damos cuenta del humor burlón que se despliega entre alumnos. Este mismo fenómeno ocurre en la intimidad de los lapsos de espera en el aula, ahí afloran charlas dotadas de humor burlón, pues con la participación de varios es fácil descargar mofa o “carrilla” como se dice en Tabasco. La realidad que cohabita en muchos espacios universitarios cerrados y abiertos podemos asociar la noción de carnaval de Mijail Bajtín, pues “ni la farsa” del buen alumno, “ni la farsa” del académico mesurado, “ni la diversión carnavalesca requieren mayor esfuerzo” (Minois, 2015, pág. 238) para esconder la burla entre los demás, sin menos cabo del otro.

¹ Las flabiellas, son “pequeños relatos en verso, cínicos, incluso obscenos (...) tratan la procacidad francesa que en 1927 reivindicó Charles de Guerlin de Guer “ (Minois, 2015, pág. 232 a 233)

Podrá causar goce momentáneo burlarse del otro en clase; sin embargo, el efecto es restringido y efímero. “La misma actitud individualista se observa en la cuestión de la enseñanza, la cual abordan algunas farsas: en ellas aparecen ciertos aspectos de la relación maestro-alumno en un contexto de crítica burlona, pero no hay el menor atisbo de reforma” (Minois, 2015, pág. 245). Esto explica la lentitud del cambio o solución a los excesos humorísticos entre profesores y alumnos.

Las relaciones entre docentes y estudiantes se ven marcadas por diferentes matices: respeto, empatía, armonía, compañerismo, confianza, Etc. Estos mismos aspectos derivan en alegría y humor, es decir que determinan en gran medida el estado de ánimo de docentes y alumnos.

Contrario a lo anterior, “Ya Baudelaire había señalado la incompatibilidad profunda que existe entre lo cómico y un saber o una ciencia que se quieren absolutos (...) A los ojos de aquel que lo sabe y lo puede todo, lo cómico no puede existir” (Volkow, 2015, pág. 98) De ahí que en la tradición y en la ortodoxia es difícil aceptar el humor en el ambiente académico; la expresividad entre profesores y alumnos, no siempre es compatible con la madurez interpretativa de quien escucha o tan sólo oye, o de quien únicamente observa o ve un fragmento fugaz, de aquella información humorística no verbal que acompaña a la verbalización chispeante.

El tema que en este apartado nos ocupa es el humor maligno y cómo deriva en temor dentro del aula. Por ello es necesario definir el humor. “El término humor posee dos grandes raíces: la latina... *umore*, y la inglesa, *humour*” (González, 2012, p. 69) de esta última deriva el significado que actualmente le damos, el cual hace referencia a un “estado de ánimo, temperamento, modo de ser, una forma de ver la vida.” (González, 2012, p. 70). Aquí definimos el humor desde la comunicación, mensajes que asoman a la superficie de la interacción humana cual iceberg observable y audible; es lenguaje no verbal y verbal en tanto instrumento disponible y susceptible de control (*intencionalidad freudiana*); sin embargo emana espontáneo, imprudente, doloso e intencionado de acuerdo a los estados de ánimo y los medios disponibles; dando como resultado la risa en cuyos efectos se activa la confianza (responsabilidad social) o desconfianza mutua.

Bretón advierte cierto pesimismo de incluir el humor a la educación; desprovisto incluso de los beneficios de la calidad moral reguladora, la cual no implica opresión ni mucho menos cautividad. Él dice: “nos estamos adentrando en un terreno candente, tenemos alternativamente todo el viento de la pasión a favor o en contra desde el momento en que decidimos hacernos a la vela hacia este humor, (...)—la última y más elevada iniciación, que alcanzaron sólo algunas inteligencias privilegiadas como último postulado de la Ciencia Suprema. En este sentido no puede intentarse explicitar el humor para aplicarlo a fines didácticos” (Breton, 2013, págs. 8-9).

El hecho de que en muchos casos se evite el humor de cualquier tipo en el aula de clases se debe a una convención social, “sinónimo de inmadurez, como pérdida de tiempo o como falta de seriedad y eficacia” (González, 2011, pág. 241). No resulta extraño que cuando el humor se manifiesta en las aulas, debido a su condición de inadmisibles, se tome con un carácter oscuro o maligno.

Valbuena, en un estudio sobre Thomas Hobbes y el humor, rescata la tesis y subtesis de Charles Gruner, que nos sirven para explicar cómo el humor maligno, lleva al temor. La tesis principal es: *Reirse equivale a ganar*. Y las subtesis dicen: 1) *en cada situación humorística hay un ganador*, 2) *en cada situación humorística hay un perdedor* (Valbuena, 2002). Refiere esto a la degradación social, donde el humor se asoma con excesos, así que vale referir a García Canclini “la deconstrucción más radical de la subjetividad está siendo realizada por procedimientos genéticos y sociocomunicacionales que favorecen simulación de sujetos” (García Canclini, 2006, pág. 148). Entendemos aquí que los profesores al sentirse justificados en la subjetividad desvirtuada de la libertad de cátedra no temen usar comentarios agudos y mordaces, que crean un ambiente tenso entre profesor y alumnos.

También existen alumnos que no temen usar un rudo sentido del humor para dirigirse a los profesores; el rigor institucional los lleva a manifestarse contra del sistema que les oprime. De ahí “el humor (...) atenta las estructuras institucionales, ya que estos elementos buscan transgredir... y romper los ideales, o desarrollar burlas de las autoridades” (González, 2011, pág. 238).

El temor, en este caso del humor maligno, se presenta como la consecuencia del choque de dos sujetos que anticipan el saber que, uno de los dos perderá. Asimismo, inferimos que el temor producto del humor maligno se relaciona con el “autoritarismo” de la persona que hace uso de él.

Algunas teorías que aprueban el uso del humor en la educación

La empatía en forma general, es colocarnos en el lugar del otro. Para lograrlo debemos ser abiertos a nuestras emociones (Goleman, 1995). A medida que nos entendamos a nosotros mismos seremos capaces de entender al otro, decodificar sus mensajes humorísticos que actúan como espejo de las prácticas culturales, y nos permite ver los significados desde otros ángulos (Aladro, 2002).

Por ello los procesos de empatía dentro de las aulas de clase pueden medirse bajo la condición de humor que hay entre los profesores y los alumnos. Ya que, si planteamos al humor como un espejo que refleja condiciones culturales y la empatía como la capacidad de abrir nuestras emociones para entender al otro, en suma, tendremos una medida resultado de la interacción humorística que nos permite ver qué tan confiados y empáticos son los integrantes de un grupo.

Reconocer qué tan empáticos son los alumnos y el profesor se vuelve sencillo al colocarlos en situaciones que les provoquen reír. Para los alumnos resulta más fácil sintonizar con un profesor que es capaz de reírse de sí mismo y viceversa. Así mismo nadie se atreverá a hacer una broma en un ambiente de poca empatía; es decir en una atmósfera donde el respeto no se afirma con acciones, o en un entorno donde uno de los participantes se afana por demostrar poder, sin convicción de que la autoridad se gana con actitudes y hechos prosociales, que demuestran compromiso por el otro.

Estos lazos, entre profesores y alumnos, permiten que los procesos interactivos o relacionales alcancen la comunicación en el proceso de enseñanza, y éstos se vuelvan más agradables y pertinentes; González Llaca cuestiona *¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula?* Propone tres premisas que resultan sustanciales para la temática aquí discutida:

“Primera premisa: el humor ejerce una función pedagógica y didáctica dentro de la praxis pedagógica, ya que puede ser empleado en las diferentes materias que componen una determinada estructura curricular. Segunda premisa, hay que introducir el humor en el verbo, ya que el humor, la sonrisa y la risa llevan implícito la comunicación. Tercera premisa, a veces un buen chiste puede ser una poderosa estrategia para ilustrar un determinado contenido en el aula, teniendo en cuenta, que no es preciso ser un humorista profesional para convertir en dinámica la praxis educativa.” (González, 2011, p. 248).

Las tres premisas anteriores resultan significativas debido a que su esencia corre bajo la condición de entender al otro, de sintonizar con él, de abrirse emocionalmente, y es que el humor responsable constituye un cúmulo de emociones. Mismas emociones que guiadas en alianza de la manera correcta², resultan benéficas para los procesos de aprendizaje.

Los entornos escolares no son siempre los más agradables, muchas veces se encuentran envueltos por la incertidumbre, el medio, la presión y la lucha de poder. “Para que el alumno aprenda, sea creativo y goce de la educación, es necesario que recupere la confianza y la entereza de ánimo. La risa es un medio idóneo para que el educando se relaje, disuelva aprehensiones, asuma una actitud abierta y positiva ante los procesos de enseñanza y aprendizaje” (González, 2012, pág. 104).

Es importante subrayar que el papel de la risa humorística en el aula sólo debe ejecutarse como un puente de comunicación y motivación (Kanovich, 2008) que facilite la interacción entre el profesor y el alumno y que no termine por convertirse en un obstáculo, para ello es necesario “saber usar el humor en el momento preciso, de lo contrario se puede correr el riesgo de empañar el objetivo principal de la enseñanza y la experiencia de aprendizaje se convertiría en un simple relajo, traducido en indisciplina en el aula” (González, 2011, pág. 242).

Por ello se debe tener en cuenta al humor como aquella herramienta capaz de transformar pensamientos, emociones y sentimientos. Aprovechar el humor desde su función cognoscitiva abre la puerta para entenderlo como un sistema capaz de crear reflexiones y percepciones del mundo que nos rodea, las cuales desembocan como sentimientos de libertad, de grandeza y alivio: construyendo así el símbolo universal del humor (Aladro, 2002). En el contexto universitario resulta relevante construir esquemas del pensamiento con una base sólida y duradera que pueda permitir a los estudiantes en formación profesional ser capaces abrirse a un mundo que los espera. Esa capacidad de apertura debe ser otorgada por el profesor, y uno de los mejores mecanismos para lograrlo es el humor.

El humor y la confianza se unen en una coyuntura metafórica de la naturaleza de cada uno. La confianza es el resultado de beneficios en común (Montero, Zmerli y Newton, 2008) y el humor es “un sentimiento de lo contrario” (Aladro, 2002). Por lo cual a veces resulta difícil colocar ambos conceptos en un mismo debate, es aquí donde la metáfora asume su papel como mediadora y permite entender la construcción de la confianza, en este caso es la confianza en aula de clases, es un espejo de los métodos o mecanismos que se usan como canal de comunicación entre profesor y alumno. El humor entonces resulta ser una figura retórica que envuelve al profesor

² Lo correcto implica siempre una decisión con visión previa de que los alcances abarcarán bienestar común mayormente, por encima del placer individual en la inmediatez y en la condición efímera del vacío.

y al alumno para confrontarlos en un proceso analógico, en el cual se logra identificar si entre estos existe alguna posibilidad de verse en un plano de beneficio mutuo.

El humor nos permite, entre los chistes y las risas, formar parte de un proceso de interacción de intimidad, empatía y libertad. Estas características en conjunto con el objetivo bien definido de las instituciones universitarias de dotar a los estudiantes con las mejores herramientas tanto teóricas como prácticas dan como resultado procesos comunicativos eficientes y eficaces, que a largo plazo pueden ser implementados como un método áulico enriquecedor, confirma su capacidad de definir conductas y esquemas cognitivos en paralelo a una edificación de la confianza.

El humor nos coloca en el escenario de las confrontaciones sociales. Ahora el debate nos lleva a hablar del humor como motor, ensayo y juego de la participación, sustancia de la resiliencia y la comunicación. En este sentido “desde el modelo del interjuego entre lo instituyente y lo instituido que postula (Castoriadis, 2004) en sus concepciones sobre el imaginario social, podríamos decir que el humor, tomando como referencia los valores de una cultura expresados en lo establecido-instituido por las palabras, y a través de los recursos retóricos del chiste, juega creativamente de un modo renovador e instituyente, introduciendo, a la manera de un contradiscurso, nuevos sentidos.” (Rodríguez, 2004, pág. 113)

Sin dejar de lado que se plantea desde el contexto estudiantil, referimos a la interacción entre profesores y alumnos y como el humor forma parte de sus interacciones se definen modos de participación, se desarrollan los niveles de resiliencia y se establecen actos comunicativos.

“El humor ha servido histórica y culturalmente como mediador o medio cognitivo para percibir más de cerca o más vivamente objetos o situaciones” (Aladro, 2002, p. 325) que normalmente no enfrentaríamos, por ello al usar el humor como ese medio que nos permite acceder a situaciones de carácter complejo desarrollamos la capacidad de ser resilientes al medio. Un alumno con problemas con una determinada asignatura, ya sea porque la temática no es de su interés o le resulta compleja, puede encontrar una buena solución cuando el profesor de la asignatura usa métodos humorísticos. En este sentido, podemos decir que la resiliencia es un proceso que se va conformando entre el sujeto, las posibilidades que ofrece el entorno y los contextos, así como en las relaciones educativas que se generan entre éstos (Ungar, 2015, retomado de Ruiz, Calderón, Juárez, 2017).

“Se considera que la risa y el humor en la educación motivan la inclusión y la participación, la amistad y el sentimiento de compañerismo... y proporcionan creatividad” (Fernández, 2016, p. 75), y se considera de tal modo porque cuando el ambiente en el que se desarrollan los estudiantes y el profesor está generalmente rodeado de buenas intenciones, los resultados se encuentran a la vista: con grupos participativos, propositivos y que demuestran el resultado de lo estudiado.

El humor nos hace partícipes de las situaciones a las que nos confronta “no persigue solamente la distracción o el placer del público. Detrás de su aparente sencillez evoca una reflexión, a veces amarga sobre la vida misma, lo cual deja en el espectador una inclinación hacia la toma de conciencia ante lo reflejado” (González, 2011, p. 245) e invita a la participación al funcionar como un catalizador de nuestros estímulos ante las situaciones que normalmente no llaman nuestra atención.

Cuando los profesores recurren a las imágenes humorísticas, chistes y anécdotas cómicas para la reflexión crean en los alumnos una relación de pertenencia con la temática expuesta (Fernández, 2016), es decir que los alumnos al tener una respuesta de risa ante el humor logran crear conexiones del proceso cognitivo más duraderas y fáciles de comprender.

Aladro al hablar del arte y humor dice: “Como sistemas de comunicación, dependen fundamentalmente de la creatividad y por ello utilizan como herramientas de base... las formalizaciones, ritualizaciones y esquematizaciones propias de las actividades no creativas o que han dejado de serlo” (Aladro, 2002, p. 326). El humor como método de enseñanza nos permite acercarnos a aquellas temáticas que abordadas desde la institucionalización parecen tornarse complejas y poco accesibles. Los procesos comunicativos a la par del humor implican la construcción de códigos que deben ser sociabilizados y entendidos dentro de los límites culturales que nos da la institución educativa.

Resultados de los estudios

Compartimos en cronología regresiva (del más reciente al más pasado) cuatro indicadores que surgieron como resultado de procesos evaluativos y de investigación en una universidad del Sureste de México; aluden todos a la interacción entre profesores y alumnos, de donde asumimos implícitas cualidades como el humor que suele afectar la libre expresión y la comunicación, y la confianza para participar en clase; sin embargo admitimos que la especificidad de la relación entre éstas variables debe seguir explorándose con investigación interdisciplinaria.

Dos de estos resultados derivan de tesis de licenciatura asesoradas por Angulo Fuentes, en la Licenciatura en Comunicación (una incluye la consulta a alumnos de Educación); y los otros trabajos a los que referimos, uno fue tesis asesorada por Luna Alfaro en la Licenciatura en Idiomas y el otro una evaluación institucional en línea realizada por los estudiantes de la Licenciatura en Comunicación, donde esclarecen las razones que siguen para darse de baja de sus cursos universitarios.

El siguiente cuadro fue expuesto por García Martínez, Directora de la sección académica que atiende a los programas académicos en cuestión; sin embargo, sólo refleja las decisiones estudiantiles de la Licenciatura en Comunicación. Tal información se expuso el 13 de julio en la reunión preparativa del inicio del Ciclo Largo Agosto – Diciembre de 2017.

CAUSAS	2016-01		2016-02		2017-01	
	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje	Frecuencia	Porcentaje
1. Acumulación de asignaturas reprobadas	15	1.3%	19	1.5%	13	0.9%
2. Bajo promedio	0	0%	1	0.1%	0	0%
3. Cambio de carrera	23	2.0%	26	2.1%	13	0.9%
4. Cambio de domicilio a otra entidad	14	1.2%	34	2.7%	25	1.8%
5. Cambio de universidad	44	3.7%	30	2.4%	37	2.6%
6. Depuración de archivo (baja definitiva)	1	0.1%	0	0%	0	0%
7. Falta de orientación por el tutor	14	1.2%	17	1.4%	20	1.4%
8. Falta de vocación a la carrera	10	0.8%	7	0.6%	10	0.7%
9. Inasistencia a clases	123	10.4%	131	10.5%	124	8.9%
10. Incompatibilidad con el docente	157	13.3%	173	13.9%	129	9.2%
11. Intercambio académico	2	0.2%	0	0%	0	0%
12. Irregular	1	0.1%	0	0%	0	0%
13. Problemas de transporte	72	6.1%	64	5.2%	81	5.8%
14. Problemas con la plataforma (SEAD)	0	0%	5	0.4%	12	0.9%
15. Problemas de horario	294	25.0%	260	20.9%	253	18.1%
16. Razones de salud	32	2.7%	54	4.3%	108	7.7%
17. Razones de trabajo	97	8.2%	113	9.1%	111	7.9%
18. Razones económicas	45	3.8%	69	5.6%	60	4.3%
19. Razones particulares	232	19.7%	235	18.9%	398	28.5%
20. Suspensión por Consejo Divisional	0	0%	4	0.3%	2	0.1%
21. Otros motivos	2	0.2%	0	0%	1	0.1%
TOTAL	1178	100%	1242	100%	1397	100%

Tabla 1: Causas de Baja Estudiantil en la Licenciatura en Comunicación en una universidad del Sureste

Refleja los 21 motivos diferentes que conducen al alumno a tomar la decisión darse de baja de alguno de sus cursos.

La causa 10 en la columna en cuestión es: Incompatibilidad con el docente, siendo la tercera decisión más común que se ha mantenido fija al menos durante el periodo mostrado; del ciclo 2016-01 al 2016-02 se expresa un incremento de .6%, y luego una disminución de 4.7%. La noción de Incompatibilidad con el docente es un foco de atención debido a la afinidad respecto al humor en sus diferentes expresiones y hacia la confianza; ambas cualidades conducentes hacia la comunicación deseable en la enseñanza superior. Las Razones personales en tanto alternativa y forma expresiva informa una verdad incompleta, en cuyo trasfondo puede esconderse el temor al humor violento, la desconfianza o prepotencia, sea del profesor al alumno o entre pares estudiantes. Desde cualquier ángulo que se quiera ver, la baja estudiantil aún, siendo derecho tipificado en el Reglamento Estudiantil Institucional, significa desventaja y costo de tiempo, dinero y esfuerzo. En la tabla aparecen otras causas afines a las relaciones desafortunadas entre sujetos participantes en la enseñanza – aprendizaje, ejemplo la Falta de orientación por el tutor (7). En tanto sube la frecuencia de cada causal, en esa proporción la relación entre profesor y alumnos es más explícita, por lo que exige mejor uso del humor y confianza mutua.

En la tesis asesorada por Luna Alfaro: Factores externos e internos que obstaculizan y estimulan la participación oral estudiantil en el aula, presentada por Montejo Varela, en 2016, una parte de las conclusiones dicen que la participación en clase se debe principalmente a: “Aceptación familiar, Apoyo económico de la familia, Metas personales elevadas y bajo nivel de necesidad de aceptación de profesores y compañeros en todos los alumnos. Sin embargo, la baja participación obedece a la falta de motivación que el profesor provoca en los estudiantes, (...) los alumnos no siempre se sienten cómodos en el ambiente escolar que les rodea. Con el cuestionario de 33 preguntas, la mayoría de los estudiantes indican una fuerte falta de atención y necesidades de afecto, entre estas podemos encontrar la de los profesores, los compañeros y principalmente, la propia” (Montejo Varela, 2016, pág. 67). Destaca paradójicamente en este estudio el criterio de la burla, la cual, a decir de los encuestados, no influye ni les detiene a participar oralmente en clase, lo cual no es congruente, sino que en las respuestas pareciera que prefieren aparentar fortaleza y madurez.

En la tesis asesorada por Angulo Fuentes: Factores que motivan la participación oral del estudiante universitario (Martínez Lorenzo & Reyna Torres, 2009); aplicaron a un grupo de 55 educandos de la Licenciatura en Comunicación un cuestionario con 40 reactivos, siendo que cada pregunta representa una motivación diferente

que puede incitar al universitario a participar oralmente en clase, según el perfil del alumno. Entre las indagaciones compatibles al sentido temático de este artículo destaca: El 41% reconoce participar *frecuentemente* cuando el docente permite al grupo la libre expresión de las ideas y adicionalmente el 27% admite participar *siempre* bajo esta misma premisa; lo cual representa una condición lógica y mínima necesaria para que prevalezca la confianza, de manera que, ante cualquier brote de humor, dicho ambiente también tendría que fluir en el mismo marco del respeto.

Destaca también que, un 54% de los integrantes del grupo deciden compartir frecuentemente su posición a la clase cuando el docente establece y hace respetar la norma de prohibir toda clase de burlas a las participaciones dentro del curso; sin embargo, un 34% ocasionalmente participa a raíz del cumplimiento de esta clase de control, lo cual constituye un porcentaje numéricamente significativo pues permite suponer que este sector del grupo parece preferir una atmósfera donde aparezca el humor y por tanto la burla sin imposición ni prohibición.

Figura el indicador de 36% de estudiantes, quienes ocasionalmente participan para defender a quienes fueron agredidos o burlados, tras haber compartido su opinión; pero se fortalece esta tendencia con un 12% que siempre alzan la voz para defender a los burlados y un 21% que frecuentemente interviene cuando se suscita tal problemática; lo cual representa un comportamiento positivo en contra del sarcasmo y la desconfianza.

En 2007, la tesis Criterios de calidad de las relaciones comunicativas entre docente y alumno dentro del aula de clases, presentada por Cortes Espinosa y Priego Álvarez, interpretan los resultados contextualizados en la División Académica en cuestión; encontraron que sólo un grupo de octavo semestre de la Licenciatura en Comunicación, reconoce la importancia del criterio de la “confianza”. Los resultados obtenidos en el otro grupo consultado de comunicación del cuarto semestre, figuró la Efectividad como la principal característica, seguida de la Retroalimentación y la Competitividad. En tanto que, en los grupos de Ciencias de la Educación, la Efectividad, la Reatrolimentación y la Competitividad ocuparon las necesidades principales en la clase de segundo semestre; y nuevamente la Retroalimentación, la Efectividad y la Competitividad, en ese orden fueron reconocidos por los educandos como los tres primeros requisitos a cubrir. Qué interpretaron las tesis respecto al criterio de la Confianza. “El hecho de que este criterio se encuentre tan próximo a lo neutro puede ser alarmante, ya que indica que los alumnos se sienten alejados de sus profesores y es probable que se deba a que los profesores llegan a establecer cierta barrera hacia ellos por el temor de que los alumnos sobrepasen su autoridad, por lo que llegan a distanciarse y lo anterior trae como consecuencia que los alumnos sientan el temor de expresarse libremente”. Por nuestra parte inferimos que la baja consideración que obtuvo el criterio de la Confianza, puede explicarse en el sentido de que ésta constituye una característica alejada de la responsabilidad total que compete a los alumnos; como una cualidad muy propia de la personalidad profunda y de la decisión de apertura y humildad del profesor. Dicho de otra manera, la Confianza en tanto criterio de calidad de la comunicación efectiva en las clases universitarias, significa un asunto no sujeto a negociación por parte de ellos, sino parte de un perfil de selección de personal que corresponde a la institución educativa. Como quiera que sea, no obstante, lo anterior; los autores de este artículo creemos en la utilidad del humor benigno como un requisito para alimentar la confianza y ésta a su vez, constituye un pilar para obtener resultados favorables de comunicación en la educación universitaria, como parte de un ambiente propicio para generar el aprendizaje, relaciones sanas y duraderas, mismas que han de permear a la sociedad, como estilo de vida y de ciudadanía, ocupada de la procuración del bien común.

Discusión

El objetivo de este trabajo consistió en inferir la relación de la noción freudiana del chiste intencional (Freud, Sigmund Freud, Obras Completas, Volumen 1, 2012), otras teorías del humor aplicables en clase y sus efectos supuestos que acercan o distancian la confianza y participación de los participantes en los cursos de las licenciaturas en comunicación, idiomas y educación, a partir de cuatro estudios realizados en una universidad del Sureste.

De la presente inferencia relacional se cumple el supuesto que se esperaba; dependerá de la intencionalidad humorística y la autocrítica que aplique un participante en el ambiente de la clase universitaria, se afirmará proporcionalmente la confianza del otro y del resto del grupo; lo cual estimulará en ellos la participación libre de ideas, dudas y valoraciones entre los integrantes del curso, que incluye lógicamente al docente con un rol crucial para facilitar el aprovechamiento, en medio de un ambiente de respeto, alegría y comunión. En otras palabras, de la conciencia que el sujeto humorista tenga de la tendencia de sus chistes, funcionará la coincidencia académica receptiva que redundará en risa, complicidad y permisividad; o en su defecto los mensajes de humor se toparán con el desacuerdo, la incomodidad, el malestar, el miedo y el bajo rendimiento.

La afectividad constituye un hallazgo visible en la literatura teórica principal (Freud, Camacho, Mendías); sin embargo, nos dimos cuenta que representa una cualidad implícita en otros autores (Breton, González, Goleman y Aladro), por lo que, en la continuidad investigativa de este tema, la afectividad deberá convertirse en otra variable funcional a la que se tendrá que poner atención. La afectividad apareció tímidamente en los resultados de los estudios analizados, precisamente en el de Montejó Varela (2016), del que se infiere la presencia de la afectividad por parte de la familia, por encima de esta cualidad en el aula.

Las lecturas consultadas, mayormente indican que el humor representa una experiencia estética positiva, preferentemente compatible con los ambientes educativos, pues además esta actitud despierta el razonamiento y competencia crítica entre los participantes, amén de la armonía, democracia y solidaridad en la dinámica del colectivo en formación. Los textos revisados con enfoque a la educación (Fernández, González, Morales, Camacho y Mendías) aprueban el uso del humor, pero destacan una responsabilidad especial que recae en el docente; en cambio la relación humorística entre pares, refleja menor importancia pues esta encontrará equilibrio en la medida de la sensatez del docente en sus decisiones y acciones. Respecto al discurso científico centrado específicamente en el humor desde la mirada filosófica, la literatura muestra cierta distancia del fenómeno con respecto a su valor pedagógico y academicista (Minois, Volkow, Gómez de la Serna, Beltrán, Bergson y Bretón).

Las implicaciones teóricas estriban en que se necesitan más investigaciones que legitimen con especificidad y trabajo de campo, la relación entre humor blanco y negro, confianza y participación en la enseñanza superior, incluyendo la afectividad, que en algún momento de los procesos interactivos intersecta con la confianza. El aporte de Freud dice que el creativo del humor ahorra su afectividad hacia el oyente, pero éste último es quien lo legitima; por tanto, la operatividad de la confianza y afectividad se conjugan para alentar la participación y otros resultados favorables de comunicación.

Consideramos que no es suficiente la investigación documental realizada e inferir que la participación en clase o la decisión estudiantil de darse de baja, dependa únicamente de la confianza mutua que prevalezca entre los participantes de la clase; tampoco creemos en el humor como único dispositivo que facilita la certidumbre armónica dentro del grupo; sin embargo, seguir observando la dualidad causa afecto, será fundamental para repensar la afectividad como un ingrediente detonante de responsabilidad social; pues tratándose de personas vinculadas en la escolaridad, la relación debe ir más allá de la tolerancia, trascendiendo a una convivencia donde la afectividad pierda timidez, hasta convertirla en práctica explícita, y donde el sentido del humor aporte su parte.

Conclusiones

Concluimos que la actitud de los participantes debe ser autocrítica al construir mensajes humorísticos, en función de qué hacen y cómo definen sus obligaciones morales. No queda duda que se aprende en ambientes alegres y confiables y que no hay rendimiento en climas de tensión y miedo. Al respecto, la figura del profesor como mediador comunicacional tendrá que ser ejemplo a partir de su persona, y procurar el humor entre sus estudiantes y compañeros docentes, no sólo en las oportunidades de convivencia y armonía, sino también promoverlas para formar parte de las actividades, trabajos, proyectos y tareas.

Las limitaciones del trabajo son las siguientes: el análisis relacional parte de cuatro estudios que no atendieron directamente el humor como objeto, sino que apuntaban hacia otros rumbos, dos de ellos a la participación oral en clase, uno a los criterios de comunicación de calidad por parte del docente y otro a las razones por las cuales los estudiantes se dan de baja de sus cursos.

Los estudios base, no permiten realizar un comparativo de los resultados entre las tres licenciaturas en cuestión: comunicación, idiomas y ciencias de la educación. Esta carencia significa suficiente para nosotros pues el humor constituye una competencia a desarrollar en el comunicólogo (Angulo Fuentes, Xicoténcatl Valencia, & Aragón Pérez, 2016) y el educador por lo que estamos a favor de la inclusión de esta forma de comunicación durante los procesos formativos; en el primer estudiante porque dentro del ámbito laboral el humor simboliza un recurso utilitario y profesional con aplicación al periodismo impreso y digital, principalmente en los géneros de opinión; en algunos contenidos programáticos para radio y televisión (entretenimiento, ficción, concursos, etc.), para el guionismo y dirección de cine; para ser incluido en los discursos políticos y publicitarios; y finalmente, para tener aplicación en toda clase de oportunidad de expresión icónica en la realidad contemporánea, tan plagada de imágenes. En el segundo tipo de estudiante, consideramos necesaria la inserción del humor, pues el educador podrá trabajar gran cantidad de tiempo frente a grupo(s), por lo que el empleo del humor didáctico y respetuoso repercutirá en una mejor formación de la competencia para servir.

Existen pocos trabajos especiales que entiendan al humor como competencia de comunicación, por lo cual este trabajo se ha desarrollado a partir de nociones implícitas en varios trabajos reflexivos y ensayísticos. Cuando se convenga situar al humor al nivel de competencia con aplicación al aula, los docentes y las instituciones atenderán más al fenómeno, pues podrá convertirse en categoría de evaluación, capacitación y selección de personal.

Sin embargo, lo anterior, representa algo, tiene valor y por tanto se convierte para nosotros en un tema y estilo de vida, susceptible de desarrollar y profundizar académicamente en lo sucesivo, para la generación de conocimientos al respecto; en aras de aportar para una sociedad más humana y no violenta.

Añadimos la siguiente reflexión: Reconocer los problemas que se circunscriben en el ambiente universitario a partir de la comunicación significa dar un paso en la mejora de los sistemas de educación. Como se mencionó

anteriormente los problemas que se presentan en las aulas, debido a su naturaleza, son problemas de comunicación cuando se habla de dificultades con los símbolos, signos y significados que los alumnos y profesores utilizan.

Solucionar estos problemas de comunicación implica para los profesores conocer las nuevas formas en las que los alumnos se están comunicando y establecer partiendo de ello las formas con las que mejor se pueden crear lazos de confianza y empatía, uno de esos caminos para alcanzar procesos de aprendizajes idóneos es el humor. La trayectoria estudiantil y la etapa universitaria son muy cortas, de ahí que Gómez de la Serna nos comparte el siguiente panorama optimista aplicable a la educación: “la actitud más cierta ante la efimeridad de la vida es el humor. Es el deber racional más indispensable, y en su almohada de trivialidades, mezcladas de gravedades, se descansa con plenitud. Se sobrepasa gracias al humor, esa actitud por la que sólo se es profesional del vivir, en toda la sumisión que representa ese profesionalismo. El humor ha acabado con el miedo, debe acabar aún más con él. Cosa importantísima, porque sabido es que el miedo es el peor consejero de la vida, el mayor creador de obsesiones y prejuicios” (Gómez de la Serna, 2014, págs. 49-50)

Partiendo de la idea del humor como un puente comunicativo entre docentes y alumnos se intentó describir los diferentes ángulos desde los que podemos observar dicho fenómeno. Una de estas perspectivas abordadas implicaba el planteamiento del humor malintencionado como un obstáculo en la comunicación eficaz: debido a que se desvirtúa el humor en una variante que rompe con la confianza y levanta una barrera entre la posible empatía de profesores y alumnos. Además, se planteó la idea de que uno de los factores que intervienen en el desarrollo del miedo a partir del humor malintencionado son las relaciones de poder, para ello utilizan el humor de una manera intimidante y agresiva.

Pero del mismo modo en que el humor puede resultar una barrera que dificulta las relaciones en el aula cuando se habla de humor maligno, también se habla del humor como una herramienta que permite construir relaciones sólidas, duraderas y de significancia positiva cuando se percibe que se están construyendo vías que favorecen la comprensión, el conocimiento del otro, el respeto y el aprendizaje. El punto al que nos llevará el humor depende únicamente del usuario y el contexto en el que lo utilice, ya que ello predispondrá al receptor para recibir el mensaje humorístico del mejor modo posible y que no se preste a malos entendidos y se torne en un ambiente inadecuado para desarrollar la dinámica escolar. Se trata de atreverse a “participar en el torneo negro del humor es indispensable haber salido victorioso de numerosas eliminatorias” (Breton, 2013 , pág. 13)

El humor se presenta como un espejo en el cual nos podemos reflejar en la medida que entendemos al otro a partir de su capacidad humorística, ya sea para enviar mensajes cómicos o de su capacidad para comprenderlos. Es en este sentido el humor se relaciona con la empatía al permitir que el otro se identifique con nosotros y viceversa. Y es que el humor refleja mucho de aquello que no decimos de manera directa, pero que si proyectamos a través de risas, chistes y bromos. El buen sentido del humor, favorece la empatía porque se establece con ello una manera de conocer de manera íntima: las risas y carcajadas nos desvisten ante los demás.

La confianza conseguida a través del humor empático, permite que los alumnos y profesores se muestren participativos de manera mutua y con niveles de resiliencia óptimos. Ya que como se ha mencionado el humor es un puente de comunicación que fomenta la confianza para participar en clases y transforma a los alumnos en personas con una capacidad de adaptación favorable. Los procesos educativos para concluir deben formar sujetos pensantes, aspirando desarrollar en ellos una mirada filosófica e incluso metafórica como la que Henri Bergson dijo en 1900, igual que la “espuma blanca” que la ola deja al retirarse sobre la arena de la playa, “nace la risa. Acusa en lo externo de la vida social las resoluciones superficiales. Dibuja por un momento la movilidad de estas sacudidas. Ella es también una espuma a base de sal. Chispea como la espuma del licor. Es alegría. Pero el filósofo que la recoge para saborearla encontrará algunas veces, por una exigua cantidad de materia, una cierta dosis de amargura” (Bergson, 1985, pág. 171).

Inferir matices de humor en medio de las polaridades que le caracterizan sigue siendo un desafío; de ahí la confusión para diferenciar con precisión “burla” de “mofa”, “guasa de vacilada” y la combinación de éstos y más términos relacionados al humor. Transportar este reto al ámbito complejo de los procesos de enseñanza aprendizaje sigue constituyendo un proyecto amplio y pendiente de investigar; sobre todo, porque la educación implica un rubro político que exige cabal responsabilidad social.

Bibliografía

- Aladro, E. (2002). *Cuadernos de información y comunicación CIC 317-327*. Obtenido de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93500718>.
- Angulo Fuentes, H., Xicoténcatl Valencia, M., & Aragón Pérez, V. (2016). Humor resiliente en los productos del universitario de Comunicación como competencia para educar en el malestar. *Perspectivas Docentes*, 61.

- Beltrán Almería, L. (2011). *Anatomía de la risa*. México: Ediciones sin nombre, CONACYT y Universidad de Sonora.
- Bergson, H. (1985). *La risa*. España: Sarpe.
- Breton, A. (2013). *Antología del humor negro. Primera edición mexicana*. Barcelona: Anagrama Colección Compactos.
- Breton, P. (2011). *El silencio y la palabra contra los excesos de la comunicación*. Buenos Aires: Nueva Visión.
- Camacho Pérez, S., & Mendías Cuadros, A. (1996). El profesor comunicador: Guía práctica de la acción docente. En F. Blázquez Entonado, T. González Bravo, & J. Terrón González, *Material para la enseñanza universitaria* (págs. 227-266). España: Universidad Extremadura. Instituto de Ciencias de la Educación.
- Camacho Pérez, S., & Sáenz Barrio, Ó. (2000). *Técnicas de comunicación eficaz para profesores y formadores*. España: Marfil. Colección Ciencias de la Educación.
- Castoriadis, C. (2004). La institución imaginaria de la soledad. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resiliencia y subjetividad* (págs. 103-119). Argentina: Paidós Tramas Sociales.
- Cortes Espinosa, C., & Priego Álvarez, M. (23 de Mayo de 2007). Criterios de calidad de las relaciones comunicativas entre docente y alumno dentro del aula de clases. *Trabajo recepcional bajo la modalidad de Tesis para obtener el título de Licenciado en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.
- Delgado Baena, F. (2013). *Arte y naturaleza, el Land Art como recurso didáctico para la educación artística*. España: Consejería de Educación XXIV Edición (Premios). Junta de Andalucía.
- Fernández Poncela, A. (2016). *Humor en el aula*. México: Trillas.
- Freud, S. (2012). *Sigmund Freud, Obras Completas, Volumen 1*. México: Siglo XXI Biblioteca Nueva.
- Freud, S. (2012). *Sigmund Freud, obras completas, Volumen 3*. México: Siglo XXI Biblioteca Nueva.
- García Canclini, N. (2006). *Diferentes, desiguales y desconectados. Mapas de la interculturalidad*. España: Gedisa.
- Goleman, D. (2012). *La inteligencia emocional*. México: Ediciones B.
- Gómez de la Serna, R. (2014). *Humorismo*. España: Casimiro.
- González Llaca, E. (2012). *La letra con "sangre" humor entra. La risa como método de enseñanza*. México: Trillas.
- González, F. (2011). ¿El sentido del humor, tiene sentido en el aula? *Revista Electrónica Educare* <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121566017>, 237-251.
- Jaramillo, A. (2004). Resiliencia Social y educación superior. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resiliencia y subjetividad* (págs. 231-242). Buenos Aires: Paidós Tramas Sociales.
- Kanovich, S. (2008). El uso del humor en la enseñanza universitaria. *Cuadernos de Investigación Educativa* <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888004>, 71-90.
- Martínez Lorenzo, T., & Reyna Torres, M. (2009). Factores que motivan la participación oral del estudiante universitario. *Tesis para obtener grado de la Licenciado en Comunicación*. Villahermosa, Tabasco, México: UJAT.
- Minois, G. (2015). *Historia de la risa y de la burla. De la antigüedad a la edad media*. México: Universidad de Sonora, Universidad Veracruzana y Ficticia Editorial. Biblioteca de ensayo contemporáneo. Al vuelo de la risa.
- Montejo Varela, P. N. (Mayo de 2016). Factores externos e internos que obstaculizan y estimulan la participación oral estudiantil en el aula. *Tesis para obtener el título de: Licenciada en Idiomas*. Villahermosa, Tabasco, México: Universidad Juárez Autónoma de Tabasco.

- Montero, J., Zmeril, S., & Newton, K. (2008). *Confianza social, confianza política y satisfacción con la democracia (Páginas11-54)*. Obtenido de REIS. Revista Española de Investigaciones Sociológicas: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99715236001>
- Morales, P. (2002). *La relación profesor - alumno en el aula*. Madrid: PPC .
- Munguía Zatarain, I., & Rocha Romero, G. (2011). *El humor y la risa en el discurso aforístico*. México: Ediciones sin nombre, CONACYT y Universidad de Sonora.
- Munguía Zatarain, M. E. (2012). *La risa y el cuerpo: ¿un estallido de flores?* México: Ediciones sin nombre, CONACYT y Universidad de Sonora.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). *La tolerancia en la escuela*. España: Ariel Educación.
- Rodríguez, D. (2004). Resiliencia, subjetividad e identidad. Los aportes del humor a la narrativa. En A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resiliencia y subjetividad* (págs. 103-119). Buenos Aires: Paidós.
- Seligman, M. (2002). *La auténtica felicidad*. España: B.S.A. para ZETA de bolsillo.
- Valbuena, F. (2002). El humor en Thomas Hobbes. *Cuadernos de Información y Comunicación* <http://redalyc.uaemex.mx>, 47-51.
- Valdés Cuervo, Á., & Manig Valenzuela, A. (2014). Creencias de docentes acerca del bullying. *Perfiles educativos*, 14.
- Volkow, V. (2015). *La mordedura de la risa. Un estudio sobre la obra gráfica de Francisco Toledo*. México: Fondo de Cultura Económica.

Relationship of the humorous message, the trust of the group and participation in a Tabasco university

Jhoana Morales Balcázar

Hugo Angulo Fuentes., Martha Libny Xicoténcatl Valencia

Summary

Related results from four studies carried out in different years in a southern university were analyzed, all of which refer to teacher-student and peer interaction of the Bachelor's degrees in Communication, Languages and Educational Sciences. From the comparative analysis of results in each of the investigations, the objective consisted of inferring the relationship between the following variables: 1) the Freudian notion of the intentional joke, 2) other theoretical reflections of humor applicable in class and 3) its supposed effects that bring or distance interpersonal trust and oral participation. The correspondence of these variables has been evaluated and little thought has been given in tropical higher education, where humor constitutes an identity trait that should continue to be explored as an object of study, which represents a contribution that distinguishes this work. We conclude that the attitude of the participants should be self-critical when constructing and radiating humorous messages, depending on what they say, how they say it, what they do, what they project, how they identify the affective atmosphere of the group at the time and how they define their social responsibility as university students. . There is no doubt that you learn in happy and reliable environments and that there is no performance in climates of tension and fear.

Keywords: *Humorous message, group confidence, oral participation in class, self-criticism and learning environment.*

Introduction

The importance of this work consists of stimulating the investigation of humor that the participants of higher education carry out, including this practice in other productive contexts, where humorous messages go towards directions of meaning and interpretation, stimulating confidence in the subject and responsibility. social to help with harmonious communication, and counteract discomfort and indifference.

Humor has been studied in Mexico mainly from educational psychology with a focus on multilevel teaching by Fernández Poncela (2016) and González Llaca (2012). Seligman's positive psychology (Seligman, 2002) identifies in laughter one of several keys to move in happiness within educational environments, without emphasizing the ambivalent phenomenon of humor. Morales (2002) appeals to a sense of humor without improvisation as a promising trait that characterizes a good teacher who takes care of the relationship with his students; (Camacho Pérez & Sáenz Barrio, Effective communication techniques for teachers and trainers, 2000) define the communicating teacher as someone pleasant “capable of creating relaxing situations, appealing to humor and enjoying healthy laughing and making people laugh. He doesn't even care to laugh at himself”; Gómez de la Serna (2014) in relation to education, defines humor “as the most indispensable rational attitude and duty” (...) on the contrary, he affirms, “humorism is not proposed to correct or teach, because it has that hint of bitterness of the who believes that everything is a bit useless”; (Valdés Cuervo & Manig Valenzuela, 2014) have investigated bullying, appealing to problems between peers in education, without considering humor as a form of violence. In general, the previous works highlight humor as an attitude (psychology), without delving into the multiple senses that lead the humorist person to create messages (communication). Disciplines such as literature, philosophy, music, image, popular culture, sociology and psychology have contributed to the studies of humor; However, it is necessary to provoke research from the perspective of communication, which intersects with the media, the masses, institutions, organizations, politics and human communication between adults; where the humor has turned raw, violent and cynical. Higher education does not escape this emerging panorama, as well as the levels of basic and basic secondary education, although it is known that the older the school age, the more confidence the student demands to participate, which includes the management of humor, which must be more mature, intelligent and with social commitment (Morales, 2002, pp. 23-24). Some expected implications in this work are: 1) humor in educational processes may acquire the value of competence to be developed and demonstrated by teachers and students; 2) the intentionality and handling of humor may become categories of institutional evaluation, mainly of teaching performance;

and 3) the variable "affectivity" constitutes a cross-sectional nucleus of pending study, since such virtue appeared in the main theoretical bases of this work.

This work, unlike other related ones, emphasizes the relationship of the following variables: the humorous message, trust in the group and oral participation in class. We define the humorous message from the Freudian notion of an attitude or "humorous intentionality (joke)" elaborated by a superego, whose humorous sense must coincide with that of the listener, which causes a shared "pleasure" and a "Saving the affective deployment" from the sender to the receiver (Freud, Sigmund Freud, complete works, Volume 3, 2012, p. 2997).

Mutual trust in the group is established in this work based on the contribution of Camacho and Mendías; They add that, on a solid basis of mutual understanding and understanding, anything is possible, such as producing in formal and informal situations, it enables the free expression of ideas and personal manifestations, allows frequent exchanges of the roles of receiver transmitter and uses channels varied depending on each situation. They complement their contribution by pointing out that, the opposite of mutual trust, are the dominance-dependency relationships, which should be avoided at all times (Camacho Pérez & Mendías Cuadros, The communicator professor: Practical guide of teaching action, 1996, p. 243).

Class participation, which includes the actions of giving opinions, questions, explaining and exposing in an audible voice for the whole group, including verbal interaction with the teacher; We specify this variable, again from the position of Camacho and Mendías (1996), so that the students "produce them with fluency and spontaneity, the existence of a class environment open to participation and a receptive attitude in the teacher is necessary. There are certain behaviors of the teacher that stimulate participation: thanking the student for the intervention, praising the opportunity and interest of the question and, even if the question is not pertinent, taking advantage of it for the benefit of the group "when it comes to doubts; above all, in the southern university of this study, whose motto is: "I study in doubt. Action in Faith ".

The objective of this work is, from four studies carried out in a university in the Southeast, to infer the relationship of the Freudian notion of the intentional joke, other theories of humor applicable in class and their supposed effects that bring closer or distance the trust and participation of the participants in the courses of the bachelor's degrees in communication, languages and education.

Some theories that distrust the use of humor in education

The confrontation between members of a group is inevitable in the face of identity collisions that oppose each other like cultural limits. A university student is confronted daily with the borders imposed by his peers. Confronting the other is confronting himself.

Confronting a teacher with ideas rooted by students in the process of meaning the world involves a problem of uses and rules. The situation is complicated as students have to abide by the position imposed by the institution or forced to tolerate the power that the teacher assigns himself in the classroom, whose territory seems inexorable by school leaders, under the confusion of the right to freedom chair.

Regarding oral participation in class, to be silent is to transgress the system, it is to oppose the imaginary that only those who speak learn. Seeing in the individual who is silent and seems absent from the symbols that construct reality, is the challenge of university communication. In short, it is to adopt the challenge of resignifying silence, because the body is never silent (Breton 2011). In this sense, it is worth asking if the absence of a voice is a consequence of violence, pressure, ridicule or another reason for mistrust? Regarding excesses of trust, when does trust become a problem? Trust is double-edged depending on the maturity of who receives and offers; the same goes for humor.

As for the promiscuity linked to black humor, Minos speaks of the "meritorious character" (Minois, 2015, p. 236), he refers to the religious who sleep with their parishioners and always come out well off thanks to their cunning and the "provocative indifference shown towards him", to such a degree that even "the flabliella refrains from incurring any lawsuit against these characters. If we compare the above with what happens in some universities, the figure of the teacher tends to become a "worthy character", because he also tends to get rid of the evil and cynical humor that he uses to harass in person and digitally. In politics, where laughter and violence around "skirt messes" and sexual harassment are "overlooked" issues. Embezzlement is persecuted, but in general, sexual corruption in universities is usually a reason for open secrecy, scathing, and sarcasm; "If you are not crazy, be a scoundrel or, at least, disbelieving: it is the only way to go through life without major problem" (Minois, 2015, p.

238). Black humor arises as a resource to mitigate the fear of one's own insecurity and remorse "cunning is the supreme value, the only one that allows survival in spite of cultural and Christian morals. Men and women make fun of each other, and from such disturbing spectacle laughter arises "(Minois, 2015, p. 237).

We also realize the mocking humor that unfolds among students. This same phenomenon occurs in the intimacy of the waiting periods in the classroom, there are talks endowed with mocking humor, because with the participation of several it is easy to unload mockery or "cheek" as they say in Tabasco. We can associate the reality that coexists in many closed and open university spaces with Mijail Bakhtin's notion of carnival, since "neither the farce" of the good student, "nor the farce" of the measured academic, "nor the carnival fun require greater effort" (Minois, 2015, p. 238) to hide the mockery among others, not least of the other.

It may cause momentary enjoyment to make fun of the other in class; however, the effect is restricted and short-lived. "The same individualistic attitude is observed in the question of teaching, which is addressed by some farces: in them certain aspects of the teacher-student relationship appear in a context of mocking criticism, but there is not the slightest hint of reform" (Minois, 2015, p. 245). This explains the slowness of the change or solution to the humorous excesses between teachers and students.

The relationships between teachers and students are marked by different nuances: respect, empathy, harmony, camaraderie, trust, etc. These same aspects lead to joy and humor, that is, they largely determine the mood of teachers and students.

Contrary to the above, "Baudelaire had already pointed out the deep incompatibility that exists between the comic and a knowledge or science that wants to be absolute (...) In the eyes of those who know and can do everything, the comic cannot exist" (Volkow, 2015, p. 98) Hence, in tradition and orthodoxy it is difficult to accept humor in the academic environment; expressiveness between teachers and students is not always compatible with the interpretive maturity of those who listen or only hear, or those who only observe or see a fleeting fragment of that humorous non-verbal information that accompanies sparkling verbalization.

The topic that concerns us in this section is evil humor and how it leads to fear in the classroom. Therefore, it is necessary to define humor. "The term humor has two great roots: the Latin ... umore, and the English, humor" (González, 2012, p. 69) from the latter derives the meaning we currently give it, which refers to a "state of mind , temperament, way of being, a way of seeing life. " (González, 2012, p. 70). Here we define humor from communication, messages that rise to the surface of human interaction like an observable and audible iceberg; it is non-verbal and verbal language as an instrument available and susceptible to control (Freudian intentionality); However, it emanates spontaneous, reckless, malicious and intentional according to the moods and the available means; resulting in laughter in whose effects trust (social responsibility) or mutual mistrust is activated.

Breton notices a certain pessimism about including humor in education; devoid even of the benefits of regulatory moral quality, which does not imply oppression, much less captivity. He says: "we are entering hot terrain, we have alternately all the wind of passion for or against from the moment we decide to set sail towards this mood, (...) –the last and highest initiation, that only some privileged intelligences reached as the last postulate of the Supreme Science. In this sense, no attempt can be made to make humor explicit in order to apply it to didactic purposes "(Breton, 2013, pp. 8-9).

The fact that in many cases humor of any kind is avoided in the classroom is due to a social convention, "synonymous with immaturity, as a waste of time or as a lack of seriousness and effectiveness" (González, 2011, p. 241). It is not surprising that when humor manifests itself in the classroom, due to its inadmissible condition, it becomes dark or evil.

Valbuena, in a study on Thomas Hobbes and humor, rescues the thesis and subtheses of Charles Gruner, which help us to explain how evil humor leads to fear. The main thesis is: Laughing equals winning. And the subtheses say: 1) in each humorous situation there is a winner, 2) in each humorous situation there is a loser (Valbuena, 2002). He refers this to social degradation, where humor appears with excesses, so it is worth referring to García Canclini "the most radical deconstruction of subjectivity is being carried out by genetic and socio-communicational procedures that favor simulation of subjects" (García Canclini, 2006, p. 148). We understand here that teachers, feeling justified in the distorted subjectivity of academic freedom, are not afraid to use sharp and scathing comments, which create a tense atmosphere between teacher and students.

There are also students who are not afraid to use a rude sense of humor to address teachers; institutional rigor leads them to demonstrate against the system that oppresses them. Hence "humor (...) attentive to institutional

structures, since these elements seek to transgress... and break ideals, or develop mockery of the authorities” (González, 2011, p. 238).

Fear, in this case of evil humor, appears as the consequence of the collision of two subjects who anticipate the knowledge that one of the two will lose. Likewise, we infer that the fear caused by evil humor is related to the “authoritarianism” of the person who uses it.

Some theories that support the use of humor in education

Empathy in general is putting ourselves in the place of the other. To achieve this we must be open to our emotions (Goleman, 1995). As we understand ourselves, we will be able to understand the other, decode their humorous messages that act as a mirror of cultural practices, and allow us to see meanings from other angles (Aladro, 2002).

For this reason, the processes of empathy within the classrooms can be measured under the condition of humor that exists between teachers and students. Since, if we consider humor as a mirror that reflects cultural conditions and empathy as the ability to open our emotions to understand the other, in short, we will have a measure of humorous interaction that allows us to see how confident and empathetic they are. the members of a group.

Recognizing how empathetic students are and the teacher becomes easy by putting you in situations that cause them to laugh. It is easier for students to tune in to a teacher who is able to laugh at himself and vice versa. Likewise, no one will dare to make a joke in an environment of little empathy; that is, in an atmosphere where respect is not affirmed through actions, or in an environment where one of the participants strives to demonstrate power, without the conviction that authority is won with prosocial attitudes and facts, which demonstrate commitment to the other.

These ties, between teachers and students, allow interactive or relational processes to reach communication in the teaching process, and these become more pleasant and relevant; González Llaca questions Does the sense of humor make sense in the classroom? He proposes three premises that are substantial for the topic discussed here:

"First premise: humor exercises a pedagogical and didactic function within pedagogical praxis, since it can be used in the different subjects that make up a certain curricular structure. Second premise, we must introduce humor into the verb, since humor, smile and laughter implicitly communicate. Third premise, sometimes a good joke can be a powerful strategy to illustrate a certain content in the classroom, taking into account that it is not necessary to be a professional comedian to make educational praxis dynamic. "(González, 2011, p. 248).

The three previous premises are significant because their essence runs under the condition of understanding the other, of tuning in with him, of opening up emotionally, and it is that responsible humor constitutes a cluster of emotions. The same emotions that are guided in alliance in the correct way, are beneficial for the learning processes.

School environments are not always the most pleasant, many times they are surrounded by uncertainty, the environment, pressure and the power struggle. “For the student to learn, be creative and enjoy education, it is necessary to regain confidence and courage. Laughter is an ideal means for the student to relax, dissolve apprehensions, and assume an open and positive attitude towards the teaching and learning processes ”(González, 2012, p. 104).

It is important to emphasize that the role of humorous laughter in the classroom should only be executed as a communication and motivation bridge (Kanovich, 2008) that facilitates the interaction between the teacher and the student and that does not end up becoming an obstacle. it is necessary "to know how to use humor at the right time, otherwise you can run the risk of blurring the main objective of teaching and the learning experience would become a simple relaxation, translated into indiscipline in the classroom" (González, 2011, p. 242).

Therefore, humor must be taken into account as that tool capable of transforming thoughts, emotions and feelings. Taking advantage of humor from its cognitive function opens the door to understand it as a system capable of creating reflections and perceptions of the world that surrounds us, which lead to feelings of freedom, greatness and relief: thus building the universal symbol of humor (Aladro, 2002). In the university context, it is relevant to build schemes of thought with a solid and lasting foundation that can allow students in professional training to be able to open up to a world that awaits them. This capacity for openness must be granted by the teacher, and one of the best mechanisms to achieve this is humor.

Humor and confidence come together in a metaphorical juncture of each other's nature. Trust is the result of shared benefits (Montero, Zmerli & Newton, 2008) and humor is “a feeling to the contrary” (Aladro, 2002). Therefore,

it is sometimes difficult to place both concepts in the same debate, it is here where the metaphor assumes its role as a mediator and allows us to understand the construction of trust, in this case it is trust in the classroom, it is a mirror of the methods or mechanisms used as a communication channel between teacher and student. Humor then turns out to be a rhetorical figure that involves the teacher and the student to confront them in an analogical process, in which it is possible to identify if there is any possibility of seeing each other in a mutually beneficial plane.

Humor allows us, between jokes and laughter, to be part of a process of interaction of intimacy, empathy and freedom. These characteristics, together with the well-defined objective of university institutions to provide students with the best theoretical and practical tools, result in efficient and effective communication processes, which in the long term can be implemented as an enriching classroom method, confirms its ability to define behaviors and cognitive patterns in parallel with building trust.

Humor places us on the stage of social confrontations. Now the debate leads us to talk about humor as the engine, test and game of participation, substance of resilience and communication. In this sense "from the model of the interplay between the instituting and the instituted that it postulates (Castoriadis, 2004) in its conceptions about the social imaginary, we could say that humor, taking as a reference the values of a culture expressed in the established-instituted through the words, and through the rhetorical resources of the joke, he plays creatively in a renovating and instituting way, introducing, in the manner of a counter-discourse, new meanings. " (Rodríguez, 2004, p. 113)

Without neglecting that it arises from the student context, we refer to the interaction between teachers and students and as humor is part of their interactions, modes of participation are defined, levels of resilience are developed and communicative acts are established.

"Humor has historically and culturally served as a mediator or cognitive means to perceive objects or situations more closely or more vividly" (Aladro, 2002, p. 325) that we would not normally face, for that reason when using humor as that means that we allows access to complex situations we develop the ability to be resilient to the environment. A student with problems with a certain subject, either because the subject is not of her interest or it is complex, can find a good solution when the teacher of the subject uses humorous methods. In this sense, we can say that resilience is a process that takes shape between the subject, the possibilities offered by the environment and contexts, as well as in the educational relationships that are generated between them (Ungar, 2015, taken from Ruiz, Calderón, Juárez, 2017).

"It is considered that laughter and humor in education motivate inclusion and participation, friendship and the feeling of companionship ... and provide creativity" (Fernández, 2016, p. 75), and it is considered in such a way because when the environment in which students develop and the teacher is generally surrounded by good intentions, the results are in sight: with participatory, purposeful groups that demonstrate the result of what has been studied.

Humor makes us participate in the situations to which it confronts us "does not only pursue the distraction or the pleasure of the public. Behind its apparent simplicity it evokes a reflection, sometimes bitter about life itself, which leaves the viewer with an inclination towards awareness of what is reflected "(González, 2011, p. 245) and invites participation by functioning as a catalyst for our stimuli in situations that normally do not attract our attention.

When teachers resort to humorous images, jokes and comic anecdotes for reflection, they create in the students a relationship of belonging to the exposed subject (Fernández, 2016), that is to say that the students, by having a laugh response to humor, manage to create longer-lasting, easier-to-understand connections in the cognitive process.

When speaking of art and humor, Aladro says: "As communication systems, they depend fundamentally on creativity and for that reason they use as basic tools ... the formalizations, ritualizations and schematizations typical of non-creative activities or that have ceased to be so" (Aladro , 2002, p. 326). Humor as a teaching method allows us to approach those topics that, when approached from institutionalization, seem to become complex and not very accessible. The communicative processes along with humor imply the construction of codes that must be socialized and understood within the cultural limits that the educational institution gives us.

Study results

We share in regressive chronology (from the most recent to the most past) four indicators that arose as a result of evaluative and research processes at a university in the Southeast of Mexico; They all allude to the interaction between teachers and students, from which we assume implicit qualities such as humor that usually affects free

expression and communication, and the confidence to participate in class; However, we admit that the specificity of the relationship between these variables should continue to be explored with interdisciplinary research.

Two of these results derive from undergraduate thesis advised by Angulo Fuentes, in the Bachelor's Degree in Communication (one includes the consultation of Education students); and the other works to which we refer, one was the thesis advised by Luna Alfaro in the Degree in Languages and the other an online institutional evaluation carried out by students of the Degree in Communication, where they clarify the reasons that follow for unsubscribing from your college courses.

The following table was presented by García Martínez, Director of the academic section that serves the academic programs in question; however, it only reflects the student decisions of the Bachelor of Communication. Such information was presented on July 13 at the preparatory meeting for the beginning of the Long Cycle August - December 2017.

It reflects the 21 different reasons that lead the student to make the decision to withdraw from one of their courses.

Cause 10 in the column in question is: Incompatibility with the teacher, being the third most common decision that has remained fixed at least during the period shown; from the 2016-01 to 2016-02 cycle, an increase of .6% is expressed, and then a decrease of 4.7%. The notion of Incompatibility with the teacher is a focus of attention due to the affinity with respect to humor in its different expressions and towards trust; both qualities conducive to desirable communication in higher education. Personal Reasons as an alternative and expressive form informs an incomplete truth, in the background of which the fear of violent humor, distrust or arrogance can hide, be it from the teacher to the student or among student peers. From any angle that you want to see, student withdrawal, still being a right typified in the Institutional Student Regulations, means disadvantage and cost of time, money and effort. The table shows other causes related to the unfortunate relationships between subjects participating in teaching - learning, for example Lack of guidance by the tutor (7). As the frequency of each cause increases, in that proportion the relationship between teacher and students is more explicit, which requires better use of humor and mutual trust.

In the thesis advised by Luna Alfaro: External and internal factors that hinder and stimulate student oral participation in the classroom, presented by Montejo Varela, in 2016, part of the conclusions say that participation in class is mainly due to: "Acceptance family, financial support from the family, high personal goals and low level of need for acceptance from teachers and peers in all students. However, the low participation is due to the lack of motivation that the teacher provokes in the students, (...) the students do not always feel comfortable in the school environment that surrounds them. With the 33-question questionnaire, most of the students indicate a strong lack of attention and affection needs, among these we can find that of teachers, classmates and mainly, their own" (Montejo Varela, 2016, p. 67). Paradoxically, the criterion of mockery stands out in this study, which, according to the respondents, does not influence or stop them from participating orally in class, which is not congruent, but in the responses it seems that they prefer to appear strength and maturity.

In the thesis advised by Angulo Fuentes: Factors that motivate the oral participation of the university student (Martínez Lorenzo & Reyna Torres, 2009); A questionnaire with 40 items was applied to a group of 55 students from the Bachelor of Communication, with each question representing a different motivation that can encourage the university student to participate orally in class, according to the student's profile. Among the inquiries compatible with the thematic sense of this article, the following stand out: 41% admit to participating frequently when the teacher allows the group the free expression of ideas and, additionally, 27% admits to always participate under this same premise; which represents a logical and minimal condition necessary for trust to prevail, so that, in the face of any outbreak of humor, said environment would also have to flow within the same framework of respect.

It also stands out that 54% of the members of the group decide to frequently share their position with the class when the teacher establishes and enforces the rule of prohibiting all kinds of mockery of participants in the course; However, 34% occasionally participate as a result of compliance with this kind of control, which constitutes a numerically significant percentage since it allows us to suppose that this sector of the group seems to prefer an atmosphere where humor appears and therefore ridicule without imposition or prohibition.

There is an indicator of 36% of students, who occasionally participate to defend those who were attacked or mocked, after having shared their opinion; but this trend is strengthened with 12% who always raise their voices to defend those mocked and 21% who frequently intervene when such a problem arises; which represents a positive behavior against sarcasm and mistrust.

In 2007, the thesis *Criteria of quality of the communicative relations between teacher and student within the classroom*, presented by Cortes Espinosa and Priego Álvarez, interpreted the contextualized results in the

Academic Division in question; found that only a group from the eighth semester of the Bachelor of Communication recognizes the importance of the criterion of “trust”. The results obtained in the other communication group consulted in the fourth semester, showed Effectiveness as the main characteristic, followed by Feedback and Competitiveness. Whereas, in the Education Sciences groups, Effectiveness, Feedback and Competitiveness occupied the main needs in the second semester class; and again, Feedback, Effectiveness and Competitiveness, in that order were recognized by the students as the first three requirements to be covered. What did the thesis students interpret regarding the Trust criterion. “The fact that this criterion is so close to neutral can be alarming, since it indicates that students feel alienated from their teachers and it is likely that it is due to the fact that teachers establish a certain barrier towards them out of fear. that the students exceed their authority, so they come to distance themselves and the above results in the students feeling the fear of expressing themselves freely”. For our part, we infer that the low consideration obtained by the Trust criterion can be explained in the sense that this constitutes a characteristic far from the total responsibility that corresponds to the students; as a quality very typical of the deep personality and the decision of openness and humility of the teacher. In other words, Trust as a criterion for the quality of effective communication in university classes, means a matter not subject to negotiation by them, but part of a personnel selection profile that corresponds to the educational institution. However, however, the above; The authors of this article believe in the usefulness of benign humor as a requirement to nurture confidence and this, in turn, constitutes a pillar to obtain favorable communication results in university education, as part of an environment conducive to generating learning, healthy and lasting relationships, which must permeate society, as a lifestyle and citizenship, busy with the provision of the common good.

Discussion

The objective of this work consisted in inferring the relationship of the Freudian notion of the intentional joke (Freud, Sigmund Freud, Complete Works, Volume 1, 2012), other theories of humor applicable in class and their supposed effects that bring closer or distance trust and participation of the participants in the courses of the bachelor's degrees in communication, languages and education, based on four studies carried out at a university in the Southeast.

From the present relational inference, the expected assumption is fulfilled; It will depend on the humorous intentionality and the self-criticism that a participant applies in the environment of the university class, the trust of the other and the rest of the group will be proportionally affirmed; This will stimulate in them the free participation of ideas, doubts and evaluations among the members of the course, which logically includes the teacher with a crucial role to facilitate the use, in the midst of an environment of respect, joy and communion. In other words, from the awareness that the humorous subject has of the tendency of his jokes, the receptive academic coincidence will work that will result in laughter, complicity and permissiveness; or failing that, the humorous messages will run into disagreement, discomfort, discomfort, fear and poor performance.

Affectivity constitutes a visible finding in the main theoretical literature (Freud, Camacho, Mendías); However, we realized that it represents an implicit quality in other authors (Breton, González, Goleman and Aladro), so that, in the continuity of research on this topic, affectivity should become another functional variable that will have to be pay attention. Affectivity appeared timidly in the results of the studies analyzed, precisely in that of Montejo Varela (2016), from which the presence of affectivity on the part of the family is inferred, above this quality in the classroom.

The readings consulted mostly indicate that humor represents a positive aesthetic experience, preferably compatible with educational environments, since this attitude also awakens reasoning and critical competence among the participants, as well as harmony, democracy and solidarity in the dynamics of the collective in training. The texts reviewed with a focus on education (Fernández, González, Morales, Camacho and Mendías) approve the use of humor, but highlight a special responsibility that falls on the teacher; On the other hand, the humorous relationship between peers reflects less importance since it will find balance in the measure of the teacher's good sense in his decisions and actions. Regarding the scientific discourse focused specifically on humor from the philosophical perspective, the literature shows a certain distance from the phenomenon with respect to its pedagogical and academic value (Minois, Volkow, Gómez de la Serna, Beltrán, Bergson and Bretón).

The theoretical implications are that more research is needed that legitimizes with specificity and field work, the relationship between black and white humor, trust and participation in higher education, including affectivity, which at some point in the interactive processes intersects with the confidence. Freud's contribution says that the creator of humor saves his affection towards the listener, but the latter is the one who legitimizes it; therefore, the operation of trust and affectivity are combined to encourage participation and other favorable communication results.

We consider that the documentary research carried out and infer that participation in class or the student's decision to withdraw is not enough, depends solely on the mutual trust that prevails among the class participants; Nor do we believe in humor as the only device that facilitates harmonic certainty within the group; However, continuing to observe duality causes affect will be essential to rethink affectivity as a triggering ingredient for social responsibility; In the case of people linked to schooling, the relationship must go beyond tolerance, transcending a coexistence where affectivity loses shyness, until it becomes an explicit practice, and where the sense of humor contributes its part.

Conclusions

We conclude that the attitude of the participants should be self-critical when constructing humorous messages, based on what they do and how they define their moral obligations. There is no doubt that you learn in happy and reliable environments and that there is no performance in climates of tension and fear. In this regard, the figure of the teacher as a communication mediator will have to be an example from his person, and seek humor among his students and fellow teachers, not only in the opportunities for coexistence and harmony, but also promote them to be part of the activities, jobs, projects and tasks.

The limitations of the work are the following: the relational analysis is based on four studies that did not directly address humor as an object, but pointed in other directions, two of them to oral participation in class, one to quality communication criteria by part of the teacher and another to the reasons why students withdraw from their courses.

The basic studies do not allow a comparison of the results between the three degrees in question: communication, languages and educational sciences. This lack means enough for us since humor constitutes a competence to develop in the communicator (Angulo Fuentes, Xicoténcatl Valencia, & Aragón Pérez, 2016) and the educator, so we are in favor of the inclusion of this form of communication during the processes formative; in the first student because within the workplace, humor symbolizes a utilitarian and professional resource with application to print and digital journalism, mainly in opinion genres; in some programmatic contents for radio and television (entertainment, fiction, contests, etc.), for screenwriting and film direction; to be included in political and publicity speeches; and finally, to have application in all kinds of iconic expression opportunities in contemporary reality, so full of images. In the second type of student, we consider the insertion of humor necessary, since the educator will be able to work a large amount of time in front of the group (s), so the use of didactic and respectful humor will have repercussions in a better formation of the competence to serve.

There are few special works that understand humor as a communication competence, which is why this work has been developed from notions implicit in various reflective and essayistic works. When it is convenient to place humor at the level of competence with application to the classroom, teachers and institutions will attend more to the phenomenon, since it can become a category of evaluation, training and personnel selection.

However, the above represents something, has value and therefore becomes for us a theme and lifestyle, capable of developing and deepening academically in the future, for the generation of knowledge in this regard; in order to contribute to a more humane and non-violent society.

We add the following reflection: Recognizing the problems that are circumscribed in the university environment from communication means taking a step in the improvement of education systems. As mentioned above, the problems that arise in classrooms, due to their nature, are communication problems when talking about difficulties with the symbols, signs and meanings that students and teachers use.

Solving these communication problems implies for teachers knowing the new ways in which students are communicating and establishing, based on this, the ways in which they can best create bonds of trust and empathy, one of those ways to achieve learning processes. ideal is humor. The student career and the university stage are very short, hence Gómez de la Serna shares the following optimistic panorama applicable to education: "the most certain attitude towards the ephemerality of life is humor. It is the most indispensable rational duty, and on its pillow of trivialities, mixed with seriousness, one rests fully. It is surpassed thanks to humor, that attitude by which one is only a professional of living, in all the submission that professionalism represents. Humor has killed fear, it must kill it even more. Very important thing, because it is known that fear is the worst advisor in life, the greatest creator of obsessions and prejudices "(Gómez de la Serna, 2014, pp. 49-50)

Starting from the idea of humor as a communicative bridge between teachers and students, an attempt was made to describe the different angles from which we can observe this phenomenon. One of these perspectives addressed involved the approach of malicious humor as an obstacle in effective communication: because humor is distorted in a variant that breaks with trust and raises a barrier between the possible empathy of teachers and students. In addition, the idea was put forward that one of the factors that intervene in the development of fear from malicious humor are power relations, for this they use humor in an intimidating and aggressive way.

But in the same way that humor can be a barrier that hinders relationships in the classroom when talking about evil humor, humor is also spoken of as a tool that allows to build solid, lasting relationships and of positive significance when it is perceived that it is. They are building pathways that promote understanding, knowledge of the other, respect and learning. The point to which humor will take us depends solely on the user and the context in which it is used, since this will predispose the receiver to receive the humorous message in the best possible way and that it does not lend itself to misunderstandings and becomes an environment inadequate to develop school dynamics. It is about daring to “participate in the black tournament of humor, it is essential to have been victorious in numerous rounds” (Breton, 2013, p. 13)

Humor is presented as a mirror in which we can reflect ourselves to the extent that we understand the other based on their humorous capacity, either to send comic messages or their ability to understand them. It is in this sense that humor is related to empathy by allowing the other to identify with us and vice versa. And it is that humor reflects much of what we do not say directly, but that we project through laughter, jokes and jokes. A good sense of humor favors empathy because it establishes a way of knowing intimately: laughter and laughter undress us in front of others.

The trust achieved through empathic humor allows students and teachers to be mutually participatory and with optimal levels of resilience. Since, as mentioned, humor is a communication bridge that fosters confidence to participate in classes and transforms students into people with a favorable capacity for adaptation. The educational processes to conclude must form thinking subjects, aspiring to develop in them a philosophical and even metaphorical look like the one Henri Bergson said in 1900, like the “white foam” that the wave leaves when retreating on the sand of the beach, “laughter is born. He accuses superficial resolutions in the external aspects of social life. Draw for a moment the mobility of these jerks. She is also a salt-based foam. It sparkles like the foam of liquor. It is joy. But the philosopher who picks it up to savor it will sometimes find, for a meager quantity of matter, a certain dose of bitterness” (Bergson, 1985, p. 171).

Inferring shades of humor in the midst of the polarities that characterize him continues to be a challenge; hence the confusion to accurately differentiate “mockery” from “mockery”, “joke from hesitant” and the combination of these and more terms related to humor. Transporting this challenge to the complex field of teaching-learning processes continues to constitute a broad project pending investigation; above all, because education implies a political category that requires full social responsibility.

Bibliography

- Aladro, E. (2002). Information and communication notebooks CIC 317-327. Retrieved from <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=93500718>.
- Angulo Fuentes, H., Xicoténcatl Valencia, M., & Aragón Pérez, V. (2016). Resilient humor in the products of the University of Communication as a competition to educate in discomfort. *Teaching Perspectives*, 61.
- Beltrán Almería, L. (2011). *Anatomy of laughter*. Mexico: Ediciones sin nombre, CONACYT and Universidad de Sonora.
- Bergson, H. (1985). *Laughter*. Spain: Sarpe.
- Breton, A. (2013). *Anthology of black humor*. First Mexican edition. Barcelona: Anagrama Compact Collection.
- Breton, P. (2011). *Silence and words against the excesses of communication*. Buenos Aires: New Vision.
- Camacho Pérez, S., & Mendías Cuadros, A. (1996). The communicating teacher: A practical guide to teaching action. In F. Blázquez Entonado, T. González Bravo, & J. Terrón González, *Material for university teaching* (pp. 227-266). Spain: Extremadura University. Institute of Education Sciences.
- Camacho Pérez, S., & Sáenz Barrio, Ó. (2000). *Effective communication techniques for teachers and trainers*. Spain: Ivory. Education Sciences Collection.
- Castoriadis, C. (2004). The imaginary institution of loneliness. In A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, *Resilience and subjectivity* (pp. 103-119). Argentina: Paidós Social Networks.
- Cortes Espinosa, C., & Priego Álvarez, M. (May 23, 2007). Quality criteria for communication relationships between teacher and student in the classroom. Reception work under the modality of Thesis to obtain the title of Bachelor of Communication. Villahermosa, Tabasco, Mexico: Autonomous Juárez University of Tabasco.

- Delgado Baena, F. (2013). Art and nature, Land Art as a didactic resource for artistic education. Spain: Ministry of Education XXIV Edition (Awards). Junta de Andalucía.
- Fernández Poncela, A. (2016). Humor in the classroom. Mexico: Trillas.
- Freud, S. (2012). Sigmund Freud, Complete Works, Volume 1. Mexico: XXI Century New Library.
- Freud, S. (2012). Sigmund Freud, Complete Works, Volume 3. Mexico: XXI Century New Library.
- García Canelini, N. (2006). Different, uneven and disconnected. Maps of interculturality. Spain: Gedisa.
- Goleman, D. (2012). Emotional intelligence. Mexico: Editions B.
- Gómez de la Serna, R. (2014). Humor. Spain: Casimiro.
- González Llaca, E. (2012). The lyrics with "blood" humor come in. Laughter as a teaching method. Mexico: Trillas.
- González, F. (2011). Does a sense of humor make sense in the classroom? Educare Electronic Magazine <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=194121566017>, 237-251.
- Jaramillo, A. (2004). Social Resilience and Higher Education. In A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, Resilience and subjectivity (pp. 231-242). Buenos Aires: Paidós Social Networks.
- Kanovich, S. (2008). The use of humor in university teaching. Squares of Educational Research <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=443643888004>, 71-90.
- Martínez Lorenzo, T., & Reyna Torres, M. (2009). Factors that motivate the oral participation of the university student. Thesis to obtain a Bachelor of Communication degree. Villahermosa, Tabasco, Mexico: UJAT.
- Minois, G. (2015). History of laughter and mockery. From ancient times to the Middle Ages. Mexico: University of Sonora, Universidad Veracruzana and Ficticia Editorial. Contemporary essay library. On the flight of laughter.
- Montejo Varela, P. N. (May 2016). External and internal factors that hinder and stimulate student oral participation in the classroom. Thesis to obtain the title of: Bachelor of Languages. Villahermosa, Tabasco, Mexico: Autonomous Juárez University of Tabasco.
- Montero, J., Zmeril, S., & Newton, K. (2008). Social trust, political cyan trust and satisfaction with democracy (Pages 11-54). Obtained from REIS. Spanish Journal of Sociological Research: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=99715236001>
- Morales, P. (2002). The teacher-student relationship in the classroom. Madrid: PPC.
- Munguía Zatarain, I., & Rocha Romero, G. (2011). Humor and laughter in aphoristic speech. Mexico: Ediciones sin nombre, CONACYT and Universidad de Sonora.
- Munguía Zatarain, M. E. (2012). Laughter and the body: a burst of flowers? Mexico: Ediciones sin nombre, CONACYT and Universidad de Sonora.
- Ortega, P., Mínguez, R., & Gil, R. (1996). Tolerance in school. Spain: Ariel Education.
- Rodríguez, D. (2004). Resilience, subjectivity and identity. The contributions of humor to the narrative. In A. Melillo, E. N. Suárez Ojeda, & D. Rodríguez, Resilience and subjectivity (pp. 103-119). Buenos Aires: Paidós.
- Seligman, M. (2002). The true happiness. Spain: B.S.A. for pocket ZETA.
- Valbuena, F. (2002). Humor in Thomas Hobbes. Information and Communication Notebooks <http://redalyc.uaemex.mx>, 47-51.
- Valdés Cuervo, Á., & Manig Valenzuela, A. (2014). Teachers' beliefs about bullying. Profiles