El humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase

María Sanz Ferrer
Universidad de Barcelona

1 Introducción

Los estudios de neuroeducación afirman que el cerebro necesita emocionarse para aprender y subrayan, asimismo, la importancia de la alegría y del placer en el aula (Mora 2013; Forés *et al*. 2015). Atendiendo a la importancia de los factores afectivos en el aprendizaje de lenguas adicionales, múltiples investigadores han destacado los beneficios de la diversión y el humor en clase (Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Ramos 2005; Garner 2006; Dewaele 2021); sin embargo, se observa una significativa desconexión entre la relevancia de la diversión y el humor en el aprendizaje y las investigaciones que se ocupan de esta temática (Dörnyei y Ryan 2015).

Uno de los temas menos explorados en relación con la diversión y el humor en el aula de lenguas adicionales es el papel que estos elementos desempeñan en la coconstrucción de la identidad del grupo-clase. El presente trabajo, enmarcado dentro de una investigación doctoral (Sanz-Ferrer 2019), examina la identidad del grupo-clase desde la psicología sociocultural y pone el foco en el humor como elemento mediador. A tal fin, en primer lugar, se procede a exponer el marco teórico y el estado de la cuestión. Seguidamente, se presenta el objetivo y la pregunta de investigación que motivan este trabajo. En el tercer apartado, se desarrolla la metodología empleada, se describe el corpus y se presentan los diferentes instrumentos de obtención y análisis de datos. Tras ello, se exponen distintos ejemplos de análisis de datos y se discuten los resultados. Finalmente, en el último apartado se recogen las conclusiones y se esbozan posibles líneas de investigación ulteriores.

2 Marco teórico y estado de la cuestión

Desde un punto de vista teórico, el presente trabajo se articula en torno a tres conceptos clave: i) humor, ii) mediación e iii) identidad de grupo. El primero de ellos, el humor, se puede definir como "una forma de comunicación en la que hay múltiples significados incongruentes que resultan divertidos de un modo u otro" (Martin y Ford 2007, 5, traducción propia). Siguiendo la propuesta de Shade (1996), el humor puede adoptar diferentes formas que se pueden clasificar en cuatro categorías: a) el humor figurado (ilustraciones), que engloba cómics, caricaturas, dibujos o memes; b) el humor verbal, que hace referencia a chistes, juegos de palabras, sátiras, parodias, ironía, anécdotas y acertijos; c) el visual, que incluye mimo, pantomimas, bromas, gags y payasadas; y d) el auditivo, con ruidos, sonidos e imitaciones.

En el aula el humor tiene importantes efectos positivos: por un lado, la risa y el humor reducen la ansiedad y el estrés de los aprendientes y, además, mejoran la autoestima y la motivación (Ziv 2009). Así, a través del humor, el aprendiente se implica en el proceso de aprendizaje, disfrutando de un espacio social y emocional en el que se siente relajado y, en consecuencia, puede prestar mayor atención a los contenidos de la clase (Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Garner 2006). Además, en relación con la esfera social, el humor puede tender puentes entre aprendientes y docentes

(Garner 2006). De este modo, el humor puede contribuir a generar un entorno distendido y agradable, muy adecuado para favorecer los procesos de aprendizaje (MacIntyre y Gardner 1989; 1991; Ramos 2005; Robinson y Kakela 2006). No obstante, Garner (2006) advierte que hay que usar el humor con precaución, ya que algunos aprendientes pueden reaccionar de forma negativa a las bromas. Así, lo que puede resultar divertido, irónico o gracioso para alguien, para otras personas puede llegar a ser hiriente. Por este motivo, Garner desaconseja algunas formas de humor como, por ejemplo, utilizar motes para hacer referencia a un estudiante.

El segundo de los conceptos clave es el de la mediación. Para los propósitos de esta investigación, se aborda la mediación desde tres perspectivas: primero, desde las aportaciones de Vygotsky (1978); después, desde la interpretación del *Marco común europeo de referencia para las lenguas* (Consejo de Europa, 2001, 2018); y, finalmente, se define la mediación a efectos del presente trabajo. Vygotsky desarrolla el concepto de *mediación* en un contexto sociohistórico muy particular, en el que la actual Rusia acusaba graves problemas de alfabetización y escolarización. Consciente de los problemas de aprendizaje que afectaban a la población, Vygotsky se propone darle un giro a esa situación tan precaria y construir una nueva sociedad socialista (Wertsch 1998), en la que el aprendiente tenga un papel más activo. Todo esto le lleva a proponer teorías en las que el niño participa de la coconstrucción de significados con otros individuos. En este proceso de coconstrucción, la mediación desempeña un papel clave. Para representar la mediación, Vygotsky se vale de un triángulo y, de esta manera, se pasa del esquema de Piaget —formado por dos elementos (estímulo-respuesta)— a un esquema formado por tres: estímulo (S), respuesta (R) y signo (X), tal y como se muestra en la Figura 1.

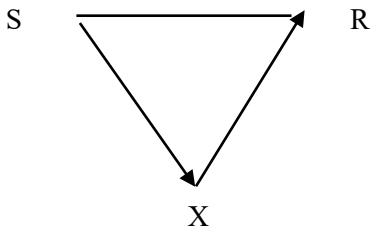

Figura 1. Representación del modelo de mediación vygotskyano (adaptado de Vygotsky 1978)

Pero la mediación es mucho más que un triángulo: la mediación es un proceso que se lleva a cabo cuando un agente (un individuo, un niño o un aprendiente) no logra acercarse por sus propios medios al concepto u objeto que intenta alcanzar y necesita la intervención de un mediador. Uno de los ejemplos citados en la obra de Vygotsky es el del niño que intenta agarrar un biberón que está fuera de su alcance. En el ejercicio de intentar llegar a ese objeto, el niño mueve los dedos. Cuando el padre o la madre lo ve, interpreta ese movimiento como un intento de llegar al biberón. Entonces el padre o madre señala el biberón y se lo da al niño. Tras haber participado de varias situaciones similares (contexto social), el niño va aprendiendo la relación entre el gesto de señalar con el dedo (cuyo significado es socioculturalmente aprendido) y el objeto deseado. Volviendo al esquema representado en la Figura 1, lo que resulta relevante para los propósitos de este trabajo es el hecho de que la relación entre el agente (en este caso, el niño) y el objeto (el biberón) es *indirecta* (y esto queda representado con una línea discontinua). Es decir, el niño, por sus propios medios, no alcanza el biberón. Sin embargo, el mediador (el padre o madre) sí tiene acceso directo tanto al niño como al

biberón (relación directa, representada con una flecha continua). Es por esto por lo que el padre o la madre sí puede intervenir, en tanto que *mediador*, facilitando al niño el acceso a ese objeto.

Aunque en el ejemplo anterior se alude a una figura paternal y a una escena doméstica, muchos autores han trasladado el concepto de mediación de Vygotsky al aula de lenguas adicionales. En su obra, Lantolf y Thorne (2006) mantienen la estructura triangular de Vygotsky, pero en lugar de operar con el concepto de *signo*, objeto de varias críticas (Leiman 1999), desarrollan un constructo formado por conceptos, artefactos y actividades. Asimismo, Lantolf y Thorne ponen énfasis en la interacción entre aprendientes y entre aprendientes y docentes, ya que, desde la psicología sociocultural, la interacción se sitúa en el centro del proceso de enseñanza-aprendizaje. Swain (1993), por su parte, desarrolla conceptos como el *diálogo colaborativo* (en el que, de nuevo, la interacción ocupa un papel protagonista) y, de manera similar, Swain, Kinnear y Steinman (2011) proponen una definición de *mediación*, que luego recogen North y Piccardo (2016). La mediación, según Swain *et al*., "es el proceso que conecta lo social con lo individual" (2011, 151, traducción propia). También North y Piccardo inciden en esta dimensión social y señalan que la mediación se lleva a cabo en la interacción entre el individuo y *lo social* (esto es, el grupo).

Tras haber expuesto cómo Vygotsky entiende la mediación y cómo otros autores la han trasladado al aula de lenguas adicionales, se procede a detallar, en segundo lugar, cómo se interpreta la mediación en el *MCER* (Consejo de Europa 2001, 2018), un documento de referencia en el contexto de las clases de lenguas adicionales en el que se enmarca esta investigación. Si bien en la versión de 2001 del *MCER* la mediación ya ocupaba un lugar relevante, en el volumen complementario de 2018 se le otorga aún más importancia. Esto se debe a que el *MCER* se hace eco de las nuevas realidades que se observan en las aulas (cada vez más diversas) y a que, en la actualidad, la mediación se entiende como parte del aprendizaje. Así, en el volumen complementario del *MCER* no solo se hace referencia a actividades de mediación entre lenguas, sino que también se contemplan otras actividades de mediación social, en las que se alude a cuestiones como el liderazgo o los malentendidos entre los miembros de un grupo. En concreto, en dicho volumen complementario se citan tres tipos de actividades de mediación: la mediación de textos, la de conceptos y la comunicación.

Para los propósitos de este trabajo, son de particular relevancia todas aquellas actividades en que se trabajan dinámicas socioafectivas, ya sea en la comprensión de un texto o en la resolución de un conflicto. Todo ello va en línea, a su vez, con lo que North y Piccardo (2016) presentan como *mediación social* (en oposición a la mediación lingüística, a la cultural y a la pedagógica). Y es que, como refieren North y Piccardo, las dificultades en la comprensión entre la gente no deben atribuirse únicamente a cuestiones lingüísticas, sino que pueden deberse a otros motivos: por ejemplo, a las perspectivas de los interlocutores, a sus conocimientos o a sus experiencias. En estos casos, un mediador puede tender puentes para superar las dificultades que se registran en la interacción. A causa de la multiplicidad de interpretaciones a las que está sujeta la mediación y también por la naturaleza multifacética de este concepto, North y Piccardo concluyen que esta área requiere de una mayor investigación.

Finalmente, la manera de entender la mediación en este trabajo parte de las aportaciones de Vygotsky (recogidas por Cole *et al*. 1978) y de Lantolf y Thorne (2006). Sin embargo, dado que el concepto de "signo" que emplea Vygotsky resulta opaco e inasible, en este trabajo no se operará con él. Tampoco se empleará la terminología de Lantolf y Thorne (artefactos, actividades y conceptos), ya que es un

constructo creado *ad hoc*. En su lugar, se operará con los elementos mediadores que emergen del análisis del corpus de este trabajo. A la vez, atendiendo a la compleja naturaleza de la mediación y concordando con North y Piccardo (2016) en que la mediación social requiere de más investigación, con este trabajo se pretende profundizar en los procesos sociales de un grupo de estudiantes de español como lengua extranjera (ELE) y en su relación con el aprendizaje, concretamente, en términos de la coconstrucción de la identidad de grupo.

Como se ha anticipado, el tercero de los conceptos que conforman el marco teórico es el de *identidad de grupo*. Los grupos nos remiten a la naturaleza social del ser humano, así como a su necesidad de relación (Ryan y Deci 2000). En los estudios sobre grupos existen varios conceptos próximos entre sí (*identidad de grupo*, *sentimiento de pertenencia*, *cohesión de grupo*) y todos ellos encuentran su origen en la necesidad de relación propia del individuo. Algunos de estos conceptos, como el de la cohesión de grupo, se han explorado en mayor profundidad y otros, como la identidad de grupo, han quedado relegados a un segundo plano y han recibido menos atención. Sin embargo, no por ello son menos importantes: como afirma Brown (1998), el sentimiento de pertenencia y la identidad social tienen importantes implicaciones sobre la propia identidad del individuo. Esto se debe a que nuestra identidad social ―quiénes somos― está intrínsecamente relacionada con los grupos de los que participamos. Así, una de las consecuencias de formar parte de un grupo es su implicación en cómo nos percibimos a nosotros mismos (nuestra identidad social).

En lo que respecta al grupo-clase, Ehrman y Dörnyei (1998) reflexionan sobre si los individuos que coinciden en el aula pueden considerarse realmente un grupo. Dado que el grupo-clase está sujeto a múltiples normas y a unas dinámicas muy estrictas, es difícil que este pueda desarrollarse de manera orgánica. Sin embargo, y en contraposición a las limitaciones mencionadas, Ehrman y Dörnyei señalan dos características del grupo-clase que sí encajan con las definiciones de *grupo* que se documentan desde la psicología social: por un lado, la interacción entre los miembros del grupo ―que es, precisamente, el elemento vertebrador de las definiciones de *grupo* que responden a criterios interaccionistas (Homans 1950; McDavid y Harari 1974; Newcomb 1950; Shaw 1976)― y, por otro lado, en el grupo-clase los alumnos y el docente están orientados hacia unos mismos objetivos. Esto sitúa a los miembros del grupo-clase en una posición de interdependencia con los objetivos, y es esta interdependencia la que diferentes autores enfatizan en sus respectivas definiciones de *grupo* (Hackman 1990; Guzzo y Dickson 1996). A efectos de este trabajo, se concibe el grupo-clase como grupo, tanto por la estructura (conjunto de individuos) como por las dinámicas que se desarrollan en él (roles y normas), los objetivos y la interacción entre los miembros que lo conforman.

A la luz de todo lo expuesto, y aunque tanto en la investigación sobre grupos como en la investigación sobre mediación se han explorado diversos temas de gran relevancia, siguen existiendo preguntas sin respuesta. En concreto, con este trabajo se busca profundizar en la identidad de grupo-clase, un concepto que ha sido poco explorado y que está relacionado con la identidad social de los aprendientes (que determina cómo se ven a ellos mismos y cómo se comportan en el grupo).

3 Objetivo y pregunta de investigación

Tal y como se ha expuesto previamente, este trabajo procede de una investigación más amplia (Sanz-Ferrer 2019; 2021), en la que se recogen con mayor detalle las

preguntas y los objetivos que la motivan, así como el objeto de estudio en el sentido holístico. Sin embargo, y atendiendo a los límites de extensión, el presente trabajo se centra en el papel del humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase, por lo que no se profundizará en otros elementos mediadores que se documentan en las investigaciones citadas. Así, la pregunta de investigación sobre la que se articula este trabajo es la siguiente: ¿qué papel desempeña el humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase?

4 Metodología

Para poder responder a la pregunta que impulsa este trabajo, se ha llevado a cabo una investigación cualitativa (Creswell y Poth 2018), en la que se ha adoptado una perspectiva émica a fin de dar voz a los participantes de esta investigación. En este apartado se abordan los instrumentos de obtención y análisis de datos, los participantes y los contextos en que estos interactúan.

4.1 Instrumentos de obtención y análisis de datos

Este trabajo constituye un estudio de caso (Duff 2008) en el que se han recogido datos a través de técnicas e instrumentos etnográficos: entrevistas en profundidad (Kvale y Brinkman 2009), *focus groups*[1] (Krueger 1994) y cuestionarios. En la Figura 2 se presenta de una manera sintetizada el proceso de obtención de datos.

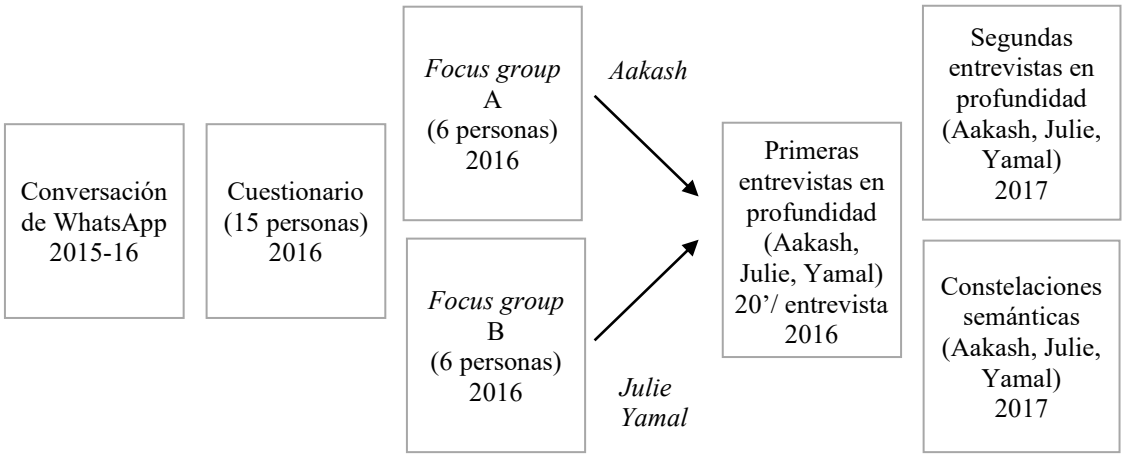

Figura 2. Representación gráfica de las etapas e instrumentos que conforman el proceso de obtención de datos (tomada de Sanz-Ferrer 2021)

A pesar de que en la Figura 2 podría parecer que el proceso de obtención de datos ha sido estático y lineal, en realidad este proceso ha sido muy dinámico. Además, en esta investigación todos los instrumentos se encuentran en constante diálogo e

[1] Se entiende por *focus group* una discusión planificada y diseñada con el fin de que diferentes participantes intercambien sus opiniones. Esta técnica, que se emplea con frecuencia en investigaciones de corte cualitativo, permite observar la influencia que ejercen las opiniones de unos y otros participantes sobre el resto del grupo. Tanto es así que algunos de los participantes llegan a cambiar de opinión (Krueger 1994).

interrelación. De esta forma, con los datos obtenidos a partir de la conversación de WhatsApp, se elaboró el cuestionario; luego, en los *focus groups*, se incluyeron preguntas tanto sobre los datos procedentes del cuestionario como sobre los de los *focus groups*; y para elaborar el guion de las entrevistas semiestructuradas, se tuvieron en cuenta los datos que habían emergido de los cuestionarios, de los *focus groups* y de la conversación de WhatsApp cedida por los participantes de la investigación. De igual modo, al llevar a cabo el análisis y la discusión, se triangularon los datos obtenidos a través de los diferentes instrumentos (Bromley 1986). Este proceso de triangulación, además, permite mitigar los posibles sesgos propios de una investigación cualitativa.

En lo que respecta al análisis, tanto las transcripciones de las entrevistas y de los *focus groups* como la conversación de WhatsApp se cargaron en el programa ATLAS.ti. Con este programa se llevó a cabo una codificación abierta (Strauss y Corbin 1990), línea por línea, hasta haber etiquetado todo el corpus. El proceso de codificación consistió en una lectura exhaustiva de las transcripciones de las entrevistas y de los *focus groups*, determinando si los diferentes elementos que aparecían en las transcripciones eran elementos mediadores. En el caso de que la respuesta fuera afirmativa (es decir, si se trataba de un elemento mediador), se determinaba si era similar a algún otro elemento mediador del corpus —y, en consecuencia, si podían formar parte de la misma categoría—, o si bien se trataba de un elemento distinto. Luego, estos conceptos emergentes se clasificaron y se agruparon bajo un concepto de orden superior y más abstracto, denominado "categoría de análisis". Al final del análisis, una vez agrupados todos los conceptos en categorías, estas quedaron saturadas (completas), como es propio de la teoría fundamentada.

De acuerdo con las características metodológicas mencionadas, los elementos mediadores son los que emergen del análisis de datos del corpus recabado. Estos elementos mediadores se han organizado en función de los agentes implicados en los distintos procesos de mediación, es decir, quiénes participan de estos procesos: el profesor, los alumnos, ambos o ninguno de ellos. Esta clasificación da lugar a cuatro macrocategorías, en función de si implican la participación o no del profesor y de los alumnos: i) + profesor, - alumnos; ii) + profesor, + alumnos; iii) - profesor, + alumnos; y iv) - profesor, - alumnos.

En el caso del presente trabajo, la atención se centra en uno de los elementos mediadores emergentes del corpus documentado en Sanz-Ferrer (2019; 2021): el humor. Como concepto (Strauss y Corbin 1990), el humor se ubica dentro de la categoría de *imaginario colectivo*. Esta categoría, a su vez, queda subsumida dentro de la macrocategoría "+ profesor, + alumnos" (Sanz-Ferrer 2019; 2021). Es decir, el humor es un elemento mediador coconstruido entre el profesor y los alumnos y consiste en bromas y anécdotas divertidas que forman parte del imaginario colectivo de los miembros del grupo-clase.

Como se ha anticipado, el foco del presente trabajo se pone en el humor como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase. Para ello, es importante comprender las creencias del grupo de aprendientes objeto de estudio con respecto al humor.

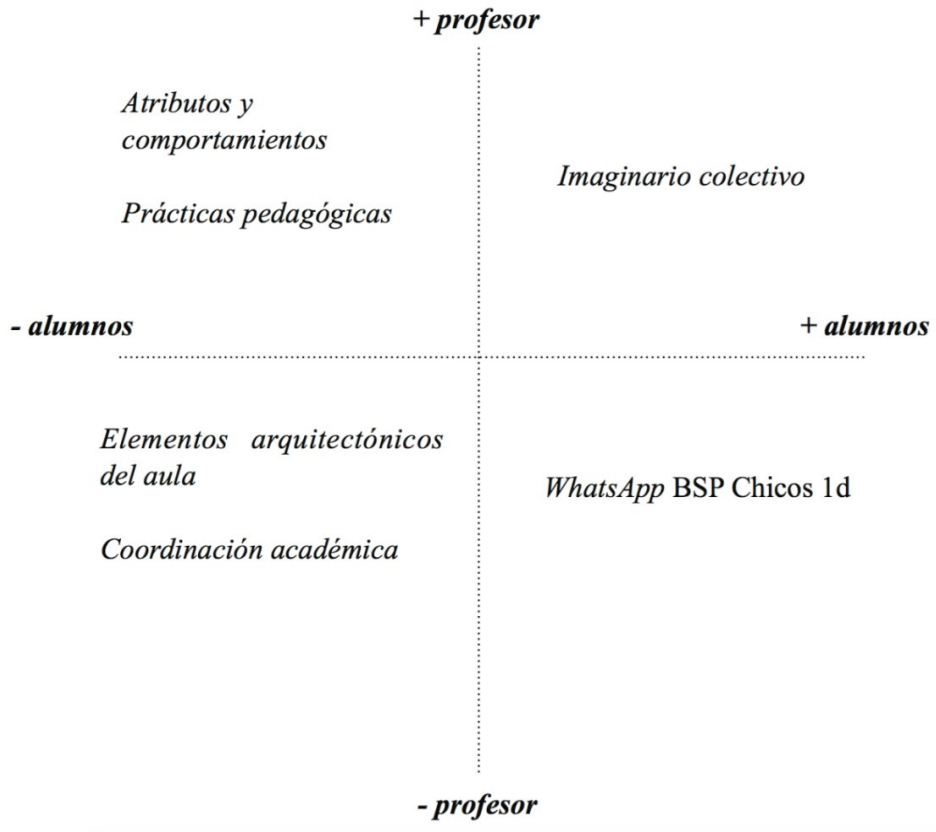

Figura 3. Categorías de elementos mediadores emergentes del corpus (tomado de Sanz-Ferrer 2019; 2021)

4.2 Participantes

Para esta investigación se ha contado con un grupo de 17 estudiantes que se encontraba realizando un máster de negocios (MBA) en una universidad española. Los participantes tenían alrededor de 30 años, contaban con al menos cinco años de experiencia profesional y eran de diferentes nacionalidades. Los 17 participantes confluyeron en un curso intensivo de ELE en contexto de inmersión en Barcelona (España), semanas antes de que empezara su programa de negocios. Estas clases se llevaron a cabo cuando muchos de ellos estaban todavía instalándose en la ciudad en la que iban a pasar dos años cursando sus estudios de posgrado. Por tanto, estos 17 participantes no solo compartían el objetivo de aprender (español y habilidades directivas), sino que también se encontraban en una situación personal muy similar. Desde el punto de vista lingüístico, los participantes eran aprendientes de nivel A1.1 del *MCER* y, para la mayoría, esas eran sus primeras clases de español. Entre ellos, el inglés funciona como lengua de intercambio (idioma requerido por la universidad en la que cursan el máster de negocios).

4.3 Contexto

Los participantes de esta investigación interactuaban en dos contextos distintos. El primero de estos contextos es el aula de ELE, donde pasaban seis horas al día juntos

durante dos semanas consecutivas. Este contexto se regía por las normas de la institución académica, que regula aspectos organizativos tales como los horarios, la densidad de los grupos-clase o los exámenes. En paralelo, los participantes crearon un grupo de WhatsApp al que llamaron "BSP Chicos 1d"; este es el segundo de los contextos en que interactuaban (en el plano virtual). La principal diferencia entre los dos contextos de interacción reside en que su grupo de WhatsApp era ajeno a la institución académica; por este motivo, eran los propios estudiantes quienes lo gestionaban (y el docente no participaba de este grupo).

5 Análisis de datos y resultados

El análisis ha consistido en varios ejercicios de triangulación (Bromley 1986), en los que se han interrelacionado los datos procedentes de los distintos instrumentos de investigación. A modo de ejemplo, se expone, a continuación, una triangulación entre los datos obtenidos a través del cuestionario con los datos que proceden de WhatsApp, de entrevistas en profundidad y de *focus groups*.

En primer lugar, en el cuestionario se pedía a los participantes que describieran con una palabra el grupo de WhatsApp que habían abierto durante el curso de español. De los datos se desprende que la mayoría de las palabras con que los participantes describen su grupo de WhatsApp forma parte del campo semántico del humor. En concreto, 7 de 17 participantes (41 %) relacionan su grupo de WhatsApp con los términos *divertido* —6 participantes— y *bromas* —1 participante—.

En segundo lugar, y como parte de la triangulación, se analizó la conversación de WhatsApp "BSP Chicos 1d" y se constató que había varios intercambios en tono humorístico. Uno de los intercambios humorísticos que se identificaron al analizar el corpus es el que se muestra en el fragmento de la conversación de WhatsApp que aparece recogido en la Figura 4. Para contextualizar este fragmento conviene señalar que estos participantes tenían que realizar un examen de español de nivel A1 del *MCER,* y la parte principal del examen era oral (suponía un 70 % de la nota). En el examen oral tenían que presentarse; luego se les preguntaba por su casa, sus rutinas y sus aficiones. Siendo consciente de la dificultad propia de este examen, uno de los estudiantes, Yamal, interviene en el grupo de WhatsApp dirigiéndose a sus compañeros y proponiéndoles una solución por si se quedan en blanco. Como se observa en la Figura 4, también Aakash se une a este intercambio y propone otras opciones en español (lengua meta).

09/02/15, 16:00:20: Yamal: In the test, if stuck, keep saying, "no te oigo, puedes hablar más alto?"
09/02/15, 16:09:56: Yamal: "That is an interesting question, never thought about that"
09/02/15, 16:26:28: Yamal: Esa es una pregunta interesante, nunca pensé en ello, vamos a pasar a la siguiente pregunta
09/02/15, 16:27:37: Aakash: Que es una pregunta muy interesante, pero es dificil para no explicar. Debemos beber cerveza en lugar

Figura 4. Ejemplo de una situación de coconstrucción de significados

En tercer lugar, y en coherencia con la perspectiva émica adoptada, como parte de la metodología de esta investigación, se entrevistó en profundidad a los participantes. En las entrevistas se les preguntaba por los datos obtenidos a través de otros instrumentos de esta misma investigación a fin de comprender cómo los interpretaban ellos. El

fragmento (1) es un ejemplo de este procedimiento. En él se le pregunta a Aakash qué sucede en el extracto de la conversación de WhatsApp (Figura 4). Durante la entrevista Aakash explica que en ese fragmento le ofrece a Mike una alternativa a la frase que este quería decir en el examen: "sí, pero es dificil [sic] de explicar".

(1) AAKASH (…) Entonces Yamal empezó a utilizar el español, y estaba ayudando a todo el mundo y estaba siendo muy gracioso diciendo, vale, ¿sabes? vamos a hacer esto: si…si te quedas bloqueado…Y entonces Mike dice "voy a aprender a decir esto en español" (…)
Yo solo quería…O sea, darle una alternativa (…) En vez de "nunca pensé en ello"…decir… ¿me entiendes? "es una pregunta interesante"…y decir… "me cuesta responder" y luego, y luego, sí… "Deberíamos ir a tomar una cerveza…" (…).

Primera entrevista, 3 de junio 2016, 06'00"-06'19"

Durante la entrevista, y como se observa en el fragmento 1, Aakash enfatiza que el comentario de Yamal en WhatsApp es, sobre todo, gracioso (humorístico). Sin embargo, Aakash también pone de relieve el propósito de este comentario: si bien la examinadora se dará cuenta de que el alumno no ha adquirido los contenidos propios del nivel A1, por lo menos verá que sabe decir una frase en español y, además, tanto la profesora como el alumno se podrán reír. De la reflexión de Aakash se desprende que los participantes encuentran en WhatsApp un espacio en el que compartir bromas e historias que aportan valor al grupo, un valor que está relacionado con su identidad de grupo-clase.

Esta, no obstante, no es la única broma que se documenta en el corpus. Otra de las bromas que emerge del análisis de datos hace referencia al *jamón* como obsequio o símbolo de agradecimiento. En la Figura 5 se puede observar un intercambio entre David, Yamal, Josh, Omid, Ingrid y Julie, en el que bromean sobre regalarle a la examinadora un jamón.

9/4/15, 17:08:45: David: Hahah muyy faciill, how was the exam?
9/4/15, 17:09:12: Yamal: Not bad, I think
9/4/15, 17:24:08: Josh: Better than the oral…I think I need to bring a jamon to [Examiner]. Maybe I can figure out where she lives…
9/4/15, 17:30:01: Omid: Thanks Yamal 😊
9/4/15, 18:10:48: Ingrid: Or you can bring the jamon to school and follow her home (as an alternative...)
9/4/15, 18:43:36: Julie: And say "¿quiero ducharme con tu?" With an eye wink 😉

Figura 5. Ejemplo de situación en clave de humor

Como relata Julie durante la segunda entrevista en profundidad (fragmento 2), la alusión al jamón parte de una broma que se había coconstruido en clase (entre el profesor y los alumnos). De esta manera, la referencia al jamón (en tono humorístico) es una broma que trascendió las paredes de la clase de ELE y llegó al espacio virtual (el grupo de WhatsApp) porque los aprendientes se apropiaron de ella.

(2) JULIE (…) lo de darle un *jamón* al jefe o al profesor es una broma que habíamos hecho en clase, ¿no? Sí, sí.

Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 46'00"

En referencia a las bromas, Julie señala las oportunidades que estas generan en términos de aprendizaje. Tal y como explica en el fragmento 3, Julie identifica en la conversación de WhatsApp la ocasión para hacer una broma aplicando unos conocimientos que habían aprendido en la clase de español. Para poder intervenir en WhatsApp y hacer esta broma (que, como se ha indicado, procedía del aula de ELE), Julie se apoya en sus apuntes. Todo esto revierte en una oportunidad divertida para la práctica informal del español entre Julie y sus compañeros en WhatsApp.

(3) JULIE (…) Creo que esto es algo que copié de mis apuntes, sí. Así que…pero, o sea, era el momento adecuado para hacer una broma con lo que habíamos aprendido en clase de español.

Segunda entrevista, 27 de marzo 2017, 53'00"

Como último paso en la triangulación, en el fragmento 4, procedente del *focus group A*, Mike reflexiona sobre el grupo como *comunidad*. En la verbalización de sus creencias, Mike señala que las bromas (humor) son un elemento que hace que los miembros del grupo se sientan exclusivos, es decir, Mike señala que el humor funciona como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo.

(4) MIKE [el grupo] *es una comunidad*, tienes tus *propias bromas* y te sientes exclusivo, ¿sabes? al grupo. Y…esto añade un grado importante de intimidad, un elemento personal, un vínculo…

Focus group A*,* 25 de mayo 2016, 47'41"- 48'11"

En esta misma línea, en el *focus group*, Yamal menciona el jamón (de nuevo, en el mismo tono humorístico que Julie) y explicita que esta broma les pertenece (a él y a los demás miembros de su grupo-clase), es decir, es algo que les es propio. Esto queda reflejado en el fragmento (5):

(5) INV Bueno, ahora me gustaría hablar de ejemplos específicos, como *jamón*

YAMAL (…) Pues*...((se ríe))* era algo nuestro. (…) Vale, ¿jamón? *((expande las manos en gesto de ofrecimiento))*. ¿Sabes? Como…para agradecer [al examinador] que nos aprobara el examen. Así que era una broma.

Focus group A*,* 25 de mayo 2016, 47'41"- 48'11"

En la Figura 6 se muestra el proceso de triangulación que se ha llevado a cabo para examinar el papel del humor en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase en el presente trabajo. Partiendo de la conversación de WhatsApp "BSP Chicos 1d" (a), donde se observa una interacción en clave de humor, se elabora un cuestionario en el que se pregunta a los participantes de la investigación por su grupo de WhatsApp y su grupo-clase (b). De los datos del cuestionario emergen términos como *divertido* o *bromas* para describir al grupo de WhatsApp "BSP Chicos 1d" (a). Posteriormente, se entrevista en profundidad a los participantes de la investigación (c) y se les pregunta cómo interpretan algunos de los fragmentos de la conversación de WhatsApp; en concreto, se les pregunta cómo interpretan los fragmentos que aparecen recogidos en las Figuras 4 y 5 de este trabajo. A través de las verbalizaciones de los participantes

entrevistados, se entiende que en WhatsApp bromean acerca del examen de español y de elementos culturales, como el jamón. Con estas bromas, los participantes coconstruyen una estrategia de evitación en contexto de examen basada en el humor (Shade 1996), tal y como queda expuesto en el *focus group* (d).

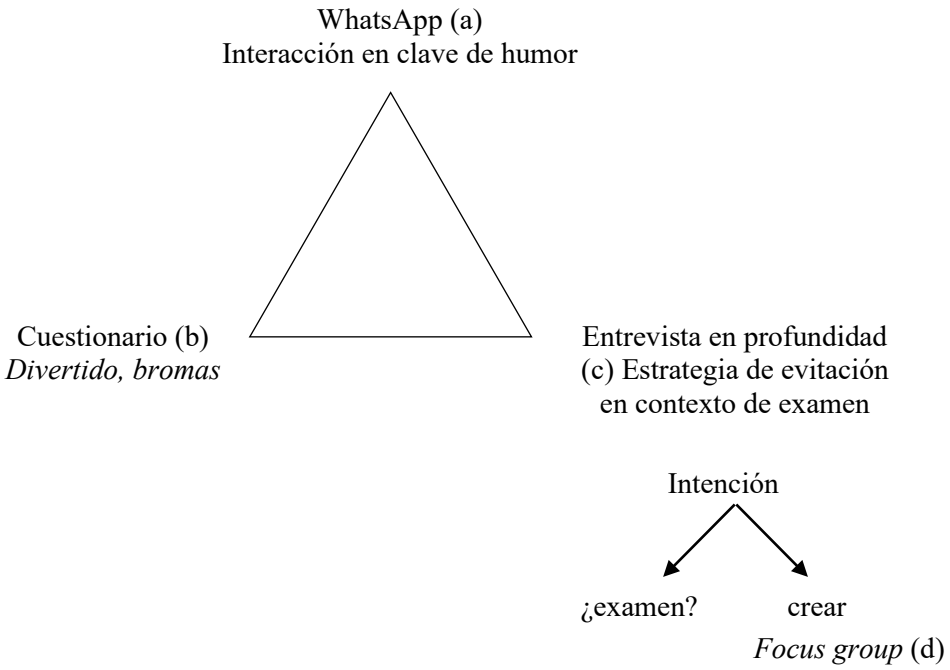

Figura 6. Representación de la triangulación analizada, a partir de datos procedentes de la conversación espontánea en WhatsApp, el cuestionario y la entrevista en profundidad

6 Conclusiones

Con este estudio de caso se constata que el humor funciona como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo-clase en el aula de ELE de la que proceden los datos. De este modo, a través de bromas se forja un vínculo entre los miembros de la comunidad, que se sienten exclusivos por compartir ese lenguaje humorístico. Cuando los participantes verbalizan la importancia del humor en su relación como grupo-clase (comunidad), especifican que las bromas que les son propias les *identifican*; es decir, forman parte de su identidad de grupo. Los resultados de este trabajo van en línea con otras investigaciones que señalan los beneficios del humor y de un entorno distendido en el aula (MacIntyre y Gardner 1989; 1991; Berk 1996; Pollio y Humphreys 1996; Ramos 2005; Garner 2006; Robinson y Kakela 2006). Todo esto redunda en un entorno agradable, cohesionado, motivador y óptimo para el aprendizaje. A pesar de que en la literatura consultada se remarca la importancia del humor en el aula esta no aparecía documentada como elemento mediador en la coconstrucción de la identidad de grupo. Como posibles líneas de investigación ulteriores, sería interesante profundizar en las formas de humor (Martin y Ford 2007) que más favorecen el desarrollo de la identidad de grupo.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Berk, R. (1996). Student ratings of ten strategies for using humor in college teaching. *Journal on Excellence in College Teaching*, 7(3), 71-92.

Bromley, D.B. (1986). *The case-study method in psychology and related disciplines*. Chichester: Wiley.

Brown, R. (1998). *Group processes: Dynamics within and between groups.* Cambridge: Basil Blackwell.

Cole, M. *et al*. (1978). *Mind in society: the development of higher psychological processes*. Cambridge: Harvard University Press.

Consejo de Europa (2001). *Marco común europeo de referencia para las lenguas.* Madrid: Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, Subdirección General de Cooperación Internacional, Secretaría General Técnica del MECD- Subdirección General de Información y Publicaciones/ Anaya.

Consejo de Europa (2018). *Marco común europeo de referencia para las lenguas: aprendizaje, enseñanza, evaluación. Volumen complementario.* Madrid: Secretaría General Técnica del Ministerio de Educación y Formación Profesional/ Instituto Cervantes.

Creswell, J.W. y Poth, C.N. (2018). *Qualitative inquiry research design. Choosing among five approaches*. Nueva York: Sage Publications.

Dewaele, J.M. (2021). Enjoyment. En S. Li, P. Hiver y M. Papi (Eds.), *The Routledge handbook of second language acquisition and individual differences* (pp. 190- 206). Londres: Routledge.

Dörnyei, Z. y Ryan, S. (2015). *The psychology of the language learner revisited.* Londres: Routledge.

Duff, P. (2008). *Case study research in Applied Linguistics.* Nueva York/ Oxon: Lawrence Erlbaum Associates.

Ehrman, M. y Dörnyei, Z. (1998). *Interpersonal dynamics in second language education*. Thousand Oaks: Sage Publications.

Forés, A., Gamo, J.R, Guillén, J.C., Hernández, T., Ligioiz, M., Pardo, F. y Trinidad, C. (2015). *Neuromitos en educación. El aprendizaje desde la neurociencia*. Barcelona: Plataforma Editorial.

Garner, R.L. (2006). Humor in pedagogy. *College Teaching*, 54(1), 177-180.

Guzzo, R.A. y Dickson, M.W. (1996). Teams in organizations: Recent research on performance and effectiveness. *Annual Review of Psychology*, 47, 307-338.

Hackman, R.J. (1990). *Groups that work (and those that don't). Creating conditions for effective teamwork*. San Francisco: Jossey-Bass Publishers.

Homans, G. (1950). *El grupo humano.* Buenos Aires: Eudeba.

Krueger, R.A. (1994). *Focus groups: A practical guide for applied research* (2.ª Ed.). Thousand Oaks: Sage Publications.

Kvale, S. y Brinkman, S. (2009). *InterViews: Learning the craft of qualitative research interviewing* (2.ª Ed.). Thousand Oaks: Page.

Lantolf, J.P. y Thorne, S. (2006). *Sociocultural theory and the genesis of second language development.* Oxford: Oxford University Press.

Leiman, M. (1999). The concept of sign in the work of Vygotsky, Winnicott and Bakhtin: Further integration of object relations theory and activity theory. En Y. Engeström, R. Miettinen y R. Punamäki (Eds.), *Perspectives of Activity Theory* (pp. 209-221). Cambridge: Cambridge University Press.

MacIntyre, P. y Gardner, R. (1989). Anxiety and second-language learning: Toward a theoretical clarification. *Language Learning*, 39(2), 251-275.

MacIntyre, P. y Gardner, R. (1991). Language anxiety: Its relation to other anxieties and to processing in native and second languages. *Language Learning*, 41, 513-534.

Martin, R. y Ford, R. (2007). *The psychology of humor. An integrative approach.* Cambridge: Elsevier Academic Press.

McDavid, J. y Harari, H. (1974). *Psicología y conducta social*. México: Limusa.

Mora, F. (2013). *Neuroeducación. Solo se puede aprender aquello que se ama*. Madrid: Alianza Editorial.

Newcomb, T. (1950). *Manual de Psicología Social.* Buenos Aires: Eudeba.
North, B. y Piccardo, E. (2016). *Common European Framework of Reference for Languages: Learning, Teaching, Assessment. Developing illustrative descriptors of aspects of mediation for the CEFR*. Estrasburgo: Consejo de Europa.
Pollio, H.R. y Humphreys, L.W. (1996). What award-winning lecturers say about their teaching. *College Teaching*, 44(3), 101-106.
Ramos, M.ª C. (2005). *Ideaciones de estudiantes universitarios alemanes sobre su proceso de aprendizaje del español como lengua extranjera ante una enseñanza mediante tareas.* [Tesis doctoral]. Barcelona: Universidad de Barcelona.
Robinson, C.F. y Kakela, P.J. (2006). Creating a space to learn. A classroom of fun, interaction, and trust. *College Teaching*, 54(1), 202-206.
Ryan, R.M. y Deci E.L. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78.
Sanz-Ferrer, M. (2019). *La mediación en la coconstrucción de la identidad de grupo y el sentimiento de pertenencia. Una aproximación a creencias de aprendientes de ELE.* [Tesis doctoral] Barcelona: Universidad Pompeu Fabra.
Sanz-Ferrer, M. (2021). *Mediación y procesos afectivos en el aula de ELE: El desarrollo de la identidad de grupo-clase y el sentimiento de pertenencia* (Colección Monografías, 25). Madrid: ASELE.
Shade, R. (1996). *License to laugh. Humor in the classroom.* Westport: Teacher Ideas Press.
Shaw, M.E. (1976). *Dinámicas de grupo. Psicología de la conducta de los pequeños grupos.* Barcelona: Herder.
Strauss, A. y Corbin, J. (1990). *Basics of qualitative research: Techniques and procedures for developing grounded theory* (2.ª Ed.). Londres/ Nueva Delhi: Sage Publications.
Swain, M. (1993). The output hypothesis: Just speaking and writing aren't enough. *Canadian Modern Language Review*, 50(1), 158-164.
Swain, M., Kinnear, P. y Steinman, L. (2011). *Sociocultural theory in second language education. An introduction through narratives* (2.ª Ed.). Bristol/ North York: Multilingual Matters.
Vygotsky, L. (1978). *Mind in society. The development of higher psychological processes* (M. Cole, J. John-Steiner, S. Scribner y E. Souberman, Eds.). Cambridge: Harvard University Press.
Wertsch, J.V. (1998). *Mind as action.* Oxford: Oxford University Press.
Ziv, A. (2009). The social function of Humor in Interpersonal relationships. *Society*, 47(1), 11-18.