

# Aproximaciones a estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo

Approaches to teasing from The Development perspective



Monica Reyes Rojas  
Hernán Sanchez Rios  
Livia Mathias Sim3o

Photo by Ben White on Unsplash

**Rip**  
**132**

Volumen 13 #2 may-ago  
13 Años

Revista Iberoamericana de  
**Psicología**

ISSN-I: 2027-1786 | e-ISSN: 2500-6517  
Publicaci3n Cuatrimestral

ID: 2027-1786.RIP.13213

Title: Approaches to teasing from The Development perspective

Título: Aproximaciones a estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo

Alt Title / Título alternativo:

[en]: Approaches to teasing from The Development perspective

[es]: Estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo

Author (s) / Autor (es):

Reyes Rojas, Sánchez Ríos & Simão

Keywords / Palabras Clave:

[en]: teasing, development models and children

[es]: burla, modelos de desarrollo, niños.

Proyecto / Project:

Parte de la tesis doctoral titulada "Medio Ambiente, convivencia y juegos en clave de Humor"

Submitted: 2020-01-21

Accepted: 2020-04-13

## Resumen

La burla emerge como una acción simbólica en la relación burlón-burlado. Usualmente se expresa en la modalidad hostil o en la modalidad amigable. El propósito de este artículo es reflexionar acerca de la noción de desarrollo que subyace a los estudios de la burla. Para cumplir con este objetivo se adoptaron los postulados de Jaan Valsiner acerca de los axiomas que conducen la investigación y las matrices de pensamiento psicológico que dan sentido a la re-organización de las teorías del desarrollo en tres modelos: Diferenciación, Equilibración y Enseñanza-aprendizaje. La revisión muestra una distribución de los estudios de la burla en el axioma no evolutivo y en el axioma evolutivo. Los estudios en el axioma evolutivo se caracterizan por la identificación de capacidades y habilidades cognitivas y sociales que se complejizan con la edad. En esta modalidad de trabajos se subordina la expresión de la burla respecto a otras expresiones humorísticas como el sarcasmo, la sátira y la ironía. Los referentes teórico-metodológicos de los estudios en el axioma evolutivo se aproximan al Modelo por Equilibración. Las conclusiones señalan la pertinencia de sostener la coherencia de las matrices de pensamiento psicológico en las investigaciones que indagan problemáticas del desarrollo.

## Abstract

The teasing emerges as a symbolic action in the interaction between a teaser and teased. It is usually expressed in a hostile or in a friendly mode. The purpose of this article is to reflect about the development concept that underlies the teasing studies. To fulfill this objective, we were adopted Jaan Valsiner's postulates about the guided axioms in the developing research and also we adopted the psychological thought matrices that give meaning to the re-organization of theories of development in three models: Differentiation, Balance and Teaching and Learning. The review shows a distribution of studies of teasing in the evolutive axiom. The studies in the evolutive axiom are characterized by the identification of cognitive and social capabilities and abilities which complexify with the age. In this type of researches the teasing expression is subordinated respect to other humoristic expression as: the sarcasm, the satire and the irony. The theoretical – methodological referents in the evolutive axiom are approach to the Balance Model. The conclusion focus on the pertinence to hold coherence in the psychological thought matrices for the researches that inquire in the development subject.

## Citar como:

Reyes Rojas, M. ., Sánchez Ríos, H. & Simão, L.M. (2020). Aproximaciones a estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo. *Revista Iberoamericana de Psicología*, 13 (2), 135-146. Obtenido de: <https://reviberopsicologia.ibero.edu.co/article/view/1720>

Monica Reyes Rojas, Mg

ORCID: [0000-0001-6077-7127](https://orcid.org/0000-0001-6077-7127)

Source | Filiación:

Universidad del Magdalena

BIO:

Docente e Investigadora del grupo de cognición y educación; Psicóloga; Magister en Psicología Clínica y Terapia Familiar. Candidata a doctora.

City | Ciudad:

Santa Marta [co]

e-mail:

[reyes.monica@correounivalle.edu.co](mailto:reyes.monica@correounivalle.edu.co)

Hernán Sanchez Rios, Phd

ORCID: [0000-0002-3119-8377](https://orcid.org/0000-0002-3119-8377)

Source | Filiación:

Universidad del Valle

BIO:

Docente investigador, Director del Grupo Desarrollo Psicológico en Contexto. Post doctorando en Psicología Experimental. Participante del (LIVCC).

City | Ciudad:

Cali [co]

e-mail:

[hernan.sanchez@correounivalle.edu.co](mailto:hernan.sanchez@correounivalle.edu.co)

Lívia Mathias Simão, Phdi

ORCID: [0000-0003-2514-0723](https://orcid.org/0000-0003-2514-0723)

Source | Filiación:

Instituto de Psicología, Universidad de São Paulo, Brasil

BIO:

Docente investigadora asociada Senior, Coordinadora de Laboratorio de Interacción Verbal y Construcción de Conocimiento.

City | Ciudad:

Sao Paulo [br]

e-mail:

[limsimao@usp.br](mailto:limsimao@usp.br)

# Aproximaciones a estudios sobre la Burla desde la Perspectiva del Desarrollo

Approaches to teasing from The Development perspective

Monica **Reyes Rojas**  
Hernán **Sanchez Rios**  
Lívia Mathias **Simão**

## Introducción

Durante las últimas décadas, las investigaciones acerca del humor han privilegiado el estudio de las interacciones entre pares con consecuencias emocionalmente negativas. La burla se vincula frecuentemente con intimidación, acoso escolar (bullying) y la violencia escolar. Estas acciones se traducen en modos de agresión que, un agente dirige a un receptor, con diferentes propósitos (i.e., amedrentar, hostigar, dañar, ridiculizar, etc.). Particularmente, los estudios acerca de la burla se han centrado en la perspectiva de uno de los participantes de la situación burlesca. Sin embargo, la burla tiene un carácter interaccional y ha sido definida por Keltner, et al., (2001) como “una provocación intencional, con la presencia de señales contextuales de juego no registradas y que tiene un contenido relevante para el burlado” (p. 234). La relevancia para el burlado, depende en gran medida de la relación y por ello Harwood & Copfer (2011) encuentran que, la manera como el burlón encuadra la relación predice como el burlado interpretará y reaccionará ante ella. Para el caso de la burla hostil, se entiende que el burlón emprende un tipo de acción maliciosa, ofensiva o lasciva que en consecuencia desencadena sentimientos de vergüenza y humillación en el burlado (Helgeland & Lund, 2017; Walters, Kremser, & Runell, 2020). Los estudios realizados desde este enfoque han producido un vasto conocimiento de las motivaciones, las intenciones y las situaciones en que típicamente emerge la burla como vehículo de agresión entre pares (Barnett, Burns, Sanborn, Bartel, & Wilds, 2004; Mills, 2016).

El énfasis concedido a la burla hostil ha oscurecido su otra expresión: la burla amigable. Dos razones han contribuido a resaltar la burla hostil, en primera instancia, se argumenta que la burla es una expresión propia de un tipo de bullying verbal, por lo tanto, lo que se deriva de ella no se acompaña necesariamente de risas. En segunda instancia, se tiende a considerar las consecuencias de la burla como nefastas para los burlados porque producen vergüenza y agravio. No obstante, la burla puede tener un carácter juguetón que crea las condiciones para la diversión y promueve una atmósfera de bienestar grupal.

Este artículo busca reflexionar acerca de la noción de desarrollo que subyace a los estudios de la burla. Se eligieron estudios que incluyeran la burla como tema central de indagación. Así, para cumplir con este objetivo se adoptaron las matrices de pensamiento psicológico propuestas por Jaan Valsiner (1998; 2004) que dieron sentido a la re-organización de las teorías del desarrollo y se revisaron un conjunto de estudios acerca de la burla que evidenciaban diferentes posturas del desarrollo.

## Aproximaciones a la noción del Desarrollo en Psicología

Los psicólogos adscritos al campo de conocimiento denominado Ciencia del Desarrollo afrontan algunas preguntas fundamentales: ¿Qué entendemos por desarrollo? ¿El desarrollo tiene una implicación directa con la noción de cambio? ¿Las fuentes del cambio son de naturaleza endógena o exógena? En las últimas décadas la Ciencia del Desarrollo ha generado un extenso y variado número de investigaciones. No obstante, la experiencia acumulada no responde de manera eficiente a las preguntas previamente formuladas, tampoco es posible ocultar las inconsistencias teórico-metodológicas que permitan clarificar desde qué postura y con cuáles herramientas los estudios empíricos pretenden abordar la problemática del desarrollo. Además, la investigación no supera la vigencia de algunas teorías hegemónicas en este campo de conocimiento.

La noción de desarrollo desde su etimología está vinculada a acciones como “desenvolver”, “desenrollar”, “desdoblar”. Por lo tanto, la noción de desarrollo tiene implícita una noción de cambio. En las teorías del Desarrollo emerge un significado implícito de la noción de desarrollo que hace pensar en “algo” que está oculto/ envuelto/ enrollado/ doblado y se manifiesta. Van Geert (2003) señala que la noción de cambio y las fuentes que subyacen al cambio en el desarrollo se pueden agrupar en tres tendencias: 1) desarrollo como “despliegue” de algo interno que en el transcurso del tiempo se desenvuelve y sale; 2) desarrollo como “impulso vital” de cambio interno que reconoce algún nivel de dependencia respecto al contexto; 3) desarrollo como cambio progresivo de estructuras de conocimiento que contempla en cada momento o etapa del desarrollo su estadio superior.

Para la Ciencia del Desarrollo la conservación del tiempo en la construcción de unidades de análisis y la noción de transformación irreversible de estructuras exige un marco temporal que permita representar el proceso de emergencia de la novedad. Valsiner (1998) sugiere modelos explicativos del cambio en el desarrollo en su texto *The development of the concept of development: historical and epistemological perspectives*. Estos modelos presentan un conjunto complejo de ideas que se caracterizan por la dependencia de la noción de tiempo que define el carácter irreversible del desarrollo. Los modelos están históricamente enraizados en la biología evolutiva y en la búsqueda de leyes generales acerca de la emergencia de la novedad de manera irreversible. Los modelos reconocen un sujeto activo en el proceso de construcción de conocimiento a partir de estructuras dinámicas y complejas que se desenvuelven en múltiples niveles del sistema en desarrollo.

Para Valsiner (1998) las teorías del desarrollo se pueden reorganizar en tres modelos: Modelos por Diferenciación; Modelo por Equilibrio y Modelos por Enseñanza Aprendizaje. Los Modelos por Diferenciación entrañan en su núcleo la transformación de estructuras hacia una mayor complejidad sistémica que puede ocurrir hacia la progresión o hacia la regresión. Cuando el cambio ocurre en la reorganización de estructuras más sistémicas y articuladas hacia una estructura general, la diferenciación se considera progresiva. Cuando el cambio ocurre de estructuras complejas a estructuras simples, la diferenciación es regresiva. Este modelo del desarrollo puede ser conceptualizado gráficamente como un espiral que está desdoblándose en un tiempo irreversible. En las diferentes partes de la curva de la espiral, el nuevo estado se asemeja a estados previos, pero esto no implica que este nuevo estado sea una copia del estado precedente.

El modelo por Equilibrio incluye teorías que reconocen un estado inicial de existencia armónica del sistema y la emergencia de alguna alteración del estado debido a perturbaciones en la relación del organismo con su entorno en un movimiento dependiente del tiempo hacia la restauración del estado inicial de armonía. El movimiento teleológico es el criterio principal que caracteriza las teorías que constituyen este modelo.

El modelo por enseñanza-aprendizaje incluye en el panorama la presencia potencial de algún “otro social” con intencionalidad e incidencia en el desarrollo del sujeto. Este modelo se sostiene en la relación del individuo con las instituciones sociales como la familia o la escuela. Todas las personas que participan en el cuidado y en la crianza del niño tienen sus propios objetivos en mente, mientras organizan el entorno en el cual el niño ha de experimentar eventos de desarrollo relevantes. Por lo tanto, es importante analizar cómo los esfuerzos compartidos del aprendiz y del maestro (o del inexperto y del más experto) están organizados.

Valsiner (1998) propone que estos tres modelos permiten organizar las teorías más relevantes en la Ciencia del Desarrollo durante el siglo XX. Además, llama la atención a los nuevos investigadores para que sean sensibles al objeto de estudio y reconozcan teórica y metodológicamente la coherencia de los axiomas que fundamentan el trabajo empírico. Valsiner (2004) presenta una revisión de los axiomas que subyacen a las investigaciones en este campo de conocimiento a partir de: axioma evolutivo y axioma no evolutivo. La perspectiva evolutiva se basa en el axioma de la transformación o del llegar ser para adoptar dos expresiones: cuando X llega a ser Y; cuando X permanece X. Entre tanto, la perspectiva no evolutiva se basa en el axioma de identidad: X es X. En este axioma son válidas todas las preguntas referidas a procesos aislados y quedan por fuera todas las cuestiones evolutivas, por ejemplo, no es necesario preguntarse como X llega a ser X, si sabemos que X es X. Valsiner (2004) señala que ambas perspectivas pueden ser analizadas como posiciones enfrentadas que tratan el mismo fenómeno. Por lo tanto, pueden ser contrastadas, pero nunca mezcladas.

Para abordar la revisión de los estudios de la burla se adoptó los planteamientos de Valsiner (2004) al respecto de los axiomas que orientan las investigaciones y los Modelos teórico-metodológicos que dan sentido a las reflexiones acerca del desarrollo

# Una aproximación a la burla desde la Perspectiva No Evolutiva

Algunos estudios indican que la burla no depende de la edad, ni del desarrollo especial de habilidades cognitivas, sino que la burla comparte mecanismos con otras acciones humorísticas. En esta modalidad de estudios, aunque se utilizan muestras con niños<sup>1</sup> de diferentes edades, en la discusión general de los resultados no se hace una diferenciación de los desempeños de los niños en relación con la edad o al cambio en el desarrollo. En estos estudios, la burla está vinculada con la combinatoria simultánea de diferentes elementos tales como: las señales contextuales, las expectativas o la provocación.

Airenti (2016) considera la burla como una expresión humorística que implica habilidades comunicativas generales relacionadas con la incongruencia. Estas habilidades comunicativas permiten al sujeto producir burlas a partir de interacciones juguetonas. Además, considera que la burla es independiente de otras expresiones humorísticas (como la ironía) y no reconoce un continuo entre las expresiones humorísticas. Así, lo que define la burla es la utilización de diferentes combinaciones de juegos comunicativos que pueden implicar diferentes grados de agresividad. En la burla, los juegos comunicativos pueden generar diferentes expresiones de situaciones burlescas espontáneas o premeditadas que implican afirmaciones literales acompañadas de señales contextuales.

Kolojarceva & Artemyeva (2017) investigaron niños con una tarea de contar historias graciosas a partir del supuesto que el humor es una experiencia creativa que esta permeada por las normas sociales propias de la cultura de los niños. El resultado fue un conjunto de historias graciosas en las cuales la incongruencia se expresó en los personajes que se transformaron en animales, vegetales o sus propios padres. Este estudio no se concentró exclusivamente en las situaciones absurdas o las transformaciones, sino en las historias humorísticas que partieron de la transgresión de las normas en las situaciones burlescas del colegio. Loizou & Kyriakou (2016) trabajaron con niños y les solicitaron que

1 En el texto se mencionan niños de manera general para incluir los niños y las niñas.

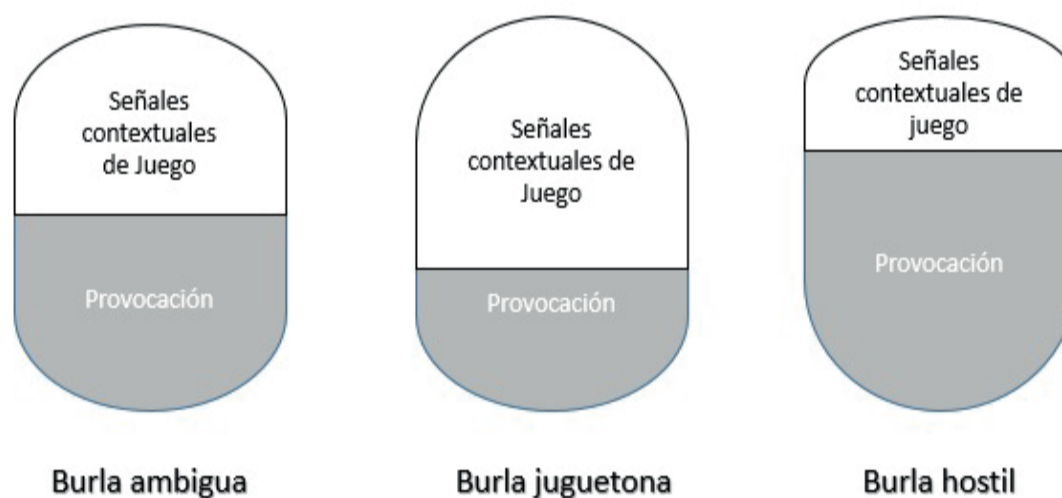
crearan a partir de una imagen un dibujo con la siguiente consigna: “dibuja algo divertido”. Las historias de los niños en sus dibujos incluyeron patrones incongruentes de color, símbolos humorísticos relacionados con payasadas, violación de características y violencia. Loizou (2011), se interesó en la manera como los niños se aproximaban a situaciones burlescas y para ello les solicito hacer fotografías de momentos divertidos. Los niños eligieron situaciones absurdas, exageradas y gestos graciosos.

Ljuštanović & Pešikan-Ljuštanović (2017) realizaron reportes de los docentes acerca de situaciones espontáneas cómicas que involucra la burla en niños. Los reportes evidenciaron que la risa y la burla se manifestaban en el juego y que las situaciones burlescas para los niños incluían recursos cómicos como la parodia y situaciones mordaces, por ejemplo, contaban historias y anécdotas divertidas que trasgredían las normas con palabras vulgares o cursis.

Addyman, Fogelquist, Levakova & Rees (2018) consideran que la burla, como expresión humorística, es una respuesta adaptativa con componentes innatos que facilitan la interacción social. En su investigación solicitaron a niños dar cuenta de las emociones asociadas a situaciones de burla hostil. Los resultados mostraron que compartir con otros, como es el caso de la situación burlesca, promueve una mayor diversión para el burlón y no para el burlado. De esta manera, los niños indicaron que el burlón era feliz, mientras el burlado estaba triste o iracundo. En este mismo sentido, Barnett, et al., (2004) indicaron que niños y niñas pueden discriminar la burla hostil de la burla amigable. Para estos autores, la burla hostil es frecuente entre los niños y ellos tienden a describirse como burlones. Entre tanto, las niñas suelen describirse burladas y tienden a sentirse tristes o enojadas. Barnett, et al., (2013) se interesaron en indagar con jóvenes su reacción emocional a historias de burla amigables, hostiles y ambiguas en simulaciones de redes sociales. Las historias incluyeron respuestas de ignorar al burlado, agredirlo o vengarse con señales propias de la burla ambigua. Los resultados demostraron que los jóvenes que fueron víctimas de burlas hostiles previamente experimentaron reacciones emocionales negativas en mayor grado ante los escenarios de burla ambigua.

Un conjunto de estudios señala que la burla asume diferentes modalidades de expresión en los niños en función de la interpretación del burlón o del burlado. Mills & Carwile (2009) indican que la burla puede ser juguetona, hostil o ambigua. Para estos autores, lo que determina las diferencias en las tres modalidades de burla es la combinatoria entre mayor o menor provocación y la presencia de señales contextuales de juego (Ver Figura 1).

Figura 1. Modalidades de burla. Fuente: Adaptada de Mills y Carwile (2009).



En esta perspectiva, la burla hostil emerge cuando predomina la provocación sobre las señales contextuales de juego, es decir, cuando en la relación burlón-burlado existen signos visibles de desequilibrio de poderes, edad y estatus social. Mills y Carwile (2009) enfatizan que esta modalidad de burla requiere de la presencia de señales contextuales de juego en una proporción mínima, ya que sin ellas la acción se restringe al ámbito de la hostilidad (i.e., poner apodos, tomar objetos valiosos, patear, hacer daño a otro). Estos autores señalan que, por su alta tasa de frecuencia, la burla hostil es más fácil de reconocer para los niños.

En la burla amigable hay mayor presencia de señales contextuales de juego en relación con la provocación que tiene matices agresivos, las cuales permiten al burlado definir la situación como divertida, es decir, esta burla proporciona diversión tanto al burlón como al burlado. Es relevante mencionar que, en todas las modalidades de burla, la ambigüedad siempre está presente porque sin ambigüedad no es posible reconocer la burla como una acción humorística. Su carácter incierto va de la mano de señales contextuales de juego que son indispensables para saber que lo que ocurre no se dice en serio (Cortés-Conde, 2014). Tucker, et al, (2018) indagaron en niños y padres sobre la habilidad de los niños para discriminar entre la burla amigable y la burla hostil y encontraron que los niños reconocieron más fácilmente la burla hostil a su versión amigable y que los niños tenían experiencias previas en las dos modalidades en su ambiente familiar.

En la burla ambigua el burlado no necesariamente podría definir si es el blanco de una burla juguetona u hostil (Mills & Carwile, 2009). En esta modalidad de burla hay igual proporción de señales de juego y provocación. En estas circunstancias, el burlado puede apelar a la experiencia previa para determinar el tipo de burla de la cuál es objeto. De modo que quienes han sido objeto de burlas hostiles en el pasado tienden a resolver la ambigüedad dando mayor peso a la agresión que revive una situación dolorosa del pasado (Barnett, Barlett, Livengood, Murphy, & Brewton, 2010).

Da Silva & Vinha (2017) se interesaron en la provocación propia de la burla en niños entre 8 y 9 años. Estos autores consideraron la burla como un conflicto entre la provocación y el humor. Los resultados de este trabajo indican que la provocación en los niños se hace más compleja con la edad, inicialmente es concreta y posteriormente se hace abstracta. De esta manera, los niños con la edad mejoran la competencia para apreciar y comprender el humor.

La burla amigable caracteriza a los llamados “payasos de la clase”, para Platt, Wagner & Ruch (2016) los payasos de clase utilizan este tipo de burla con mayor frecuencia para llamar la atención de sus compañeros y entretenerlos. Los niños que se asumen como payasos, pueden resultar divertidos para sus compañeros, pero no necesariamente para los profesores que atestiguan la alteración del ambiente de la clase. Barnett (2018), indican que los niños denominados payasos de la clase demostraban mayores habilidades sociales y reconocimiento de sus compañeros, mientras que otros niños con experiencias familiares hostiles reconocían con mayor facilidad la burla hostil en relación con la burla amigable.

En relación con las fuentes que pueden dar cuenta de la burla Harwood (2010) consultó a madres de familia para responder acerca de la ambigüedad de la burla. Utilizó esta fuente de información porque según el autor, las madres se convierten en modelos para manejar los conflictos de sus hijos en situaciones burlescas, especialmente en la interacción entre hermanos. Al parecer las madres, aunque están ausentes en los momentos en que la burla ocurre, pueden reconocer sus indicadores, es decir, que parecen demostrar una mayor habilidad

para identificar las señales contextuales y registrarlas significativamente.

Harwood & Copfer (2011), se interesaron en las historias personales de burla de los profesores y en el impacto que tienen en sus percepciones y disposición hacia intervenir o no las situaciones burlescas en el salón de clase. Los resultados indicaron que las experiencias de burla hostil previa de los profesores y sus creencias marcaban una tendencia mayor de los profesores a interpretar señales contextuales hacia la burla hostil y reconocer la importancia de demostrar empatía al burlado para aliviar su sufrimiento. En otro estudio, los mismos autores, Harwood & Copfer (2015) se interesaron en indagar experiencias de burla con niños a partir de dibujos y narraciones. Los resultados mostraron que los niños respondían a la burla de manera silenciosa, distante o juguetona. Para estos investigadores, la respuesta con matices de juego obtuvo el puntaje más alto como la mejor estrategia para responder al burlón. Mientras que el silencio y el distanciamiento fueron considerados menos eficaces para responder a la situación burlesca.

Recientes estudios en el campo de la pragmática destacan la burla amigable porque contiene un marco jocoso y un patrón general de señales no contextuales que producen risa a los participantes en el siguiente turno de habla. Esta burla ocurre por la interpretación de señales del rostro que están presentes permanentemente en la conversación. Para estos autores, las señales del rostro en la burla están relacionadas con la significación de los mensajes comunicativos y el sentido de la relación entre los participantes. En otro estudio, este autor Haugh (2016) analizó secuencias de conversaciones que comenzaban con la frase “es solo una broma”. Los resultados demuestran que la secuencia conversacional indicaba que la situación podía ser burlona en si misma cuando pasaba de señales contextuales serias a no serias y que testas señales podían ser simultáneas en los participantes de la interacción.

En síntesis, la perspectiva no evolutiva concentra estudios se aproximan a la burla desde disciplinas distintas a la psicología y por ello se enfocan en el impacto de la burla en el salón de clase y en las relaciones al interior del aula, así como en el análisis de la burla como un discurso desde la lingüística.

## Una aproximación a la burla desde la Perspectiva Evolutiva

Un grupo de estudios dan consistencia al modelo de etapas de desarrollo cognitivo que se complejiza con la edad y presentan la hipótesis, según la cual, la burla hostil emerge como expresión de los niños pequeños, mientras la burla amigable emerge como expresión de chicos adolescentes. Warm (1997) exploró la incidencia que tiene el desarrollo en las expresiones de la burla, su motivación y el reconocimiento de las reacciones de los burlados en niños y niñas de 7, 9, 12, 14 y 17 años. Los datos muestran que los niños de 7 años utilizaron expresiones de burla en los juegos, entre tanto los chicos y las chicas de 9 y 12 años utilizaron burlas en los problemas personales, como las relaciones cotidianas entre ellos. En la motivación que subyace a la burla, los niños menores de 7 años que participaron en el estudio relacionaron la burla con comportamientos hirientes, como golpear o escupir al otro; comportamientos crueles, como decirle “fea” a una persona con

discapacidad. Entre tanto, los niños de **14** y **17** años reconocieron que las burlas pueden ser simbólicas y permiten al burlado darse cuenta de que la provocación implica “solo palabras”. Por lo tanto, emerge entre ellos una cierta burla juguetona y benigna. Por otro lado, los datos sugieren que aquellos participantes, con diferentes edades, que tuvieron como motivación dominante la burla parecen tener un placer sádico con la incomodidad del otro que es objeto de burla. Los datos en esta investigación proponen una correlación entre expresión de burla, motivación y reacción del burlado con la edad de los niños participantes. Así, la discusión de los resultados presenta una progresión en las capacidades cognitivas de los participantes en las diferentes expresiones de la burla en función de la edad.

Dos décadas después, Mills (2016) exploró una hipótesis que se acerca a los planteamientos de Warm (1997). En su estudio indaga acerca de los cambios en las funciones y las relaciones de las situaciones burlescas a partir de entrevistas a profundidad a niños de **7** a **16** años. Los niños de **7** a **9** años indicaron que la burla se utilizaba para irritar, para provocar o para vengarse de otros niños. En las relaciones, estos niños consideraron la burla como una expresión que queda por fuera de las relaciones de los amigos. Los niños de **10** a **12** años definieron la burla como negativa y causante de daño emocional a los otros. En las relaciones reconocieron que la burla servía para afianzar el estatus y la jerarquía social. Los chicos de **14** a **16** años, al igual que los otros grupos, señalaron la burla como negativa e hiriente de los sentimientos de otros, al punto de relacionarla con intentos de suicidio o encuentros violentos. En las relaciones, estos chicos describieron la burla más vehementemente cuando se daba entre amigos y la aceptaron como una expresión amistosa que ocurre por la cercanía emocional y facilita reconocer las intenciones del burlón. De igual manera, los resultados de este estudio se aproximan a la perspectiva piagetiana del desarrollo y confirman que los niños de **7** a **9** años demuestran un pensamiento inmaduro centrado en ellos mismos, mientras que los chicos de **14** a **16** años evidenciaron modalidades de pensamiento más complejas y sofisticadas con relación a la postura del otro en la situación burlesca.

Desde la perspectiva del desarrollo, algunos estudios exploraron la relación cambiante entre edad, género e interacción de niños y niñas. Voss (1997) trabajó con niños y niñas entre **7** y **9** años tres modalidades de interacción: burla, disputa y juego. La comparación de niños y niñas en los diferentes grupos de edad revela importantes resultados cuantitativos y cualitativos en relación con la burla y al desarrollo cognitivo de los niños. De esta manera, niños y niñas de **7** años tuvieron menos episodios de burlas. Cuando la burla emergió los episodios fueron breves y menos sofisticados en la lectura de los mensajes meta-comunicativos. En esta medida, los niños y las niñas de **7** años continuamente pelearon y se burlaron de los lineamientos normativos tales como: engañar, maldecir, tomar turnos y robar. Entre tanto, los niños y las niñas de **9** años incorporaron reglas explícitas de género y límites en sus disputas, es decir, que tanto la burla como las disputas promovieron capacidades cognitivas vinculadas a la interacción y al desarrollo psicosocial. Este estudio encontró una dimensión cambiante con la edad entre la burla y disputa. Finalmente, en el juego, los niños y las niñas de **7** años incorporaron elementos normativos y se sintieron incómodos al participar en grupos de juego mixtos que incluían la presencia de niños y niñas. Mientras que, niños de **9** años prescindieron de estos elementos normativos y se sintieron más cómodos en los grupos mixtos. Al respecto de las disputas, los niños y las niñas de **7** años tuvieron menos desencuentros entre los mismos niños o entre las mismas niñas, pero frecuentes desencuentros entre niños y niñas.

En un estudio más reciente, Harwood, Bosacki, & Borcsok (2010) trabajaron con niños y niñas de **5** a **8** años y se interesaron en las percepciones acerca de la burla en dibujos bajo la consigna “dibuja algo

sobre la burla”. Los resultados demostraron que los dibujos, tanto de niños como de niñas, describían en su mayoría situaciones burlescas que ocurrían en diadas. No obstante, para algunos niños y niñas la diada se conformada solo en el momento de la burla. En cuanto al género, las niñas describieron escenas con otras niñas e identificaron a las niñas como burlonas, mientras que los niños denotaron igual proporción de burlones, tanto niños como niñas. Posteriormente, Bosacki, et al., (2012) compararon la percepción de la burla entre pares según el género en las relaciones entre niños y niñas de **4** a **9** años. Estos investigadores utilizaron una tarea de expresión en dibujos y narrativas acerca de las relaciones entre compañeros y compañeras. Los resultados mostraron que en las historias de los dibujos de los niños predominaron escenarios de burla entre los mismos niños y fueron menos frecuentes los escenarios de niños y niñas. En cambio, en las historias de los dibujos de las niñas se presentó una proporción similar de escenarios de burla entre ellas y ellos. Así mismo, tanto los niños como las niñas detallaron actividades de juego como antecedentes de situaciones burlescas e incorporaron en sus dibujos señales contextuales.

Dowling (2014) se interesó en la manera como se entiende el humor y se utiliza en la cotidianidad para resolver problemas en niños y niñas de **7** a **12** años. Los participantes trabajaron en grupos focales mixtos. Los niños especialmente disfrutaron los infortunios de sus compañeros, miembros de la familia y mascotas; mientras que las niñas describieron como divertidas las travesuras de sus mascotas. Adicionalmente, la risa emergió de sus propias historias que estaban en un plano fantástico o en un plano imaginativo, también produjeron historias para hacer reír a otro acompañadas de caras divertidas, sonidos divertidos, chistes y acertijos.

Otra tendencia se encuentra en los estudios de la burla y el desarrollo desde la perspectiva de la incongruencia, es decir, los estudios que abordan los procesos para producir o apreciar el humor a partir del conflicto de carácter cognitivo que genera sorpresa porque la situación no encaja y viola las expectativas. Artemaya (2015) indagó con niños entre **5** y **7** años su capacidad de contar historias divertidas, a partir de considerar que los niños pueden capturar la incongruencia en las situaciones cotidianas con objetos y eventos que se salen de patrones habituales bajo las consideraciones de la teoría de Mc Ghee sobre las etapas de desarrollo del sentido del humor en los niños. Este supuesto de partida fue confirmado al encontrar que las historias de los niños fueron divertidas porque incluyeron elementos incongruentes con objetos que tienen propiedades inexistentes o con eventos como caídas, infortunios de los personajes y acciones de juego con personajes animados de series de televisión o héroes de las películas. Artemaya (2015) demostró que los niños de **5** a **7** años poseen capacidades para apreciar y comprender la incongruencia, además, pueden producir acciones cómicas de juego y situaciones absurdas en sus historias. Estas capacidades permiten a los niños desarrollar acciones humorísticas para otros, como es el caso de las situaciones burlescas.

En la perspectiva de la incongruencia surge otro conjunto de estudios que aborda la problemática de la burla en poblaciones con desarrollo atípico como es el caso de los niños con Síndrome Down, niños autistas y niños con pérdida auditiva. Reddy, Williams & Vaughan, (2001) trabajaron con niños con Síndrome Down y niños autistas. En este estudio, los niños con Síndrome Down participaron en payasadas y respondieron a burlas juguetonas, lo que se traduce en una capacidad básica para capturar la incongruencia en situaciones de juego. Esta misma capacidad fue corroborada por los padres quienes indicaron que los niños con Síndrome Down realizaban tres tipos de burlas como acciones humorísticas: la burla disruptiva para molestar a otros, la burla por inconformidad y por último la burla juguetona con un objeto, que es una expresión típica de burla en los niños pequeños. En cam-

bio, los niños autistas reaccionaron con ansiedad a las situaciones burlescas y participaron poco en situaciones de burla con otros, porque según el reporte parental no podían capturar la incongruencia, propia de la situación burlesca, así sea mediante juegos simples como ocultar un objeto o hacer juegos con un peluche. La discusión de este estudio se centró en afirmar que la burla de los niños con Síndrome Down tiende a ser más sofisticada, es decir, que responde a habilidades cognitivas que los ayudan a compartir la risa con otros y a entender los juegos. En contraste, los niños autistas presentaron mayores dificultades para compartir situaciones humorísticas con los otros y rituales en el juego.

Nwokah, Burnette & Graves (2013) solicitaron a niños con pérdida auditiva que contaran un chiste o una historia graciosa. Los relatos de estos niños fueron cortos con predominio de conjugaciones de verbos en pasado. Estos autores sugieren que los niños con pérdida auditiva tienen dificultades para hacer relatos burlescos porque tienen poca experiencia para contar historias graciosas, carecen de información contextual juguetona propia de la burla, se concentran en leer los labios lo que limita sus posibilidades de capturar la incongruencia y manejan los mensajes ambiguos implicados en la burla.

El estudio de Paulus et al., (2020) demuestra que la burla hostil puede despertar poca solidaridad en el grupo y recibir sanción social de parte de los niños. En su estudio se presentaron a niños de 3 a 5 años escenarios de burla en los cuales el personaje-protagonista se lastimaba y era burlado; un personaje se reía de la situación, otro personaje ignoraba la situación y un último personaje demostraba empatía por el burlado. Los niños de 3 años reaccionaron negativamente al que se burlaba de manera hostil del infortunio del personaje burlado, mientras que los niños de 5 años reaccionaron negativamente a dos escenarios, el de burla hostil e indiferencia y respondieron positivamente a la reacción de empatía con el burlado.

Marqués, et al., (2018) observaron conflictos de niños entre 3 y 14 años, en los cuales la provocación era tolerante o agresiva. Estos autores reportaron que en ocasiones la provocación se resolvió a favor del disfrute de los participantes como una manera eficaz de disminuir la tensión o facilitar las relaciones.

En síntesis, en la perspectiva evolutiva encontramos estudios que se interesan en la teoría de la incongruencia, estudios desde la mirada

de género y estudios que siguen lineamientos piagetianos. En su mayoría estos estudios se interesaron en los cambios en las habilidades o capacidades de los niños en función de la edad.

## Reflexión: Una mirada a los estudios en el axioma evolutivo desde los Modelos de Desarrollo.

En el conjunto de estudios consultados que abordan la problemática de la burla (30 estudios) encontramos que 18 estudios se ubican en la Matriz No Evolutiva. Estos estudios están en el campo de la psicología, la pragmática y la educación. Los estudios que se orientan por la mirada educativa se interesan en la burla como una expresión creativa que describe el carácter hostil o amigable de esta acción humorística como producto de las actitudes y de la disposición del sujeto a utilizar estrategias diversas para intervenir las situaciones burlescas en el salón de clase. Los estudios que se orientan bajo la lente de la pragmática del lenguaje consideran la burla como la combinación de señales no verbales y la interpretación de estas señales en términos de la relación entre los participantes. Los estudios desde la psicología, indican que la emergencia de la burla en los niños no depende de una edad determinada o del desarrollo de habilidades cognitivas y sociales relacionadas con la edad. No obstante, destacan que la burla comparte recursos adaptativos como la recursividad, el reconocimiento de la incongruencia y la ambigüedad con otras acciones humorísticas. Así mismo, destacan que la burla vincula diferentes elementos en una combinatoria que involucra señales contextuales, expectativas o provocaciones.

Otro grupo de estudios que abordan la problemática de la burla se organizan en la Matriz Evolutiva del Desarrollo (12 estudios), es decir, en ellos subyace una noción de cambio en el desarrollo. Por lo tanto, sí la noción de cambio implica pensar en “algo” que está oculto/ envuelto/ enrollado/ doblado que se manifiesta (Van Geert, 2003) entonces se identifica la noción cambio en el desarrollo que subyace a los estudios en la Matriz Evolutiva. La Tabla 1 presenta la organización de los estudios en la Matriz Evolutiva

*La mirada de la burla como un proceso recursivo de emergencia de la novedad, de mayores niveles de complejidad y auto-organización del sistema en desarrollo permite “al sujeto ir más allá de sí mismo, e implicarse en la tensión entre lo que es, lo que no es y lo que puede ser” (Simão, 2010).*



Tabla 1 Noción de desarrollo en los estudios de la burla desde la matriz evolutiva

Estudio	Noción de Desarrollo
Artemyeva, (2015).	La burla da evidencia del cambio en la capacidad de reconocer la incongruencia y de las estructuras de conocimiento a partir de la asimilación y acomodación
Barnett, (2018).	Se hace seguimiento a los cambios en la percepción de la burla de los niños denominados payasos de clase que se manifiestan por la edad.
Bosacki, Harwood & Sumaway (2012)	Se interesa en los cambios de las percepciones de la burla de acuerdo con el género que surgen con la edad.
Dowling (2014).	Se interesa en los cambios en la percepción de la burla y las habilidades cognitivas y sociales que se aparecen con la edad.
Harwood, Bosacki & Borcsok (2010)	Se hace seguimiento al cambio en las percepciones de los niños a situaciones burlescas que se aparecen con la edad.
Marqués, da Silva, de Almeida Oliveira, y Vinha, (2018).	Hay un cambio en las habilidades cognitivas para comprender la burla y una subordinación de las expresiones humorísticas como la ironía y el sarcasmo entre niños y jóvenes que aparecen con la edad.
Mills, (2016).	Se hace seguimiento a cambio en las relaciones de los niños y la percepción de la burla que se manifiestan con la edad.
Nwokah, Burnette y Graves. (2013)	Se abordan los cambios en la capacidad para reconocer la incongruencia de los niños con y sin pérdida auditiva en escenarios de burla
Paulus, <i>et al.</i> , (2020)	Se abordan los cambios en las manifestaciones de empatía en escenarios de burla en función de las capacidades cognitivas
Reddy, Williams & Vaughan (2001).	Se hace seguimiento al cambio en la capacidad de reconocer la incongruencia de los niños autistas y con Síndrome Down a partir de la Teoría de la Mente.
Voss, (1997)	Se interesan en el cambio en las interacciones entre niños y niñas, el cambio en las percepciones de la situación burlesca que surgen por la complejización de las habilidades cognitivas.
Warm, (1997)	Se atiende al cambio en las manifestaciones de la burla y las motivaciones en función de las habilidades cognitivas y la edad.

Fuente: Elaboración propia

Los estudios en el Axioma Evolutivo se caracterizan por la identificación de capacidades y habilidades cognitivas y sociales que se complejizan con la edad, especialmente los estudios relacionados con la Teoría de la Mente. Otros estudios se concentran en el conflicto cognitivo y el reconocimiento de la incongruencia que emerge de la violación de expectativas en la situación burlesca. En este axioma, los estudios suelen subordinar la emergencia y expresión de la burla respecto a otras expresiones humorísticas como el sarcasmo, la sátira y la ironía. Además, algunos estudios señalan cambios en las expresiones de la burla en relación con la edad y el género. Otros estudios consiguen reflexionar acerca de la tensión entre ambas modalidades de burla para

explicar que la burla hostil y la burla amigable emergen de manera espontánea en las interacciones de niños y jóvenes.

De esta manera, en las dos últimas décadas ha proliferado un mayor número de publicaciones acerca de la burla en la Matriz No Evolutiva (versus la Matriz Evolutiva) y con discusiones orientadas desde otras disciplinas como la lingüística, la educación. Por otra parte, los que se orientan en la matriz evolutiva se resumen en la Tabla 2 que presenta los referentes teórico- metodológicos que subyacen a los estudios de la burla en la matriz evolutiva

Tabla 2 Relación de estudios de la burla en la matriz evolutiva y los referentes teórico- metodológicos

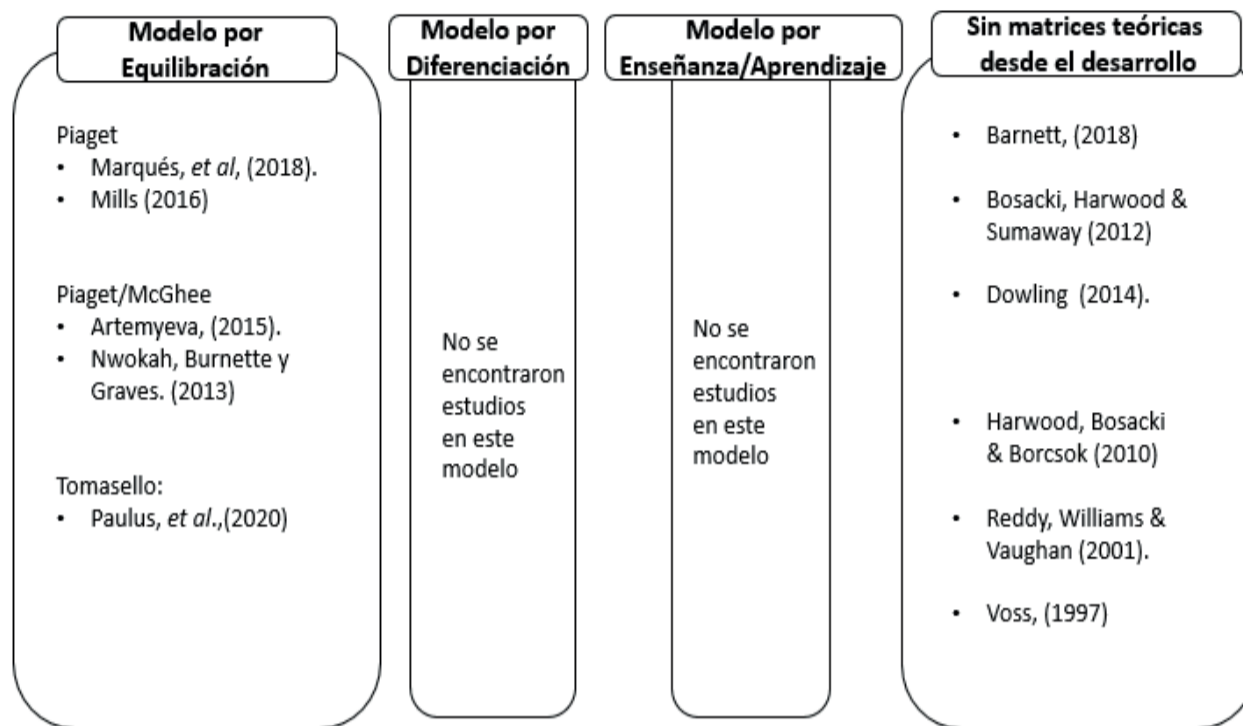
Estudio	Referente teóricos-metodológicos
Artemyeva, (2015).	Piaget y McGhee
Barnett, (2018).	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Bosacki, Harwood & Sumaway (2012)	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Dowling (2014).	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Harwood, Bosacki & Borcsok (2010)	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Marqués, da Silva, de Almeida Oliveira, y Vinha, (2018).	Piaget
Mills, (2016).	Piaget
Nwokah, Burnette y Graves. (2013)	Piaget, Mc Ghee
Paulus, <i>et al.</i> , (2020)	Tomasello, M
Reddy, Williams & Vaughan (2001).	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Voss, (1997)	No se identifican en la discusión referentes teóricos de la noción de desarrollo
Warm, (1997)	Piaget.

Fuente: Elaboración propia

Los referentes teóricos y metodológicos de los estudios permiten identificar las matrices de pensamiento psicológicos en los tres Modelos de Desarrollo propuestos por Valsiner (2004): Modelo por Diferenciación, Modelo por Equilibración y Modelo por Procesos de

Enseñanza-Aprendizaje. La Figura 2 presenta una organización de las investigaciones de la burla en el axioma evolutivo, sus teorías y la relación con los Modelos de Desarrollo.

Figura 2.



Estudios de la burla y su relación con los modelos del desarrollo

Los estudios de la burla en el axioma evolutivo se organizan en uno de los tres Modelos de Desarrollo propuestos por Valsiner (2004). El Modelo por Equilibración concentra todos los estudios de la matriz porque se concibe la burla como resultado de la resolución de un conflicto cognitivo que lleva a los participantes a incorporar modalidades de pensamiento más complejas en función de la edad. Estos estudios están orientados por la mirada del desarrollo de las etapas del humor en el niño propuesta por Mc Ghee e inspirado en la teoría piagetiana. Además, se encuentran en este modelo estudios que consideran la burla como un tránsito entre patrones concretos propios de los niños (como las exageraciones y payasadas) hacia patrones abstractos y hostiles en los jóvenes. En este grupo se encuentran varios estudios desde la perspectiva de la incongruencia que asumen la burla como un conflicto cognitivo entre expectativas. Esta incongruencia puede ocurrir en patrones gráficos, en comportamientos, en el lenguaje y en la manera de interpretar la ambigüedad en situaciones sociales.

En la revisión de los estudios no se encontró que las matrices teóricas y metodológicas permitieran considerarlos en el Modelo de Diferenciación y en el Modelo por Enseñanza y Aprendizaje. Probablemente, los referentes conceptuales de esta matriz puedan conducir a nuevas discusiones en la investigación de la burla desde la perspectiva del desarrollo.

abordan la problemática del desarrollo. Además, en aquellas que tienen referentes teorico-metodológicos no superan aún las teorías hegemónicas del desarrollo como la de Piaget y McGhee (1971). Por tanto, resulta pertinente avanzar en nuevas discusiones teóricas y metodológicas sobre la burla en la perspectiva del desarrollo y sostener algunas preguntas a los investigadores en este ámbito para que reflexionen acerca de los axiomas que orientan las perspectivas teóricas en sus investigaciones con el propósito de clarificar desde qué postura y con cuáles herramientas metodológicas se aborda el estudio de la burla desde la perspectiva del desarrollo.

En la revisión de los estudios acerca de la burla encontramos una proliferación de situaciones burlescas, un trabajo parsimonioso en el reconocimiento de la incongruencia que subyace a la situación burlesca y un inventario de habilidades cognitivas y sociales que utilizan los sujetos para predecir la burla.

Un extenso y variado número de estudios se organizan en el Modelo por Equilibración. Entre tanto, ninguna referencia a estudios desde el Modelo por Diferenciación y el Modelo de Enseñanza - Aprendizaje. Esta reflexión permite afirmar que la investigación en los dos Modelos que carecen de estudios está abierta y es un espacio fructífero para la investigación de la burla desde dos miradas: la mirada de la burla como un proceso recursivo de emergencia de la novedad, de mayores niveles de complejidad y auto-organización del sistema en desarrollo y una mirada relacional que permite “al sujeto ir más allá de sí mismo, e implicarse en la tensión entre lo que es, lo que no es y lo que puede ser” (Simão, 2010). Esta perspectiva da apertura al dialogismo que permite abordar la burla como una acción simbólica que emerge en la relación burlón – burlado e intenta resolver la tensión ineludible entre la burla amigable y la burla hostil. De igual manera, esta perspectiva, trae la noción de cultura, como campo de acción simbólica bidireccional para abordar la burla como un proceso de negociación permanente de significados de lo posible y lo imposible, de lo esperado y lo inesperado en la experiencia inquietante del encuentro con el otro como alteridad (Simão, 2012).

## Conclusión

En las tres últimas décadas el Desarrollo Humano se ha convertido en una de áreas más estudiadas en el campo de la Psicología (Valsiner, 1998) soporta esta afirmación el extenso y variado número de publicaciones en la Matriz Evolutiva (versus la Matriz No Evolutiva) como resultado de la investigación en este campo de conocimiento. Sin embargo, la experiencia acumulada no oculta las inconsistencias conceptuales y metodológicas en los trabajos empíricos revisados seis (6) estudios no presentan los referentes teóricos o metodológicos desde los cuales

# Referencias

- Addyman, C., Fogelquist, C., Levakova, L., & Rees, S. (2018). Social facilitation of laughter and smiles in preschool children. *Frontiers in psychology*, 9, 1048. doi:[10.3389/fpsyg.2018.01048](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.01048)
- Airenti, G. (2016). Playing with expectations: A conceptual view of humor development. *Frontiers in Psychology*, 7, 1–12. doi:[10.3389/fpsyg.2016.01392](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2016.01392)
- Artemyeva, T. V. (2015). Child concept of comic content analysis. *The Social Sciences*, 10(4), 402-406. doi:[10.1007/bf00287463](https://doi.org/10.1007/bf00287463)
- Barnett, L. A. (2018). The Education of Playful Boys: Class Clowns in the Classroom. *Frontiers in psychology*, 9, 232. doi:[10.3389/fpsyg.2018.00232](https://doi.org/10.3389/fpsyg.2018.00232)
- Barnett, M. A., Barlett, N. D., Livengood, J. L., Murphy, D. L., & Brewton, K. E. (2010). Factors Associated With Children's Anticipated Responses to Ambiguous Teases. *Journal of Genetic Psychology*, 171(1), 54–72. doi:[10.1080/00221320903300395](https://doi.org/10.1080/00221320903300395)
- Barnett, M. A., Burns, S. R., Sanborn, F. W., Bartel, J. S., & Wilds, S. J. (2004). Antisocial and prosocial teasing among children: Perceptions and individual differences. *Social Development*, 13, 292-310. doi:[10.1111/j.1467-9507.2004.000268.x](https://doi.org/10.1111/j.1467-9507.2004.000268.x)
- Barnett, M. A., Nichols, M. B., Sonnentag, T. L., & Wadian, T. (2013). Factors associated with early adolescents' anticipated emotional and behavioral responses to ambiguous teases on Facebook. *Computers in Human Behavior*, 29(6), 2225–2229. doi:[10.1016/j.chb.2013.05.003](https://doi.org/10.1016/j.chb.2013.05.003)
- Bosacki, S., Harwood, D., & Sumaway, C. (2012). Being mean: Children's gendered perceptions of peer teasing. *Journal of Moral Education*, 41(4), 473-489. doi:[10.1080/03057240.2012.690728](https://doi.org/10.1080/03057240.2012.690728)
- Cortés-Conde, F. (2014). Teasing. En S. Attardo, *Encyclopedia of humor studies* (págs. 758-758). Thousand Oaks: SAGE Publications, Inc. doi:[10.4135/9781483346175.n339](https://doi.org/10.4135/9781483346175.n339)
- Da Silva, L. M., & Vinha, T. P. (2017). Conflicts among students from 8 to 9 years old: teasing and annoying behavior. *Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação*, 12(3), 1901-1918. doi:[10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10368](https://doi.org/10.21723/riaee.v12.n.3.2017.10368)
- Dowling, J. S. (2014). School-age children talking about humor: Data from focus groups. *International Journal of Humor Research*, 27(1), 121-139. doi:[10.1515/humor-2013-0047](https://doi.org/10.1515/humor-2013-0047)
- Harwood, D. (2010). The Phenomenon of Sibling Teasing: Three Mothers' Perceptions of Their Children's Teasing Behaviors. *Journal of Research in Childhood Education*, 24(4), 366-385. doi:[10.1080/02568543.2010.510080](https://doi.org/10.1080/02568543.2010.510080)
- Harwood, D., & Copfer, S. (2011). Teasing in Schools: What Teachers have to Say. *International Journal of Interdisciplinary Social Sciences*, 6(3). doi:[10.18848/1833-1882/cgp/v06i03/52032](https://doi.org/10.18848/1833-1882/cgp/v06i03/52032)
- Harwood, D., & Copfer, S. (2015). "Your Lunch Pail Is Silly!" Children's and Teachers' Views on Teasing. *Journal of Research in Childhood Education*, 29(1), 26-41. doi:[10.1080/02568543.2014.973126](https://doi.org/10.1080/02568543.2014.973126)
- Harwood, D., Bosacki, S., & Borcsok, K. (2010). An investigation of young children's perceptions of teasing within peer relationships. *International Electronic Journal of Elementary Education*, 2(2), 237-260. doi:<https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1052053.pdf>
- Haugh. (2010). Jocular mockery, (dis)affiliation and face. *J. Pragmat*, 42(8), 2106-2119. doi:[10.1016/j.pragma.2009.12.018](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2009.12.018)
- Haugh, M. (2016). "Just kidding": Teasing and claims to non-serious intent. *Journal of Pragmatics*, 95, 120–136. doi:[10.1016/j.pragma.2015.12.004](https://doi.org/10.1016/j.pragma.2015.12.004)
- Helgeland, A., & Lund, I. (2017). Children's Voices on Bullying in Kindergarten. *Early Childhood Education Journal*, 45(1), 133–141. doi:[10.1007/s10643-016-0784-z](https://doi.org/10.1007/s10643-016-0784-z)
- Keltner, D., Capps, L., Kring, A., Young, R., & Heerey, E. (2001). Just teasing: a conceptual analysis and empirical review. *Psychological Bulletin*, 127(2), 229–248. doi:[10.1037/0033-2909.127.2.229](https://doi.org/10.1037/0033-2909.127.2.229)
- Kolojarceva, L. A., & Artemyeva, T. V. (2017). Funny in animated films and literature: what the russian children laugh at. *Journal of Fundamental and Applied Sciences*, 9(7S), 1266-1276. Obtenido de <https://www.jfas.info/index.php/jfas/article/view/3545/2017>
- Ljuštanović, J., & Pešikan-Ljuštanović, L. (2017). Laughing Children and Funny Children: Laughter and Early Childhood. *Narodna umjetnost: hrvatski časopis za etnologiju i folkloristiku*, 54(1), 29-47. doi:[10.15176/vol54no102](https://doi.org/10.15176/vol54no102)
- Loizou, E. (2011). Disposable cameras, humour and children's abilities. *Contemporary Issues in Early Childhood*, 12(2), 148-62. doi:[10.2304/ciec.2011.12.2.148](https://doi.org/10.2304/ciec.2011.12.2.148)
- Loizou, E., & Kyriakou, M. (2016). Young children's appreciation and production of verbal and visual humor. *Humor*, 29(1), 99 – 124. doi:[10.1515/humor-2015-0131](https://doi.org/10.1515/humor-2015-0131)
- Marques, C. A., da Silva, L. M., de Almeida Oliveira, M. T., & Vinha, T. P. (2018). Investigando a provocação entre pares. *Educação (UFES)*, 43(1), 127-140. doi:[10.5902/1984644428067](https://doi.org/10.5902/1984644428067)
- McGhee, P. (1971). Cognitive Development and Children's Comprehension of Humor. *Child Development*, 42(1), 123-138. doi:[10.2307/1127069](https://doi.org/10.2307/1127069)
- Mills, C. B. (2016). Child's play or risky business? The development of teasing functions and relational implications in school-aged children. *Journal of Social and Personal Relationships*, 35(3), 287–306. doi:[10.1177/0265407516683557](https://doi.org/10.1177/0265407516683557)
- Mills, C. B., & Carwile, A. M. (2009). The good, the bad, and the borderline: Separating teasing from bullying. *Communication Education*, 58(2), 276-301. doi:[10.1080/03634520902783666](https://doi.org/10.1080/03634520902783666)
- Nwokah, E. E., Burnette, S. E., & Graves, K. N. (2013). Joke telling, humor creation, and humor recall in children with and without hearing loss. *Humor: International Journal of Humor Research*, 26(1), 69–96. doi:[10.1515/humor-2013-0005](https://doi.org/10.1515/humor-2013-0005)
- Paulus, M., Wörle, M., & Christner, N. (2020). The Emergence of Human Altruism: Preschool Children Develop a Norm for Empathy-based Comforting. *Journal of Cognition y Development*, 21(1), 104–124. doi:[10.1080/15248372.2019.1693375](https://doi.org/10.1080/15248372.2019.1693375)
- Platt, T., Wagner, L., & Ruch, W. (2016). The association between class clown dimensions, school experiences and accomplishment. *Learning and Individual Differences*, 51, 327-332. doi:[10.1016/J.LINDIF.2016.08.036](https://doi.org/10.1016/J.LINDIF.2016.08.036)
- Reddy, V., Williams, E., & Vaughan, A. (2001). Sharing laughter: The humour of pre-school children with Down syndrome. *Down Syndrome Research and Practice*, 7(3), 125–128. doi:[10.3104/reports.121](https://doi.org/10.3104/reports.121)
- Simão. (2010). *Ensaios dialógicos: compartilhamento e diferença nas relações eu-outro*. Sao Paulo, Brazil: HUCITEC.
- Simão, L. M. (2012). 18 The Other in the Self: A Triadic Unit. En *The Oxford handbook of culture and psychology* (págs. 403-421).
- Tucker, L., Taylor, W., Mark, A., K., M., & Lauren, N. (2018). Young Children's ability to Discriminate between Antisocial and Prosocial Teases. *The Journal of Genetic Psychology*, 179(1), 1-8. doi:[10.1080/00221325.2017.1392280](https://doi.org/10.1080/00221325.2017.1392280)
- Valsiner, J. (1998). The development of the concept of development: Historical and epistemological perspectives. En W. Damon, & R. M. Lerner, *Handbook of child psychology: Theoretical models of human development* (págs. 189–232). New York: John Wiley & Sons Inc.
- Valsiner, J. (2004). *El desarrollo de las teorías del desarrollo: la "Hollywoodización" de la ciencia y su Impacto. Infancia y Aprendizaje*, 27(2), 147-154. doi:[10.1174/021037004323038806](https://doi.org/10.1174/021037004323038806)
- Van Geert, P. (2003). Dynamic systems approaches and modeling of developmental processes. En *Handbook of developmental psychology* (págs. 640-672).
- Voss, L. S. (1997). Teasing, disputing, and playing: Cross-gender interactions and space utilization among first and third graders. *Gender & Society*, 11, 238–256. doi:[10.1177/089124397011002006](https://doi.org/10.1177/089124397011002006)

Walters, G. D., Kremser, J., & Runell, L. (2020). The Fear of Being Bullied on the School Bus: Perceptions, Correlations, and Sex Differences. *International Journal of Bullying Prevention*. doi:[10.1007/s42380-020-00066-3](https://doi.org/10.1007/s42380-020-00066-3)

Warm, T. R. (1997). The role of teasing in development and vice versa. *Journal of Developmental and Behavioral Pediatrics*, 18(2), 97–101. doi:[10.1097/00004703-199704000-00004](https://doi.org/10.1097/00004703-199704000-00004)