

¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying

Is it just a joke? The uses of hostile humor in school and its relationship with bullying.

Artículo de investigación

Recibido: 28/02/2023– Aprobado: 16/06/2023- Publicado: 30/06/2023

ISSN - 2619-6336

DOI: <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.2.4819.2023>

Volumen 6-2 2023

**María Margarita Villota Benítez
Paolo Ferroni Urrea
Cristian Urbano Mejia
Luisa RamirezRueda**

Resumen

Objetivo: Comprender la percepción de los estudiantes de dos colegios de Colombia sobre el uso del humor en el contexto educativo.

Metodología: Estudio de caso de corte cualitativo, con alcance descriptivo. **Instrumento:** Matriz ad hoc sobre “rutas de convivencia escolar” enfocada en una situación de humor en la escuela. **Participantes:** n = 160 estudiantes adolescencia media y temprana. **Resultados:** Desde la perspectiva de los estudiantes, el bullying se usa como sinónimo de burla; lo que sugiere que los episodios de agresión se acompañan por un uso hostil del humor. Además, el uso del humor hostil en la escuela se relaciona con reafirmación de jerarquías, discriminación y exclusión. **Conclusiones:** Es importante continuar ahondando en la relación del humor hostil con el bullying para programas de intervención escolar más contextualizados y, que, usen el humor como una forma para identificar potenciales problemas de intervención evitando que se normalice expresiones más sutiles de la violencia escolar.

Palabras clave: psicología del adolescente, convivencia pacífica, psicología de la educación, violencia, bullying.

Abstract

Objective: To understand the perception of students from two schools in Colombia on the use of humor in the educational context. **Methodology:** Qualitative case study, with descriptive scope. **Instrument:** Ad hoc matrix on "routes of school coexistence" focused on a situation of humor at school. **Participants:** n = 44 middle and early adolescence students. **Results:** From the students' perspective, bullying is used as a synonym for teasing. This suggests that episodes of aggression are accompanied by a hostile use of humor. In addition, the use of hostile humor at school is related to reaffirmation of hierarchies, discrimination, and exclusion. **Conclusions:** It is important to continue delving into the relationship of hostile humor with bullying for more contextualized school intervention programs and, that, use humor to identify potential problems for intervention preventing more subtle expressions of school violence from becoming normalized.

Keywords: adolescent psychology, peaceful coexistence, educational psychology, violence.

¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying

Para citar este artículo

Villota-Benítez, M. M., Ferroni, P., Urbano, C. y Ramirez, L. (2023). ¿Es solo un chiste? Los usos del humor hostil en la escuela y su relación con el bullying. *Tempus Psicológico*, 6(2), 46-65. <https://doi.org/10.30554/tempuspsi.6.1.3837.2023>

María Margarita Villota Benítez¹
Paolo Ferroni Urrea²
Cristian Urbano Mejia³
Luisa Ramirez Rueda⁴

¹ Universidad del Rosario. Correo: mariam.villota@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-6451-4364>

² Universidad de los Andes. Correo: p.ferroni@uniandes.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7386-764X>

³ Universidad Nacional. Correo: cyurbanom@unal.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5094-7898>

⁴ Universidad del Rosario. Correo: luisa.ramirez@urosario.edu.co ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-5094-7898>

Nota: El artículo se escribe como parte del proyecto de investigación: Herramientas para la construcción de paz y convivencia escolar; financiado por Minciencias 808 y la Universidad del Rosario. Gracias.

Introducción

El humor se concibe como una respuesta emocional positiva, innata, universal, social que surge en la interacción entre personas o en otras palabras “respuesta emocional de hilaridad dentro de un contexto social, provocada por la percepción de incongruencia lúdica, que se expresa por medio de la sonrisa” (Martin, 2009, p. 35). Así, el humor se suele expresar en la risa que surge a veces en contextos amigables (*humor prosocial*) o en situaciones desagradables como cuando varias personas se ríen del comportamiento o las características de otra persona para denigrar (*humor hostil*) con frecuencia apoyándose en el uso del sarcasmo y el cinismo.

Por un lado, el humor prosocial se caracteriza por propiciar emociones positivas, bienestar e interacciones que son amables con los demás (Martin, 2009). Este tipo de humor genera relaciones basadas en la cercanía (Fernández y Limón, 2012; Martin, 2008). Por otro lado, el humor hostil comunica distancia o reafirma el establecimiento de relaciones jerárquicas en escenarios sociales, y en ocasiones, se acompaña de agresión.

Lo anterior, no significa que un tipo u otro no puedan coexistir de alguna manera. Una persona puede hacer uso de ambos en distintos momentos de la vida. Esto es llamado por Martin (2009) como las dos caras del humor. Por un lado, permite el aumento de interacciones sociales positivas y, por el otro, podría incluso promover la reafirmación de diferencias entre grupos normativos respecto a grupos no normativos, ya que los primeros lo usarían para imponer formas de actuar, comportarse y ridiculizar a otros haciendo énfasis en lo que los hace “distintos” lo que se ha visto en escenarios escolares donde se asocia el humor hostil con la perpetración del acoso escolar (Sari, 2016; Steer et al., 2020).

Siguiendo lo anterior, el acoso escolar es definido como una relación de asimetría de poder entre una víctima y un perpetrador en la que existen diferentes tipos de agresión, que con frecuencia se repiten en el tiempo (Wells, et al., 2006). Asimismo, en estudios previos se evidencia cómo diferentes estilos de humor en la escuela harían que existan estudiantes con mayores probabilidades de ser víctima de bullying que otros (Kerla, 2016).

De la misma manera, se ha observado cómo los estudiantes en la escuela perciben que la razón central para rechazar a otros es “que no encajan con los demás” (Hoover, et al., 1992). En otros estudios características como, rasgos físicos asociados a comunidades étnicas, sobrepeso o tener una capacidad motora poco precisa o lenta respecto al promedio, resulta en una percepción de estos estudiantes como “extraños” (Bejerot et al., 2011). En el caso de los estudiantes que son perpetradores de acoso, se ha encontrado que tienden a caracterizarse por ser físicamente más resistentes que sus víctimas y buscar el reconocimiento social, influencia y poder (Juvonen et al., 2003). En este sentido, esto permite que existan factores que hacen más vulnerables a ciertos estudiantes de sufrir acoso escolar y a otros a ser perpetradores del mismo.

Estudios como los de Plenty et al. (2014) y Chaux (2003) evidencian cómo podría llegar a existir una relación entre el desarrollo de habilidades sociales como el humor y ser víctima de bullying, concluyendo que el uso del humor hostil está presente en el bullying y, que, por otro lado, el humor afiliativo o positivo tiene un rol importante en la promoción del bienestar y la interacción social adaptativa.

A pesar de la literatura acerca de la relación entre el humor y el bullying, la información sobre el rol de los observadores sigue siendo limitada y esto es una dificultad para establecer programas de intervención escolar que disminuyan los niveles de agresión (Guerra et al., 2011). Especialmente porque los observadores tienen un rol importante ya sea para eliminar, mantener o empeorar los niveles de bullying. En la mayoría de

los casos se ve cómo los observadores atacan a la víctima o son pasivos ante las agresiones (Atlas y Pepper, 1998; Craig y Pepler, 1997) o, por el contrario, que cuando intervienen son capaces de frenar las agresiones de forma efectiva (Hawkins, et al., 2001).

Prevalencia del humor hostil en los colegios colombianos

Algunos estudios con muestras no representativas (García y Niño, 2018; González et al., 2014; Sánchez Ortiz y Sánchez Reales, 2018; Uribe et al., 2012) y muestras representativas (Bromberg et al., 2016; Duarte, 2005; Cuevas et al., 2009; Paredes et al., 2008) han reportado la prevalencia del humor hostil en las escuelas colombianas, desde el enfoque del acoso escolar o la violencia.

En la ciudad de Bogotá, Bromberg et al. (2016) realizaron un censo de clima escolar en varios colegios. Los autores encontraron que el 6% de los estudiantes percibe que las burlas casi nunca ocurren, el 22% que son raras y leves, el 43% que son ocasionales y las víctimas tienen que soportarlas, el 15% que son frecuentes y llegan a extremos, y el 14% que son muy frecuentes y terminan en violencia. Además, descubrieron que una de las principales razones por las que los estudiantes sentían que sus aulas eran inseguras era que no tenían libertad para hablar por miedo a que se burlaran de ellos. En otro estudio, el 52% de los estudiantes reportó que las burlas eran una forma de agresión, el 42% las usa cuando quiere agredir a otro y el 68% las usa como espectador en situaciones de agresión (García y Niño, 2018).

En la ciudad de Medellín, Duarte (2005) encontró que el 30% reportó ser blanco de agresiones verbales, como burlas, humillaciones, ofensas e ironías. Así mismo, González et al. (2014) encontraron que el 34% de los estudiantes víctimas de agresión fueron atacados únicamente con ridiculizaciones (apodos, burlas e insultos). Aproximadamente el 20% de los estudiantes lo utilizaban a diario. En Valle del Cauca, el 50% de un grupo de estudiantes reportó ser blanco de burlas, el 37% es imitado como forma de burlar, el 37% es objeto de burlas por su apariencia física y el 79% se ríe de ellos cuando cometen un error (Cuevas et al., 2009). En Cali, los estudiantes reportaron que el 43% de las veces las agresiones eran mediante burlas y apodos (Paredes et al., 2008). En Barranquilla, el 68% de los estudiantes reportaron la burla y la ridiculización como una de las situaciones que más afecta la convivencia (Sánchez Ortiz y Sánchez Reales, 2018). Finalmente, en un municipio de Santander, la burla fue la forma de agresión más reportada (24%; Uribe et al., 2012).

Estilos de humor y desarrollo vital

El sentido del humor es una habilidad blanda, que se desarrolla con el tiempo y en distintos momentos de la vida de una persona. Está relacionado con el desarrollo cognitivo y con la adquisición del lenguaje desde la infancia, y alcanza sus formas iniciales hacia los 7 años aproximadamente (McGhee, 1974). El humor se apoya de manera fundamental en la habilidad cognitiva para la metarrepresentación: el reconocimiento de la existencia de las palabras, su papel y las reglas con las que se produce en el lenguaje. En otras palabras, la habilidad para representar aquello sobre lo cual se está representando (Dennet, 2000). En ese sentido, a medida que los niños y niñas van creciendo su forma de producir y comprender los chistes se va transformando en función de su desarrollo cognitivo y verbal (Martín, 2010).

Se ha visto que, en el desarrollo vital, los niños y las niñas empiezan a usar estilos de humor entre los 10 y 12 años. A esta edad se han desarrollado habilidades sociales y cognitivas que les permiten entender

cuándo usar un cierto tipo de humor, cómo interactuar con humor y responder a este. Es decir, es en este momento del desarrollo en el que los estilos de humor empiezan a usarse como una forma de comunicación con otros (Kuiper y Klein, 2006).

Actualmente, se distinguen cuatro tipos distintos de estilos de humor. Dos adaptativos y dos inadaptativos. Los dos adaptativos son el humor afiliativo y el de autoayuda. El humor afiliativo es usado por los individuos que buscan disminuir momentos de tensión, incomodidad con el objetivo de que los otros se sientan más a gusto en una interacción social. El de autoayuda o autorreferencial se usa buscando disminuir el estrés y aumentar los niveles de regulación emocional para tomar distancia de los problemas al flexibilizar o disminuir la gravedad de un suceso difícil (Kuiper y McHale, 2009). Los dos inadaptativos son el humor agresivo y el auto-destructivo. Por un lado, el primero usa el sarcasmo para divertirse a costa de otros de forma agresiva, y el autodestructivo busca burlarse de sí mismo, pero de forma denigrante para lograr divertir a otros (Martin, 2009).

Además de estar asociado con el desarrollo cognitivo, el sentido del humor (la capacidad para comprender y producir humor) se asocia con mayores niveles de competencia social y con un buen nivel de desempeño académico (Masten, 1986). Para dar un ejemplo, existe evidencia de que los estilos de humor adaptativos están relacionados positivamente con variables de ajuste como la autoestima, y negativamente con depresión y ansiedad (Martin et al., 2003; Kuiper y McHale, 2009).

El humor en el entorno escolar

El colegio además de ser un espacio de conocimientos académicos constituye un lugar privilegiado para el desarrollo de habilidades blandas como el sentido del humor. No solo por su potencial para jalonar los procesos de desarrollo del pensamiento, sino por las oportunidades que ofrecen para el desarrollo de competencias sociales, siendo estas el conjunto de conocimientos, destrezas y actitudes básicas para la realización personal y la integración social (Fernández-Poncela, 2012).

El sentido del humor en el colegio enriquece y facilita el proceso de enseñanza-aprendizaje, ya que al parecer el uso del humor se convierte en una herramienta para recordar mientras exista una relación entre la información relevante para el curso y el humor (Rojas, 2010). Para Toledo y Aparicio (2010) en el contexto escolar es fundamental la comprensión del humor, ya que es el sujeto el que es exhibido dentro del chiste, ameritando un clima positivo en el aula para evitar el daño de la persona. Tanto así, que cuando un docente establece un entorno divertido, produce motivación a sus estudiantes; cosa que los induce a estar más atentos y participativos en clase. Es decir que el humor se convierte en el motor del buen funcionamiento académico de los estudiantes.

El humor en el entorno escolar, sobre todo con estudiantes, es fundamental ya que permite reducir los niveles de ansiedad y se estimula la creatividad e imaginación (García, 2002). En efecto, para un salón de clases el humor y la risa permiten, al parecer, que el aprendizaje sea más estable y duradero, se preste más atención, se retenga más información y se expanda la imaginación limitando la pereza y generación de conflictos (Fernández-Poncela, 2012). En este sentido, el humor permite el diálogo, la escucha y solidaridad, y posiblemente un mayor nivel de compañerismo (Toledo y Aparicio, 2010). Adicionalmente, el sentido del humor genera una sensación de bienestar y crea un ambiente agradable entre estudiantes y docentes, cosa que incide en un aprendizaje más efectivo y divertido (Benítez, 2003).

En un estudio conducido por Abugarade et al. (2018) en la institución educativa Antimanque de Peñaflor (Chile) se plantearon el objetivo de identificar la diferencia que existe entre la autopercepción del estilo de

humor de los profesores respecto la percepción y valoración que los estudiantes dan a este. Encontraron que el humor afiliativo (o prosocial) era predominante tanto en la autopercepción de los docentes como en la percepción de los estudiantes. Teniendo esto en consideración, se plantea que utilizar el humor positivo en el desarrollo de las clases beneficiaba el clima del aula, el aprendizaje y las relaciones interpersonales, además de promover la confianza, el respeto y la empatía. Esto, contrario a la utilización del humor agresivo entendido como “sarcasmo, ridículo o ironía” el cual se percibe como causa de un ambiente de hostilidad y perjudica las relaciones entre pares.

En congruencia con Abugarade et al. (2018), Falanga et al. (2014) exploraron la asociación entre los estilos de humor, las tendencias prosociales y la autoeficacia empática/social de jóvenes y niños estudiantes italianos. Al hablar de las tendencias prosociales, se hace referencia a la inclinación para ayudar a las personas en las diferentes situaciones sociales o psicológicas que pueden ser anónimas, públicas, emocionales, nefastas, altruistas (Carlo y Randall, 2002). En cuanto a la autoeficacia empática/social, se trata de aquellas creencias y habilidades individuales para estructurar y ejecutar acciones que permiten la organización y el control de situaciones sociales y personales reconociendo los límites y posibilidades personales (Bandura, 1986, 1997).

Se encontró que los niños utilizan el humor con el fin de burlarse de los demás y así “mejorar su imagen personal”. Adicionalmente, evidenciaron que los adolescentes presentaban bajos niveles de autoeficacia empática y altos niveles de autoeficacia social. Desde otro punto, encontraron que los adolescentes tienden a ayudar en situaciones críticas dependiendo del sexo y género. Los niños y adolescentes más jóvenes muestran más disposición para ayudar a otras personas en situaciones públicas, mientras que las niñas y adolescentes mayores tienden a ayudar a los demás cuando se trata de situaciones de evocación emocional, emergencia o crisis (Falanga et al., 2014).

Consecuente con lo encontrado por Falanga et al. (2014), Yip y Martin (2006) encontraron que los adolescentes entre más divertían a los demás y favorecían las relaciones interpersonales, más se percibían a sí mismos empáticos frente a la comprensión de los sentimientos y necesidades de los demás. Por otro lado, los niños entre más utilizaban el humor como estrategia de afrontamiento en situaciones de estrés, más se percibían a sí mismos con la capacidad de comprender las necesidades de los demás. Por el contrario, evidencian que los adolescentes entre más divertían a los demás a costa de sí mismos, menos se percibían como actores activos en las relaciones interpersonales. En cuanto a las tendencias prosociales, encontraron que cuanto más los adolescentes tienden a ayudar en situaciones emocionalmente críticas, más se perciben como capaces en circunstancias empáticas y sociales. De esta manera, consideran que utilizar el humor para divertir a los demás y favorecer las relaciones interpersonales se relaciona positivamente con la conducta de ayudar en situaciones emocionalmente críticas y extremas; y negativamente con la conducta prosocial en situaciones públicas y anónimas (Yip y Martin, 2006).

López et al. (2019) encontraron que el estilo de humor afiliativo carece de hostilidad. Sin embargo, plantean que el humor de mejora personal (es decir la capacidad de reírse o considerar cómica una situación adversa) promueve cambios positivos (Boerner et al., 2017), ya que se regulan emociones y evitan lastimarse a sí mismos o a otros. De manera que, el estilo de mejora personal en un ambiente educativo funciona como protector para evitar las agresiones verbales reemplazándolas por bromas y risas.

Funciones del humor hostil en el entorno escolar

Los estudiantes utilizan el humor hostil contra sus compañeros por diferentes razones o motivos. Dada la naturaleza hostil y agresiva de este tipo de humor, es probable que las funciones del humor hostil sean

similares a las del acoso escolar. Hasta donde se conoce, pocas investigaciones han estudiado específicamente las motivaciones sobre el uso del humor hostil de forma independiente al bullying (McCleary Knox, 1976; Mills, 2001, 2018; Sherer y Clark, 2009; Strong, 2013).

Sherer y Clark (2009) identificaron cuatro motivaciones para las burlas en su estudio: a) diversión (reírse), b) exhibición (hacer reír a los espectadores, atraer la atención o parecer superior o inteligente), c) molestar (irritar al otro o castigarlo por algo que hizo) y d) afecto positivo (mostrar a la otra persona que es apreciada). Los autores descubrieron que la motivación más común era la diversión, independientemente del nivel escolar, y que los alumnos utilizan las burlas principalmente para herir los sentimientos del otro o expresar su desagrado. Di Cioccio (2001) describió en su escala la motivación agresiva como disminuir la confianza en uno mismo, dañar la propia imagen, molestar, avergonzar y herir a los demás.

Los alumnos solo utilizan el humor hostil en situaciones específicas y contra alumnos concretos. Principalmente, los alumnos objetivo-potenciales son aquellos que son descritos y percibidos como diferentes de alguna manera por sus compañeros, según las normas específicas de características y posesiones deseadas o aceptables (Horowitz et al., 2004; Sweeting y West, 2001). La literatura ha identificado algunas características en la apariencia física, la personalidad y el comportamiento, la familia y el entorno, el trasfondo social cultural, la escuela y el rendimiento académico, elementos que ponen a los estudiantes en riesgo de recibir un humor hostil o bullying. Algunas características de la apariencia física son la forma de vestir, la discapacidad física, la obesidad, la talla, la higiene personal, la expresión facial, el color de la piel. Las características de comportamiento son el nivel de socialización (demasiado introvertido/tímido o demasiado extrovertido), la forma de hablar, el acento, actuar como otra etnia o sexo, las preferencias (Horowitz et al., 2004; Sweeting y West, 2001).

Los alumnos podrían tener diversas motivaciones para utilizar el humor hostil en el contexto escolar. Strong (2013) estableció tres motivaciones principales: poder, shock y cultura. El humor como poder se utiliza para disminuir y marginar a alguien, o para construir jerarquías entre diferentes grupos (Odenbring y Johansson, 2021). El beneficio de una persona o grupo es a costa de otro (Strong, 2013). Los alumnos utilizan el humor para controlar el comportamiento de los demás para hacerlo más acorde con las normas y expectativas (Horowitz et al., 2004), y para ganar estatus ante los demás (Huuki et al., 2010). Asimismo, el humor podría utilizarse en la relación profesor-alumno cuando existe una incongruencia entre las acciones y los requisitos sociales sobre el rol (Šed'ová, 2015). El humor como choque, se utiliza para escandalizar y llamar la atención. Los alumnos solo quieren ser populares o ser reconocidos por los demás, más no hay intención de herir. Por último, el humor como cultura (la cultura de la broma) consiste en utilizar el humor hostil para mejorar las relaciones.

Como se menciona anteriormente, el humor hostil es un fenómeno presente en los colegios, y es utilizado por parte de los estudiantes para mantener las jerarquías sociales y rechazar a los diferentes o lo que es diferente. Por este motivo, este artículo busca comprender cómo en una muestra de estudiantes observadores se entiende el papel del humor en un escenario de burla, centrados en a) cómo los estudiantes ven que otros reaccionan y, b) cuál es la ruta para gestionar este tipo de fenómenos en la escuela. Identificando la función del humor hostil en el contexto educativo, cómo el uso cambia a través de los grados escolares y el abordaje ante situaciones de humor hostil.

Método

Este estudio fue de corte cualitativo, se expuso a los estudiantes a un dibujo que representaba una situación de burla, y se analizó las respuestas sobre la interpretación de los dibujos. Se realizó un análisis de contenido

definido por Cano y González (2015) como el proceso de identificación, codificación y categorización de ejes analíticos que surgen de los datos y busca generar abstracciones sobre los significados y relaciones que surgen de la información, trasciende al análisis puramente descriptivo.

Muestra y población

Estudiantes de dos instituciones públicas colombianas participaron en este estudio (una de Bogotá y otra de Ibagué). Para obtener una muestra representativa de todos los grados escolares, se trabajó con al menos un curso de cada grado escolar. El muestreo fue probabilístico por conveniencia, en el cual fueron incluidos aquellos estudiantes a quienes la institución permitió. Los estudiantes completaron el instrumento en grupos de aproximadamente cuatro personas. Cada grupo fue analizado como un caso grupal. Algunos grupos estaban compuestos por hombres (masculino), otros de solo mujeres (femenino) y otros eran mixtos. No hubo criterios de exclusión. El único criterio de inclusión fue que contaran con consentimiento informado y aceptaran el asentimiento informado. A continuación, se describe la muestra por cada grupo.

Bogotá. El instrumento fue respondido por un total de 140 estudiantes de una institución pública bogotana. En la tabla 1 se detalla el número de casos por género y grado.

Tabla 1.

Reporte de número de casos grupales en Bogotá

Género/ Grado	Masculino	Femenino	Mixto	Total de casos
6°	2	3	4	9 (36)
7°	2	1	3	6 (24)
8°	2	1	3	6 (24)
9°	2	1	3	6 (24)
10°	2	2	4	8 (32)
Total de casos	10 (4)	8 (32)	17 (68)	35 (140)

Los números reportados entre paréntesis se refieren al número de participantes, que en promedio fueron 4 por cada grupo.

Fuente: elaboración propia.

Ibagué. Participaron 20 estudiantes de grado séptimo, noveno y décimo de un colegio público de la ciudad de Ibagué. En la tabla 2 se detalla el número de casos por género y grado.

Tabla 2.

Reporte de número de casos por género y grado

Género/ Grado	Masculino	Femenino	Mixto	Total de casos por grado
7°	1	0	1	2 (8)
8°	2	0	0	2 (8)
9°	0	1	0	1 (4)
Total de casos por género	3	1	1	5 (20)

Los números reportados entre paréntesis se refieren al número de participantes, que en promedio fueron 4 por cada grupo.

Fuente: elaboración propia.

Instrumento

El instrumento fue diseñado para obtener un reporte narrativo que caracteriza las reacciones de los estudiantes ante situaciones de convivencia escolar. Para diseñarlo, primero un grupo de tres psicólogas se reunieron para proponer representaciones animadas de las situaciones de convivencia, las cuales se pasaron a un diseñador gráfico, quien creó las imágenes y recibió retroalimentación por estas. Luego se realizó un pilotaje con dos docentes y cinco estudiantes quienes interpretaron las imágenes e hicieron comentarios sobre su validez. Finalmente, se seleccionaron las imágenes que mejores resultados tuvieron para representar situaciones de convivencia, entre esas, el dibujo de burla. Las imágenes fueron creadas con personajes humanoides con características neutras de género. En el caso de la burla, tres personajes con hojas como cabello se ríen y señalan a otro con un champiñón de cabello que se encuentra llorando (ver Figura 1).

La imagen hace parte del instrumento “Rutas de convivencia escolar”. Este instrumento ad-hoc constaba de seis apartados con las siguientes preguntas para identificar la interpretación de la situación y cómo reaccionan los estudiantes si observan una situación similar: (1) ¿Qué actores se encuentran en esa situación? (2) ¿Qué está pasando? (3) ¿Cuál es el problema? (4) Cuando se presenta este tipo de problemas en el Colegio ¿Qué pasa? ¿Quiénes intervienen? (5) ¿Qué creen que debería pasar cuando se presentan estos problemas en el colegio? (6) ¿Quiénes consideran deberían intervenir en la situación?

Figura 1.

Dibujo representación de la burla



Fuente: elaboración propia

Procedimiento

Para iniciar la recolección de datos los asistentes de investigación previamente entrenados se presentaron, realizaron el asentimiento informado y posteriormente explicaron la finalidad de la actividad. Para ello se solicitó a los estudiantes organizarse en grupos de 4 personas. En el caso de los estudiantes, se le entregó a cada grupo una hoja con un dibujo con la imagen de burla seguida de la respuesta de cada pregunta mencionada arriba.

Dadas las circunstancias de la pandemia por COVID-19, la ejecución de la actividad tuvo algunas variaciones en encuentros posteriores por medios virtuales. Los instrumentos fueron adaptados por medio de la plataforma Typeforms (herramienta virtual para el desarrollo de formularios). Los asistentes de investigación solicitaban a uno de los integrantes compartir pantalla y con la participación de los otros tres estudiantes responder a cada pregunta. Si se presentaba alguna eventualidad y los estudiantes no podían compartir pantalla los facilitadores eran los encargados de compartir pantalla y completar la matriz siguiendo las instrucciones de los participantes.

Resultados

La Figura 2 muestra la nube de palabras obtenida en NVivo. Una de las palabras centrales en esta nube de frecuencia de palabras, es la de bullying. Los estudiantes de ambas ciudades tuvieron como coincidencia relacionar directamente el tema de la burla con el bullying. Así mismo, los actores que aparecen en el centro de la nube se referencian a estudiantes y profesores. Los primeros porque tienden a ser actores relevantes para el desarrollo de la situación, es decir están presentes como aquellos sujetos que se burlan de otros, como también aquellos que son víctimas de burla. De igual manera, es interesante que dentro de este escenario hay un

reconocimiento a los actores involucrados de esta manera: una persona que se burla de un estudiante objetivo y otros dos, quienes apoyan al primer actor.

Figura 2.

Palabras más reportadas en el análisis en NVivo



Nvivo: Elaboración propia

Identificación problema ¿bullying es lo mismo que burla?

De sexto a once, al preguntarles a los estudiantes qué identifican que sucede, refieren que se trata de un caso de burla o bullying. Pareciera que los estudiantes entienden burla como sinónimo de bullying lo que lleva a pensar que los usos agresivos del humor pueden estar presentes de forma continua y sistemática en los casos de bullying cercanos a los estudiantes. Asimismo, son capaces de identificar los actores presentes en este tipo de casos.

Lo anterior, se observa cuando reportan la existencia de un agresor central, con mayor poder, que se acompaña de sus amigos o pareja, con quienes se burla de una víctima: “Pepito, Ramón, Héctor, Yumlay; Pepito, Ramón y Héctor son amigos y Yumalay es la víctima” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Los que le hacen bullying al niño y el niño al que le hacen bullying” (Estudiantes Bogotá, 2020). Lo que podría indicar que, además de identificar a los actores también son capaces de identificar las relaciones que establecen entre sí los agresores para demarcar niveles de jerarquía social.

Los estudiantes agresores son identificados con propósitos distintos para estar apoyando el bullying. Ya sea por cercanía social con el agresor o, por ejemplo, por percibir que los agresores poseen más estatus como se ve a continuación: “... Pepita es la agresora principal. Brayan apoya a Natalia por ser su pareja. Camilo

es otro agresor para ser aceptado en el grupo de ellos...” (Estudiantes Bogotá, 2020). Es así como el tipo de relación identificado por los estudiantes incluye un tipo de vínculo entre los agresores, ya sea de apoyo social o instrumental. Apoyo social ya sea para reafirmar un vínculo personal o instrumental para ser aceptado por el grupo.

De igual manera, en ambas ciudades y sin diferencias de edad, todos los estudiantes identifican que en la situación se busca hacer sentir mal o humillar a una persona en específico: “En esta imagen observamos que a Pedro sus compañeros le dicen cosas ofensivas y les parece gracioso ver cómo su compañera sufre” (Estudiantes Ibagué, 2020). Es así como los estudiantes describen que existe un uso hostil del humor en el que hay algunas personas que encuentran divertido denigrar a otras.

Asimismo, al momento de identificar el problema parece que lo entienden como un fenómeno de discriminación y bullying a través del humor: “3 niños cebolla, 1 niño hongo. 3 niños que se burlan de alguien diferente” (Estudiantes Bogotá, 2020); “Se están burlando y le hacen bullying, lo discriminan” (Estudiantes Ibagué, 2020). En este sentido, parece que los estudiantes identifican el escenario de la burla como bullying, aludiendo a un nivel de similitud entre ambos fenómenos. Hasta aquí se encontró cómo los estudiantes desde grado sexto a once son capaces de identificar los actores involucrados en un episodio de bullying, y lo equiparan como sinónimo de burla. Ahora, estos estudiantes no tienen una relación clara dentro de lo que reportan, no se refieren a sus propias experiencias dentro de las narraciones, sino a la de aquellos que se enmarcan sea como agresor o como víctima, es decir, posiblemente estén en el papel de observadores. En este rol, no parecen ser responsables directamente de lo que ocurre, son más bien un “público silencioso” que observa y evalúa lo que ocurre.

El problema de “ser diferente” y su relación con el humor

Los estudiantes identifican que el humor hostil es una forma de discriminación de un grupo de personas que agreden a otra quien posee características distintas al resto. Es así como se percibe que “ser diferente” es una razón, y en ocasiones, una justificación para burlarse del otro. De esta manera, es el estudiante diferente el que se percibe como excluido, fuera de las expectativas sociales y en el que recae la responsabilidad del humor. Más allá del daño que pueda experimentar. El estudiante agredido entonces, se percibe como responsable y víctima de lo que le ocurre.

Para iniciar, las razones de la burla o el bullying, concepto que los estudiantes usan de forma intercambiable, varían de acuerdo a la edad de los estudiantes, pero se sostienen en la idea de lo problemático que es “ser diferente”. En sexto y séptimo mencionan como razones para ello tener un nombre distinto: “... Sus compañeros se están burlando por el nombre de la niña” (Estudiantes Ibagué, 2020); o por percibirse como insoportables para el resto: “..el bullying se presenta cuando alguien es demasiado insoportable” (Estudiantes Bogotá, 2020); “..porque Camilo no tiene papá” (Estudiantes Ibagué, 2020). Estas características, por ejemplo, convierten a ciertos estudiantes en un blanco para los agresores. Así la responsabilidad recae en el estudiante víctima, al que se le otorgan características relacionadas con su nombre, conformación familiar, o su temperamento, los cuales, no concuerdan con las expectativas sociales del grupo en cuestión. Por ende, estas características identificadas se usan como una especie de radar para usar el humor en contra de ciertos estudiantes por parte de otros, quienes se convierten en perpetradores del castigo “merecido” que conlleva ser diferente.

En octavo las respuestas son más generales y hacen referencia a las características diferentes de unos estudiantes sobre otros. Sin especificar con mucha precisión a qué se refieren cuando hablan de ser diferente:

“Que le hacen bullying por ser diferente” (Estudiantes Bogotá, 2020). Sumado esto, los estudiantes reportan que se excluye a alguien por ser diferente, sino que además, es el grupo el que decide no aceptar esta diferencia. Es decir, el proceso de rechazo tanto como de aceptación dentro de un grupo es una elección: “Le hacen bullying por ser diferente a los demás, no lo aceptan como es” (Estudiantes Bogotá, 2020).

En noveno, se refiere que son las características físicas las que llevan a que una estudiante sea rechazada por otros: “A alguien le hacen discriminación por su tipo de pelo” (Estudiantes Ibagué, 2020). En noveno, décimo y once las respuestas arrojadas coinciden con octavo, en que no especifican el tipo de diferencia al que se refieren, pero agregan un componente adicional y son las consecuencias de la burla a nivel psicológico y afectan la salud mental de la víctima: “Lo que está pasando es que se burlan por la diferencia que le ven los tres compañeros y puede llegar a un problema de depresión y suicidio” (Estudiantes Ibagué, 2020); “..Que es diferente y no lo quieren por eso” (Estudiantes Bogotá, 2020); “...es un caso de Bullying y matoneo y exclusión hacia su compañera al punto de hacerla sentir mal, que hace que tenga problemas de autoestima, inseguridad y amor propio” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Gestión de la burla en la escuela

Frente a las formas para resolver o gestionar las agresiones relacionadas con el bullying, los estudiantes de todos los grados señalan la importancia de que los profesores, psicólogos o directivos intervengan siguiendo el conducto regular, dejan por fuera su rol de forma explícita o el de estudiantes pares dentro de esta resolución: “En muchos casos intervienen los docentes, ayudando a solucionar el problema hablando con los directivos y con el compañero atacado para que no lleguen a un problema más fuerte”(Estudiantes Ibagué, 2020); “Son los profesores los que intervienen” (Estudiantes Bogotá, 2020); “Intervienen los profesores para arreglar el problema y si no se da una solución se lleva a otras personas profesionales para arreglar el problema puede ser la psicóloga o el rector del colegio” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Así mismo, sugieren que, las formas de intervenir dentro de este tipo de situaciones no deberían dejarse en el conducto actual, sino que tendrían que incluir otras estrategias como la reflexión sobre lo ocurrido, acudir a las familias de los agresores, o sanciones de varios días: “Lo mejor es citar al acudiente para que hablen con sus hijos” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Llamar a los padres, avisar a los profesores, sanción de tres días y charla con el psicólogo” (Estudiantes Ibagué, 2020); “Llamar a los padres de los abusadores”; “deberían hacer charlas para concientizar a los estudiantes de la situación tan grave que puede haber..” (Estudiantes Ibagué, 2020).

Adicionalmente, solo los estudiantes de décimo y once refieren la importancia de que “si los docentes se enfocan más en el bullying ellos mismos podrían tener más seguridad para intervenir con los atacantes y preguntar qué es lo divertido de hacer sentir mal al otro”; “Los padres, profesores y otros estudiantes que sean buenos” (Estudiantes Ibagué, 2020). Esto evidencia una diferencia relevante, ya que entre más jóvenes parecen ser los estudiantes poseen una percepción menor de tener la capacidad para cambiar o mejorar la situación por sí solos. Lo que va cambiando a medida que crecen e incluso sugieren la participación de pares dentro de los episodios de agresión como se vio.

Es así como la diferencia parece volver más vulnerable a ciertos estudiantes que otros. Ya sea por características físicas, identitarias o psicológicas que no se ajustan a las expectativas del grupo normativo y se utilizan como justificación para utilizar el humor hostil. Este termina siendo una forma de comunicar y expresar rechazo, pero también, un ajuste social hacia lo normativo reafirma jerarquías y, podría disminuir la confianza porque le comunica a los estudiantes que no pueden “ser aceptados por quienes son”.

Discusión y conclusiones

Este estudio tuvo como objetivo evaluar los usos del humor hostil en dos instituciones públicas colombianas. Independientemente de la ciudad o la edad, los estudiantes reportaron que el humor hostil, en especial la burla, era usado por unos estudiantes con más poder contra otros considerados diferentes según las expectativas sociales. Varios estudiantes asociaron de forma natural una situación de burla con el matoneo escolar, lo cual sugiere, que es común que la burla se de en un contexto de matoneo y que no se limita a un episodio aislado.

Los resultados sugieren que el humor hostil es una herramienta que unos alumnos utilizan contra otros para controlar su comportamiento y hacerlo más acorde con las normas y expectativas, como Horowitz et al. (2004) señala. Los estudiantes reportaron explícitamente que la burla era usada contra aquellos estudiantes que son percibidos como diferentes, como Horowitz et al. (2004) y Sweeting y West (2001) mencionan. Aunque los estudiantes mencionaron algunas características como el nombre, la personalidad o la familia como diferencias que llevan a la burla, principalmente hubo ambigüedad en cuáles son estas características. Futuros estudios pueden profundizar en estos aspectos. La principal función reportada fue la de poder, según las categorías de Strong (2013). El humor hostil es usado principalmente por estudiantes con más poder o status que quieren marginar a otros y mantener las jerarquías sociales, lo cual concuerda, con que sea usado principalmente dentro de patrones de matoneo escolar. El humor hostil en los escenarios escolares reafirma jerarquías, fomenta la discriminación y disminuye la confianza de percibir que se tiene la posibilidad de intervenir a menos de que sea profesor o directivo de la institución.

Frente al uso del humor hostil, en especial la burla, se pueden encontrar semejanzas y diferencias teniendo en cuenta la variación de los grados escolares y las etapas de desarrollo de los estudiantes. En el caso de los estudiantes de sexto y séptimo, se puede evidenciar que no hay una claridad concreta sobre el término burla o bullying ya que lo utilizan de forma intercambiable. Así mismo, el causante de la burla puede deberse a aspectos identitarios como puede ser el nombre, núcleo familiar, o temperamento que no van acorde a las expectativas del grupo. Aspecto que se puede relacionar con lo planteado por Horowitz et al. (2004) o Sweeting y West (2001), coincidiendo que son estos elementos los que ponen a los estudiantes en riesgo de recibir burla o bullying.

En el caso de octavo, el eje principal para la presencia del humor hostil radica en las características diferentes de unos estudiantes sobre otros, y en la exclusión de otro por ser diferente tratándose de un rechazo voluntario y selectivo por parte del grupo. Tal como plantean Strong (2013), Odenbring y Johansson (2021) en la utilización del humor como poder para disminuir y marginar a alguien, o para construir jerarquías entre diferentes grupos.

En noveno, se puede notar que el eje para ejercer burla hacia alguien está determinado por las características físicas que además impulsan al rechazo de la persona. Diferente a lo encontrado en los grados décimo y once, donde se puede ver coincidencia en las respuestas con octavo y noveno, pero se agrega el componente de las consecuencias psicológicas y de salud mental al ser expuestos a la burla. Hallazgo que puede relacionarse con lo descrito por Di Cioccio (2001) ya que se impulsa la motivación agresiva como objetivo para disminuir la confianza en sí mismo, dañar la propia imagen, molestar, avergonzar y herir a los demás.

Este es uno de los primeros estudios que evalúa cómo los alumnos suelen abordar las situaciones de humor hostil. Al respecto, los estudiantes en general mostraron una falta de empoderamiento o capacidad para abordar estas situaciones. Ellos mencionan que son los adultos figuras de autoridad (profesores y psicólogos) los que suelen abordar estas situaciones. No obstante, principalmente en grados mayores, los estudiantes mostraron consciencia sobre las consecuencias psicológicas y la capacidad de que ellos puedan intervenir. Los estudiantes

pueden razonar que el ser diferente no es un motivo para aceptar las intimidaciones y las burlas; por lo que es importante trabajar en intervenciones que integren a los estudiantes en el abordaje de la burla.

El presente estudio tuvo algunas limitaciones en los resultados que dificultan la interpretación de los resultados. El instrumento y la metodología fueron bastante estructurados, por lo que no se profundizó en aspectos de las respuestas de los estudiantes; por ejemplo, cuáles son las características consideradas “diferentes” que llevan a la burla. Futuros estudios pueden usar entrevistas semi-estructuradas o grupos focales para profundizar. A pesar de que hay una clara relación entre burla y matoneo escolar, el instrumento no permitió evaluar directamente qué tanto la burla hace parte del matoneo escolar, y evaluar otros usos del humor hostil. Futuros estudios pueden usar diferentes imágenes o situaciones en las que los personajes tengan cierto estatus o relación (por ejemplo, que sean amigos de la víctima de la burla).

Esto, relacionado también con el papel que juegan los estudiantes al presenciar burlas o bullying en contra de sus compañeros y permanecer como espectadores y no agentes de intervención. Si bien culturalmente se promueve el vivir de forma pacífica y en paz al no involucrarse en conflictos externos, esta indiferencia tiende a reforzar el papel de los agresores; así mismo, está determinada por lo que se ha llamado “la cultura del silencio”, para evitar caer en el señalamiento de soplón. Sin embargo, la indiferencia inmoviliza, aliena y deshumaniza a la persona (Carozo, 2015). Por este motivo, resulta importante que futuros estudios tengan en consideración el papel que juegan los espectadores al no intervenir en situaciones de burla o bullying en contra de sus compañeros; teniendo en cuenta el porqué de su papel y qué implicaciones tiene este en las relaciones interpersonales dentro de la convivencia escolar.

Los hallazgos de este estudio contribuyen en el diseño de programas o estrategias de intervención para la reducción de la violencia escolar, al igual que otros estudios muestran que la burla o el humor hostil son precursores de formas de agresión más intensas como el matoneo escolar (Johannessen, 2021; Macklem, 2003; Vessey et al., 2003); por lo cual, es necesario intervenir o trabajar sobre la burla y el humor hostil y no pasarlos por inofensivos. Las intervenciones para abordar el humor hostil deben comenzar con una evaluación de cómo este es usado en el contexto; por ejemplo, pueden invitar a los estudiantes a reflexionar y discutir sobre los desencadenantes y el abordaje escolar de la burla (Ramírez et al., 2022).

Toda situación de humor hostil debe ser abordada como un conflicto que afecta la convivencia escolar pacífica, por lo que sus intervenciones deben ser desde diferentes niveles y fomentando diversas habilidades como la gestión emocional, la toma de perspectiva, el cuestionamiento de creencias, la asertividad y la resolución de conflictos (Urbano et al., 2021). El abordaje de la burla comienza con enseñar a las personas cuando una burla hace parte del matoneo y qué respuestas se pueden dar para neutralizar (Macklem, 2003; Scarpaci, 2006). Además, entrenar a los observadores para que detengan o desincentiven la burla puede ser una buena estrategia (Midgett et al., 2017; Padgett y Notar, 2013; Salmivalli, 2014), e implementar estrategias de mediación entre pares (Urbano et al., 2021).

Referencias

- Abugarade, C., Aguirre, Y., Ruz, V., Meza, V., Muñoz, F. y Pinto, J. (2018). Autopercepción del estilo de humor en profesores, en correlación con la percepción que tienen los estudiantes de los niveles octavo año básico a segundo año medio del Colegio Antimanque durante el año 2018 [Doctoral dissertation, Universidad Andrés Bello]. <https://repositorio.unab.cl/xmlui/handle/ria/10077>
- Atlas, S. y Pepler, D. (1998). Observation the bullying in the classroom. *Journal the Education Research*, 92, 86-98. <https://www.jstor.org/stable/27542195>
- Bandura, A. (1986). *Social foundations of thought and action: A social cognitive theory*. Prentice-Hall.
- Bandura, A. (1997). *Self-efficacy: The exercise of control*. Freeman & Company.
- Boerner, M., Joseph, S. y Murphy, D. (2017). The association between sense of humor and trauma-related mental health outcomes: Two exploratory studies. *Journal of Loss and Trauma*, 22(5), 440-452. doi:10.1080/15625024.2017.1310504
- Bromberg, P., Pérez, B., Jaramillo, P. y Ávila Martínez, A. F. (2016). Encuesta de clima escolar y victimización en Bogotá, 2015. Alcaldía Mayor de Bogotá. <https://repositorios.educacionbogota.edu.co/handle/001/459>
- Carozo, J. C. (2015). Los espectadores y el código del silencio. *Revista Espiga*, 14(29), 1-8.
- Chaux, E. (2003). Agresión reactiva, agresión instrumental y el ciclo de la violencia. *Revista de Estudios Sociales*, 15, 47-58.
- Carlo, G. y Randall, B. A. (2002). The development of a measure of prosocial behaviors for late adolescents. *Journal of Youth and Adolescence*, 31, 31-44.
- Bejerot, S., Edgar, J., & Humble, M. B. (2010). Poor performance in physical education – a risk factor for bully victimization: A case-control study. *Acta Pediátrica*.
- Benítez Bolaños, M. (2003). *Emoción (la risa) y manejo de actitud positiva como medio para enseñar matemáticas*. Segundo Foro La enseñanza de las matemáticas para ingenieros, <http://www.dcb.unam.mx>
- Cano González, R., & Casado González, M. (2015). Escuela y familia. Dos pilares fundamentales para unas buenas prácticas de orientación educativa a través de las escuelas de padres. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 18(2), 15-28. Zaragoza, España: Asociación Universitaria de Formación del Profesorado.
- Cuevas Jaramillo, M. C., Hoyos Hernández, P. A. y Ortiz Gómez, Y. (2009). Prevalencia de intimidación en dos instituciones educativas del departamento del Valle del Cauca, 2009. *Pensamiento Psicológico*, 6(13), 153–172. <https://www.redalyc.org/pdf/801/80112469011.pdf>
- Craig, W. y Pepler, D. (1997). Observations of bullying and victimization in the school yard. *Canadian Journal of School Psychology*, 3(Issue 2). <https://doi.org/10.1177/0829573598013002>
- Dennet, D. (2000) Making tools for thinking. En D. Sperber (Ed.), *Metarepresentations: A multidisciplinary perspective* (pp. 17-29). Oxford University Press.
- Di Cioccio, R. L. (2001). The development and validation of the teasing communication scale. *Human*

- Duarte, J. (2005). Comunicación en la convivencia escolar en la ciudad de Medellín. *Estudios Pedagógicos*, 31(1), 137–166. <https://doi.org/10.4067/S0718-07052005000100008>
- Falanga, R., De Caroli, M. E. y Sagone, E. (2014). Humor styles, self-efficacy and prosocial tendencies in middle adolescents. *Procedia-Social and Behavioral Sciences*, 127, 214-218.
- Fernández, J. D., y Limón R. (2012), El arte de envejecer con humor. Málaga: Aljibe.
- Fernández-Poncela, A. M. (2012). Huyendo del miedo, desterrando el enojo, escapando de la tristeza y cayendo en brazos de la risa: los chistes en México en tiempos de la Influenza 2009. *Revista Latinoamericana de Estudios sobre Cuerpos, Emociones y Sociedad*, 4(8), 7-16. <https://www.redalyc.org/pdf/2732/273224053002.pdf>
- García Walker, D. (2002). *Los efectos terapéuticos del humor y de la risa*. Sirio.
- García Cano, L. y Niño Murcia, S. (2018). Percepciones sobre convivencia escolar y bullying en una institución educativa de Bogotá. *Cultura Educación y Sociedad*, 9(1), 45–58. <https://doi.org/10.17981/cultedusoc.9.1.2018.03>
- González Rodríguez, V., Mariaca Patiño, J. I. y Arias Tobón, J. L. (2014). Estudio exploratorio del bullying en Medellín. *Pensando Psicología*, 10(17), 17–25. <https://doi.org/10.16925/pe.v10i17.776>
- Guerra, N. G., Williams, K. R. y Sadek, S. (2011). Understanding Bullying and Victimization During Childhood and Adolescence: A Mixed Methods Study. *Child Development*, 82(1), 295.
- Hawkins, W. E., Clark, M. S., Shima, A., Walter, R. B., Winn, R. N., & Westerfield, M. (2001). Naturalistic Observations of Peer Interventions in Bullying. *Marine Biotechnology*,
- Hoover, J. H., Oliver, R., & Hazler, R. J. (1992). Bullying: Perceptions of Adolescent Victims in the Midwestern USA. *Journal of Child & Adolescent Psychiatry*, 13(1). <https://doi.org/10.1177/0143034392131001>
- Horowitz, J. A., Vessey, J. A., Carlson, K. L., Bradley, J. F., Montoya, C., McCullough, B. y David, J. (2004). Teasing and bullying experiences of middle school students. *Journal of the American Psychiatric Nurses Association*, 10(4), 165–172. <https://doi.org/10.1177/1078390304267862>
- Huuki, T., Manninen, S. y Sunnari, V. (2010). Humour as a resource and strategy for boys to gain status in the field of informal school. *Gender and Education*, 22(4), 369–383. <https://doi.org/10.1080/09540250903352317>
- Johannessen, E. M. V. (2021). Blurred Lines: The Ambiguity of Disparaging Humour and Slurs in Norwegian High School Boys' Friendship Groups. *Young Editorial Group*. <https://doi.org/10.1177/11033088211006924>
- Kerla, M. (2016). *Humor Styles as Predictors of School Success and Self-Esteem*. Global International Scientific Analytical Project - an international research project: Section “Innovational Summaries”. https://www.researchgate.net/publication/291346406_Humor_Styles_as_Predictors_of_School_Success_and_Self-Esteem
- Kuiper, N. y McHale, K. (2009). Humor Styles as Mediators Between Self-Evaluative Standards and Psychological Well-Being. *The Journal of Psychology*, 143(4), 359-376. https://www.researchgate.net/publication/26674982_Humor_Styles_as_Mediators_Between_Self-Evaluative_Standards_and_Psychological_Well-Being
- Klein, D. N., & Kuiper, N. A. (2006). Humor styles, peer relationships, and bullying in middle childhood. *Humor: International Journal of Humor Research*, 19(4), 383–404. <https://doi.org/10.1515/HUMOR.2006.019>
- López, E., Mesurado, B. y Guerra, P. (2019). Distintos estilos del sentido del humor y su relación con las

conductas agresivas físicas y verbales en adolescentes argentinos. *Interdisciplinaria*, 36(2), 69-78.

Martin, R. (2010). *La psicología del humor: Un enfoque integrador*. Orión Ediciones.

Martin, R. (2003). Sense of humor. In S. J. Lopez & C. R. Snyder (Eds.), *Positive psychological assessment: A handbook of models and measures* (pp. 313–326). American Psychological Association. <https://doi.org/10.1037/10612-020>

Masten, A. S. (1986). Humor and competence in school-aged children. *Child Development*, 57(2), 461–473. <https://doi.org/10.2307/1130601>

Macklem, G. L. (2003). *Bullying and Teasing: Social Power in Children's Groups*. Springer.

McCleary Knox, K. A. (1976). Teasing: An exploration of its meanings and functions [Doctoral thesis, California School of Professional Psychology]. <https://www.proquest.com/openview/f55d0587d9073e611629fc56e81df40f/1?pq-origsite=gscholar&cbl=18750&diss=y>

McGhee, P. E. (1974). Cognitive mastery and children's humor. *Psychological Bulletin*, 81(10), 721–730. <https://doi.org/10.1037/h0037015>

Midgett, A., Dumas, D. M., Trull, R. y Johnson, J. (2017). Training students who occasionally bully to be peer advocates: Is a bystander intervention effective in reducing bullying behavior? *Journal of Child and Adolescent Counseling*, 3(1), 1–13. <https://doi.org/10.1080/23727810.2016.1277116>

Mills, C. B. (2001). Being mean, having fun, or getting things done? A developmental study of children's understanding of the forms and functions of teasing [Doctoral thesis, Purdue University]. <https://www.proquest.com/docview/304724911>

Mills, C. B. (2018). 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. <https://doi.org/10.1177/0265407516683557>

Odenbring, Y. y Johansson, T. (2021). Just a joke? The thin line between teasing, harassment and Violence among Teenage Boys in Lower Secondary School. *The Journal of Men's Studies*, 29(2), 177–193. <https://doi.org/10.1177/1060826520934771>

Plenty, S., Östberg, V., Almquist, Y.B., Augustine, L., and Modin, B. (2014), Psychosocial working conditions: an analysis of emotional symptoms and conduct problems amongst adolescent students, *Journal of Adolescence*, 37 (4), 407–417.

Padgett, S. y Notar, Ch. E. (2013). Bystanders are the Key to Stopping Bullying. *Universal Journal of Educational Research*, 1(2), 33–41. <https://doi.org/10.13189/ujer.2013.010201>

Paredes, M. T., Álvarez, M. C., Lega, L. I. y Vernon, A. (2008). Estudio exploratorio sobre el fenómeno del “bullying” en la ciudad de Cali, Colombia. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 6(1), 295–317.

Ramírez, L. F., Palacios-Espinosa, X., Vera-Márquez, Á. V., Duque Romero, C. A., Sánchez Rubio, Y. M., Fajardo Valbuena, M., Olaya Torres, A. J., De La Cruz Castro, A., Muñoz, E., Villota Benítez, M. M., Ferroni Urrea, P., Rojas, L. T., Urbano Mejia, C. Y., Beltrán Prieto, C. A., Contreras González, M. C. y Olivella, J. M. (2022). *Cartilla Ecogeste: Entrenamiento de Competencias para la Gestión y*

- Rojas, M. R. (2010). Reseña de Psicología del humor: un enfoque integrador de Martin, RA. *Revista latinoamericana de psicología*, 42(2), 328-334.
- Sánchez Ortiz, J. M. y Sánchez Reales, J. D. (2018). Particularidades de la convivencia escolar en las escuelas del suroriente de Barranquilla. *Revista Encuentros*, 16(2), 92–116. <https://doi.org/10.15665/encuent.v16i02.1411>
- Salmivalli, C. (2014). Participant Roles in Bullying: How Can Peer Bystanders Be Utilized in Interventions? *Theory Into Practice*, 53(4), 286–292.
- Scarpaci, R. T. (2006). Bullying Effective Strategies for its Prevention. *Kappa Delta Pi Record*, 42(4), 170–174. <https://doi.org/10.1080/00228958.2006.10518023>
- Šed'ová, K. (2015). Harmony or attack: The function of student humor at lower secondary schools. *The New Educational Review*, 39(1), 27–38. <https://doi.org/10.15804/tner.2015.39.1.02>
- Sari, S. V. (2016). Was It Just Joke? Cyberbullying Perpetrations and Their Styles of Humor. *Computers in Human Behavior*, 54, 555–559.
- Sherer, S. L. y Clark, R. A. (2009). Changes in Teasing Patterns from Early Adolescence to Adolescence. *Communication Research Reports*, 26(3), 175–187. <https://doi.org/10.1080/08824090903074373>
- Steer, O. L., Betts, L. R., Baguley, T. Binder, J. F. I. (2020). Feel like Everyone Does It—Adolescents Perceptions and Awareness of the Association between Humour, Banter, and Cyberbullying. *Computers in Human Behavior*, 108, 106297.
- Strong, T. (2013). That's no funny: Student motivation in the use of inappropriate humour. In M. Ingersoll, R. Luce-Kapler y S. H. Susan Forgues (Eds.). *Graduate Student Symposium. Selected Papers 2011, 2012* (Vol. 6). Faculty of Education, Queen's University. <http://hdl.handle.net/1974/12743>
- Sweeting, H. y West, P. (2001). Being different: Correlates of the experience of teasing and bullying at age 11. *Research Papers in Education*, 16(3), 225–246. <https://doi.org/10.1080/02671520110058679>
- Toledo, M. y Aparicio, V. G. (2010). El humor desde la psicología positiva. *International Journal of Developmental and Educational Psychology*, 1(1), 111-117.
- Urbano Mejia, C. Y., Villota-Benítez, M. M. y Ramírez, L. F. (2021). Educación para la paz, convivencia escolar y resolución de conflictos: Un estado del arte de programas de intervención. *Ciudad Paz-ando*, 14(2), 32–48. <https://doi.org/10.14483/2422278X.18217>
- Uribe, A. F., Orcasita, L. T. y Aguillón, E. A. (2012). Bullying, redes de apoyo social y funcionamiento familiar en adolescentes de una institución educativa de Santander, Colombia. *Psychologia. Avances de la disciplina*, 6(2), 83–99. <https://doi.org/10.21500/19002386.1186>
- Vessey, J. A., Duffy, M., O'Sullivan, P. y Swanson, M. (2003). Assessing Teasing in School-Age Youth. *Issues in Comprehensive Pediatric Nursing*, 26(1), 1–11. <https://doi.org/10.1080/01460860390183038>
- Wells, **Nancy** M. and Kristi S. Lekies. (2006). “Nature and the Life. Course: Pathways from Childhood Nature Experiences to Adult.
- Yip, J. A. y Martin, R. A. (2006). Sense of humor, emotional intelligence, and social competence. *Journal of Research in Personality*, 40, 1202-1208.