

EL JUEGO DEL ACOSO ESCOLAR

“CÍRCULO DE VALIENTES”

Autores

SERGIO DAVID OVIEDO SANDOVAL

JOHAN STIVEN RAMIREZ HERNANDEZ

Línea de profundización

PEDAGOGÍA DE LO ARTÍSTICO VISUAL

Directora

ANGELA VIVIANA SALAMANCA MARTINEZ

UNIVERSIDAD PEDAGÓGICA NACIONAL

FACULTAD DE BELLAS ARTES

LICENCIATURA EN ARTES VISUALES

BOGOTÁ, 2026

Resumen

El presente trabajo de grado tiene como objetivo comprender el acoso escolar mediante la creación del dispositivo de juego “*Círculo de Valientes*”, elaborado en un laboratorio creativo con los estudiantes de quinto grado del Colegio Orlando Fals Borda de Bogotá. Desde una perspectiva cualitativa hermenéutica, el trabajo enlaza el arte, el juego y la educación para analizar las dinámicas de convivencia en el aula. Por medio de la cocreación y aplicación del juego, se evidenció que las experiencias lúdico-artísticas favorecen la reflexión de prácticas de exclusión, el reconocimiento del otro y permiten problematizar dinámicas de acoso naturalizadas en el entorno escolar. En este sentido, el juego se configura como una estrategia pedagógica que permite reinterpretar las relaciones en el aula y contribuir a la construcción de una convivencia más respetuosa.

Palabras clave

Acoso escolar, juego, artes visuales, alteridad, convivencia escolar, laboratorio creativo.

Abstract

This undergraduate thesis aims to understand school bullying through the creation of the game-based device “*Circle of the Brave*”, developed within a creative laboratory with fifth-grade students at Orlando Fals Borda School in Bogotá. From a qualitative hermeneutic perspective, the study connects art, play, and education to analyze classroom coexistence dynamics. Through the co-creation and implementation of the game, it was found that ludic-artistic experiences foster reflection on exclusionary practices, promote the recognition of others, and problematize normalized bullying dynamics within the school environment. In this sense, play is configured as a pedagogical strategy that allows the reinterpretation of relationships in the classroom and contributes to the construction of a more respectful coexistence.

Keywords

School bullying; play; visual arts; otherness; school coexistence; creative laboratory.

Tabla de contenido

1. El Problema	5
1.1 Planteamiento del Problema	5
1.2 Objetivos	8
1.2.1 Objetivo General	8
1.2.2 Objetivos Específicos	8
1.3 Justificación	9
1.4 Antecedentes	11
2. Referentes Teóricos	19
2.1 El juego como experiencia estética, relacional y transformadora en la educación	19
2.1.1 El juego más allá de lo lúdico: práctica cultural, simbólica y educativa y su relación con la educación crítica y la construcción de subjetividades	19
2.1.2 El juego como experiencia estética y estrategia pedagógica desde las artes visuales para la comprensión del acoso escolar	21
2.1.3 El dispositivo de juego como mediador pedagógico en la educación artística visual	23
2.1.4 Los juegos serios como herramienta de aprendizaje en la educación artística visual	25
2.1.5 Reglas de juego para la convivencia escolar y la prevención del acoso escolar	25
2.2 El acoso escolar como problemática relacional, cultural y educativa.	28
2.2.1 Dimensión simbólica y visual del acoso escolar	29
2.2.2 El rol del grupo y los observadores en el acoso escolar	30
2.2.3 Consecuencias del acoso escolar en la subjetividad y el aprendizaje	31
2.3 La alteridad como fundamento ético, pedagógico y relacional en la educación	33
2.3.1 Alteridad, diferencia y convivencia escolar	33
2.3.2 Alteridad y construcción de subjetividades desde las artes visuales: cuerpo, imagen y mirada	34
2.3.3 Alteridad, juego y prevención del acoso escolar en el espacio lúdico-simbólico	37
3. Diseño Metodológico	39
3.1 Enfoque Epistemológico: Hermenéutico	39
3.2 Diseño	40
3.3 Actores	44
3.4 Etapas	44
3.4.1 Etapa 1. Preparación	46
3.4.2 Etapa 2. Fase de inicio	52
3.4.3 Etapa 3. Fase de combate	55
4. Ecos del laboratorio: Análisis de datos y comprensión de lo jugado	60
4.1 Jugar lo no previsto	60

4.2 el acoso escolar como experiencia dinámica en el juego.....	65
4.3 Construir al otro jugando	69
5. Resultados de la investigación.....	72
6. Conclusiones	75
Bibliografía	77

1. El Problema

1.1 Planteamiento del Problema

El Colegio Orlando Fals Borda está ubicado al sur de Bogotá D. C., en la localidad quinta de Usme, específicamente en la UPZ Las Viviendas. Su entorno está conformado por los barrios Barranquillitas y Viviendas, colindando con una zona montañosa donde hay viviendas informales y una ladrillera en la que trabajan algunos padres y madres de familia; otros se desempeñan como asalariados en distintos sectores de la ciudad. Estas condiciones sociales y geográficas inciden directamente en la vida cotidiana de las familias y, por ende, en la dinámica escolar, en la que confluyen niñas, niños y jóvenes atravesados por las tensiones propias del territorio que habitan.

Una parte significativa de los estudiantes crece en hogares con figuras parentales ausentes o en familias extensas, donde los abuelos y abuelas asumen las labores de cuidado. En este contexto, las y los niños aprenden a relacionarse a partir de lo que observan y experimentan en su entorno, lo cual, en algunos casos, se traduce en conflictos, choques interpersonales o dificultades para reconocer y respetar las diferencias.

Tal como señalan Córdoba y Vélez (2016), la alteridad supone “ponerse en el lugar del otro, alternando opiniones, ideas, sentimientos, acciones, valoraciones, tonos afectivos, costumbres o prácticas sociales diversas” (p. 1003). Sin embargo, en el espacio escolar este ejercicio no siempre se concreta. Con frecuencia, las diferencias se convierten en motivo de burla, exclusión o violencia, y el aula deja de percibirse como un lugar seguro. Las situaciones de discriminación, acoso o agresión que emergen en la cotidianidad escolar no suelen ser hechos aislados, sino prácticas reiteradas que adquieren la forma de un “juego” en el que algunos estudiantes reafirman su poder a costa de otros. Este tipo de interacción evidencia la dificultad para reconocer al otro en su diferencia y limita la construcción de una cultura basada en el respeto y la empatía. Como plantean los autores, la ética de la alteridad se construye en la

relación con el otro, en el reconocimiento de su existencia y dignidad, lejos de dinámicas de poder o exclusión.

Esto abre la posibilidad para pensar en que el arte y el juego, ofrecen formas alternativas para comunicar ideas más allá de las palabras. Permite y vincula lenguajes simbólicos y expresivos fortaleciendo el ámbito educativo de la mano de la educación artística visual, ya que brindan posibilidades a las niñas y niños de representar las emociones, experiencias y las maneras de las que comprenden su mundo, dando así habilidades desde la experiencia sensible para el reconocimiento de sí mismos de los otros y otras y de la realidad que habitan. Para Patricia Leavy (2015) los procesos de creación artística brindan a las personas experiencias de descubrimiento. El juego sitúa a los sujetos en un común denominador que son las reglas compartidas, la cooperación, los lenguajes artísticos y simbólicos, generando así espacios para la socialización, la empatía y la reflexión de sus prácticas. Articulándose como dos caminos separados el arte y el juego, que al juntarse se vuelven uno solo, un elemento didáctico educativo y pedagógico que invita y permite unos vínculos más asertivos desde la imaginación, el respeto por el otro, el trabajo y la expresión colectiva.

En la perspectiva histórico-cultural de Vygotsky, toda función en el desarrollo cultural en el niño o niña, se puede ver dos veces, en la primera con el plano social, en la segunda con el plano psicológico (Vygotsky, 1979). Las interacciones sociales, en últimas, forman y construyen fundamentalmente el desarrollo en las infancias, porque es con el contacto con las y los otros que se construyen las funciones y habilidades psicológicas superiores y es donde allí se adquieren unas habilidades y herramientas culturales que imperan para la comprensión del mundo.

No obstante, cuando dichas interacciones están mediadas por la violencia o la exclusión, como ocurre en el acoso escolar, las niñas y los niños ven limitadas sus posibilidades de desarrollo. En lugar de aprender en colaboración, reproducen relaciones de poder que afectan su desarrollo emocional, cognitivo y social. De esta manera, la escuela, como segundo espacio de socialización de las niñas y niños, tiene la responsabilidad de promover experiencias que fortalezcan el respeto y la empatía, permitiendo comprender las diferencias como oportunidades de aprendizaje y no como amenazas.

Esta labor no responde únicamente a un compromiso ético y moral, sino que atiende de forma vinculante al mandato de la Ley 1620 de 2013 del Gobierno Colombiano. Bajo esta normativa, las violencias enmarcadas dentro del acoso escolar (*bullying*) se clasifican formalmente como Situaciones de Tipo II, lo que exige e impera a las instituciones educativas activar de manera obligatoria protocolos institucionales que permitan la comprensión y, en un futuro, la prevención y mitigación de estas situaciones. Desde nuestro proceso como docentes en formación de la licenciatura de artes visuales, pensamos en que las experiencias sensibles mediadas por el juego, permiten la apertura a estrategias de resolución. Las artes brindan una posibilidad para expresar todo aquello que en oraciones las palabras no permiten enunciar completamente, mientras que el juego crea escenarios simbólicos en los que es posible ensayar e imaginar otras formas de relación, menos violentas y más humanas.

En este sentido, el presente trabajo no busca intervenir directamente el acoso escolar como un fenómeno estructural, ni sugerir soluciones definitivas frente a esta problemática, sino comprenderlo y problematizar por medio de una experiencia pedagógica mediada por el juego y las artes visuales. De esta manera, se plantea el juego como un dispositivo que posibilita la exploración de las dinámicas de relación entre pares, permitiendo a los estudiantes reflexionar sobre sus propias formas de interacción dentro del contexto escolar. Así, más que transformar de manera inmediata estas dinámicas, se busca abrir un espacio de análisis y comprensión que contribuya al reconocimiento del otro y a la construcción de formas de convivencia más conscientes. De allí surge la siguiente pregunta de investigación:

¿Cómo comprender las dinámicas de acoso escolar mediante la creación e implementación del dispositivo de juego “Círculo de Valientes” en un laboratorio creativo con estudiantes de quinto grado del Colegio Orlando Fals Borda?

1.2 Objetivos

1.2.1 Objetivo General

Comprender las dinámicas de acoso escolar en estudiantes de quinto grado del Colegio Orlando Fals Borda mediante la creación e implementación del dispositivo de juego "Círculo de Valientes" en un laboratorio creativo.

1.2.2 Objetivos Específicos

- Caracterizar las formas más comunes en que se manifiesta el acoso escolar en el grado 501 del Colegio Fals Borda, a partir de las experiencias de los participantes del laboratorio creativo “Círculo de Valientes”
- Identificar las ideas y representaciones que emergen durante el proceso de cocreación del dispositivo de juego “Círculo de Valientes” frente a situaciones de acoso escolar.
- Analizar las dinámicas relacionales y las expresiones simbólicas que emergen durante la implementación del dispositivo “Círculo de Valientes”, identificando formas de comprensión y reproducción del acoso escolar.
- Reconocer los alcances y limitaciones del dispositivo de juego “Círculo de Valientes” como mediación pedagógica frente a las dinámicas de convivencia escolar experimentadas en el laboratorio creativo.

1.3 Justificación

Pensar un trabajo que vincule las artes visuales, la pedagogía y el juego resulta fundamental frente a una problemática tan visible y persistente como el acoso escolar. En las instituciones educativas se hace cada vez más evidente la necesidad de construir espacios seguros, donde niñas, niños y docentes puedan sentirse protegidos y valorados. No es saludable imaginar una escuela en la que los estudiantes deban permanecer a la defensiva o recurrir a la agresión para ganar reconocimiento y respeto; esta lógica del miedo deshumaniza la experiencia escolar y empobrece las relaciones entre pares.

Desde nuestra formación como futuros docentes en artes visuales, consideramos necesario pensar estrategias pedagógicas que permitan prevenir y atender el acoso escolar desde una mirada sensible, estética y educativa. Entre compañeros, es importante el respeto a la diferencia, entendiendo que es un principio que no puede faltar cuando se habita en un salón de clases tanto tiempo con las y los otros. Desde esa perspectiva pensamos que la educación artística brinda y permite posibilidades y herramientas propiciando experiencias que fomentan la empatía la reflexión y la convivencia, de esta manera el arte no se entiende únicamente como un medio de expresión, sino que también como una forma de conocimiento. Como señala Patricia Leavy (2015), cuando se trabaja desde la indagación basada en las artes, el propio proceso creativo se convierte en una forma de descubrimiento, capaz de transformar la manera en que comprendemos lo humano y lo social.

El juego, por su parte, es una experiencia inherente a la condición humana. A través de él, los niños y niñas desarrollan herramientas para aprender, comprender el mundo y construir cultura. Según UNICEF y *The Lego Foundation* (2018), el juego constituye una de las formas más importantes mediante las cuales los niños adquieren conocimientos y competencias esenciales y los entornos que lo favorecen se convierten en la base de los procesos educativos. Si el juego crea cultura, surge entonces una pregunta central para este trabajo: ¿qué tipo de cultura se está construyendo cuando el acoso escolar se naturaliza como una forma de diversión o reconocimiento entre pares? ¿Cómo se configura un “juego” en el que el disfrute surge de vulnerar al otro?

Diversas investigaciones han señalado que el acoso escolar se caracteriza por la repetición de conductas que buscan dañar a otro estudiante. En este sentido, “un alumno es agredido o se convierte en víctima cuando está expuesto, de forma repetida y durante un tiempo, a acciones negativas que lleva a cabo otro alumno o varios de ellos” (Olweus, 1998, citado en Castillo-Pulido, 2011, p. 419). El acoso escolar puede manifestarse de diferentes maneras dentro de la vida escolar. En algunos casos se expresa mediante agresiones visibles, mientras que en otros aparece de forma más sutil, a través de la exclusión o el aislamiento. En este sentido, la violencia puede entenderse como “una agresión directa e indirecta a la víctima; es indirecta cuando hay aislamiento social y exclusión deliberada de un grupo y directa cuando hay ataques relativamente abiertos” (Olweus, 1978, como se citó en Catillo-Pulido, 2011). Ante este panorama, el arte y el juego pueden abrir caminos alternativos para la comprensión y transformación de estas prácticas. Al combinar lo artístico y lo pedagógico, se crean espacios donde es posible sentir, imaginar y reflexionar colectivamente sobre las propias acciones y sus efectos en los demás (Leavy, 2015). Desde la educación artística visual, el juego puede significarse como una experiencia de encuentro, cooperación y creación compartida, en lugar de un escenario de competencia o exclusión.

Trabajar con (juguetes) dispositivos lúdicos y artísticos en el aula permite desarrollar sensibilidad, pensamiento crítico y empatía, favoreciendo formas de relación más respetuosas. Se trata de promover un juego que reconozca al otro y de construir, desde el arte, una cultura escolar donde la diversión no implique daño, sino cuidado y reconocimiento mutuo. En este sentido, el presente proyecto busca aportar a la comprensión del acoso escolar mediante la creación de experiencias estéticas que transformen la manera en que niñas y niños comprenden el juego, la convivencia y la diferencia.

1.4 Antecedentes

El primer antecedente corresponde al trabajo denominado “Desarrollo de una propuesta pedagógica en recreación, como aporte a la mitigación del acoso escolar en el grado octavo de la Institución Educativa Diego Gómez De Mena, Tabio, Cundinamarca” elaborado por Christian Giovanni García Romero en el año 2022 como proyecto de grado en la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo se preguntó por ¿cómo la recreación aporta a la solución de los problemas de acoso escolar que se presentan entre los estudiantes del grado octavo de la I. E. R. D. A nivel metodológico se propuso una investigación de método cualitativo, de tipo descriptivo, ya que tuvo la intención de aportar un marco de interpretación pedagógica para luego en otro momento retomar este material para contemplar alternativas de solución. Esta información se recoge por medio de talleres de recreación utilizando la técnica de entrevista semiestructurada, entrevista descriptiva y diario de campo, recomendando las siguientes fases: primero la caracterización de las relaciones interpersonales dadas entre los estudiantes; segundo, el diseño de la propuesta metodológica y definición de las categorías para el análisis del proceso, tercera, la sistematización y aplicación de la propuesta pedagógica. Dentro de sus conclusiones principales está la necesidad de trabajar el acoso escolar desde la recreación como una alternativa, complementando el p  nsum del colegio con actividades de ocio que se comprometan con la diversidad y entiendan las relaciones de poder. Este trabajo nutre nuestra investigación al recomendar la recreación como un espacio para entender las relaciones de poder. se articula con el “Círculo de valientes”. A diferencia de García nuestra propuesta traslada la lúdica al campo de las artes visuales, donde el dispositivo de juego diseñado actúa como el mediador físico de esas relaciones de poder que el autor menciona.

El segundo antecedente escogido corresponde al trabajo cuyo nombre es “El juego dramático como medio didáctico para la prevención del acoso escolar en el curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandi  ” elaborado por Mónica Isabel Galvis Morales en el año 2018 como proyecto de grado en la Universidad Pedagógica Nacional. Este trabajo analizó cómo el juego dramático se instaura como un medio didáctico en la prevención del acoso escolar en niños de segunda infancia del colegio Alfonso Reyes Echandi   IED. A nivel metodológico realizó una Investigación de carácter cualitativo que utilizó principalmente el método de Investigación

Acción Educativa, sirviéndose también de elementos de la Clínica Didáctica, con el objetivo de prevenir el acoso escolar. En su ruta metodológica de deconstrucción, reconstrucción y evaluación utilizó diarios de campo y planeaciones como instrumentos para la recolección de información. Una de las conclusiones más importantes es que el juego dramático funciona como medio didáctico para la prevención de acoso escolar, ya que influye directamente en los sistemas éticos y sociales de los alumnos. La investigación de Galvis es fundamental porque valida el juego como un medio didáctico que transforma sistemas éticos. La vinculamos a nuestro proyecto al retomar la idea de la “deconstrucción de representaciones”, pero damos un paso hacia la cultura material: mientras galvis se enfoca en la acción dramática (juego), nosotros integramos el diseño de un objeto artístico-dispositivo de juego (juguete) que permanece en el aula como objeto de comprensión y reflexión de las relaciones entre pares.

El tercer antecedente seleccionado se llama “«La granja de la aceptación» material didáctico para reflexionar sobre el acoso escolar mediante el juego dramático con las infancias” elaborado por Lady Alejandra Vélez Correa en el año 2022. Más que una pregunta, esta investigación tiene el objetivo de reconocer un marco teórico del acoso escolar y proponer una estrategia de atención al mismo. A nivel metodológico, en un principio hizo un ejercicio de reconocimiento de las necesidades de 2 colegios, realizando 7 sesiones de intervención con distintos cursos, para luego proceder a la creación de un material didáctico que se realizó bajo la estructura de sistematización de experiencias. Sus conclusiones están mediadas por una prueba piloto de la estrategia denominada “La granja de aceptación” que es una obra de dramaturgia, evidenciando cómo los estudiantes no tenían conocimiento sobre el acoso y lo logran interiorizar. Es por esta razón que la investigación determinó como su principal resultado y conclusión, esta estrategia educativa. La investigación se convierte en un antecedente importante porque sugiere la creación de un material físico para interiorizar conceptos. Se articula con nuestra propuesta en la intención de crear un “dispositivo lúdico”, aunque nuestro enfoque se distancia de la dramaturgia para centrarse en la educación artística visual. Esto nos permite explorar cómo la forma el color y la interacción física con el dispositivo de juego (juguete) facilitan la comprensión del acoso sin caer en el revictimización.

Como cuarto antecedente tenemos una investigación nombrada “Él matoneo un fenómeno alejado de la inocencia ¿Qué incidencia tiene ‘el matoneo escolar en la construcción de identidad de la víctima entre los nueve y doce años?’”, elaborada por Sandra Milena Ortiz Sánchez y Oriana Rodríguez Silva en el año 2015 como trabajo de grado en la universidad Pedagógica Nacional que analizó, qué incidencia tiene el matoneo en el desarrollo personal del sujeto. A nivel metodológico se propuso una revisión documental desde una perspectiva cualitativa con un enfoque analítico e interpretativo para realizar el análisis de la información. Las autoras ponen en contexto las diferencias existentes entre maltrato, conflicto y matoneo, concluyendo que los tres términos que se asemejan por tener una relación de víctima y victimario, presentan dificultades al relacionarse entre sí. Lo que los diferencia del matoneo, es que este es la concurrencia de sucesos de acoso, maltrato y conflicto que sufre un sujeto la víctima. Esta discusión teórica es el cimiento de nuestro marco conceptual, ya que permite diferenciar el acoso de conflictos aislados. Su articulación es vital para evitar las generalizaciones problemáticas que el contexto de Usme podría suscitar; nos permite hablar de 'acoso' con rigor académico, fundamentando por qué el ‘Círculo de Valientes’ se enfoca en las tensiones relacionales y no solo en conductas individuales.

Como quinto antecedente está el trabajo de investigación denominado “Propuesta artística para la prevención del acoso escolar en los niños de 4.º grado de la Institución Educativa Distrital Japón” elaborado por Sergio Gabriel Correa Moreno y Andrés Oswaldo Crespo Ramírez como trabajo de grado en la Universidad Pedagógica Nacional. La pregunta de investigación gira en torno a cómo contribuir a la prevención del acoso escolar desde una perspectiva artística en los estudiantes de cuarto grado del colegio I.E.D. Japón. A nivel metodológico se propuso una perspectiva cualitativa con un diseño de Investigación Acción por fases y su aplicación fue por talleres. Los instrumentos de indagación empleados fueron observación, diario de campo, entrevista e instrumento de registro de emociones. Ellos llegaron a la conclusión de que el *bullying* es una problemática que se presenta más comúnmente en bachillerato, y se tendría que hacer un seguimiento del desarrollo de los grupos intervenidos hasta ese punto, para evidenciar si lo previenen o no. Dado que el objetivo de este trabajo es desarrollar una estrategia metodológica a partir de una visión artística en pro de las habilidades musicales, socio – afectivas y psicomotrices hacia la prevención del *bullying*, se da por cumplido el mismo. Aunque esta

investigación tenga como objetivo la prevención, su enfoque en la musicalidad marca la diferencia. Nuestra propuesta se articula con esta al reconocer el arte como movilizador de lo socio-afectivo, pero reivindica el lugar de la Licenciatura en Artes Visuales en el diseño de dispositivos didácticos y lúdicos. Así, el 'Círculo de Valientes' no es solo una actividad, sino un aporte al campo de la cultura visual y el diseño pedagógico en la escuela.

El sexto antecedente utilizado es un trabajo de investigación denominado “Laboratorio Anti-belleza: Representación social de la mujer gorda desde la mirada adolescente” elaborado por Valeria Motta Motta en el año 2022 como trabajo de grado de la Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca, que tuvo como pregunta de investigación cuál es la representación social de mujer gorda desde la perspectiva de las adolescentes. La metodología fue la investigación acción educativa en tres etapas: el primer reconocimiento de la situación foco, la segunda la acción, y la tercera la observación y reflexión. La experiencia se realizó por medio de un laboratorio social denominado laboratorio anti-belleza con las adolescentes del municipio de Xuacha utilizando como técnica de investigación 13 entrevistas semiestructuradas y 5 talleres con las adolescentes en el salón social del conjunto residencial esperanza 3. La principal conclusión es que las adolescentes más que una representación, tienen un estigma hacia las personas gordas tildándolas de perezosas, feas y enfermas. Luego de los 5 talleres las adolescentes de manera unánime cambian su narrativa desaprendiendo que las mujeres gordas son enfermas y, por lo tanto, dejan de justificar las violencias gordofóbicas ejercidas hacia las personas gordas, aportando así una categoría fundamental a nuestra investigación. Este trabajo de investigación se constituye como el antecedente metodológico y disciplinar más robusto para nuestra propuesta, al validar el formato de ‘Laboratorio’ como un escenario de experimentación sensible propicio para el desaprendizaje de estigmas y prejuicios. Se vincula directamente con nuestro proyecto al demostrar que las narrativas de violencia como la gordo fobia en el caso de Motta o el acoso en el nuestro son construcciones sociales que pueden ser transformadas mediante la experiencia estética compartida.

De este estudio retomamos la estructura de fases (reconocimiento, acción y reflexión) para aplicarla al análisis de nuestro dispositivo. Sin embargo, nuestra investigación da un paso más allá al integrar la dimensión objetual. Mientras Motta se enfoca en la representación social,

nosotros materializamos esa reflexión en el diseño de un juguete específico, esta articulación permite que el laboratorio no sea solo un espacio de diálogo, sino un proceso de cocreación visual donde los niños del Colegio Orlando Fals Borda dejan de ser sujetos pasivos y se convierten en diseñadores de sus propias herramientas de convivencia. De esta manera, el

“Círculo de Valientes” utiliza la potencia del laboratorio para desnaturalizar el acoso escolar, entendiéndolo no como un hecho aislado, sino como una tensión relacional que puede ser reconfigurada desde la plástica y el juego serio.

El séptimo antecedente corresponde al artículo denominado “El juego y el juguete en el mundo indígena en Norteamérica: aportes a la visibilidad y educación de la infancia” hecho por Gemma Muñoz García y Emma Sánchez Montañés en el año 2020, esta investigación corresponde a un estudio desarrollado en un contexto internacional, centrado en comunidades indígenas de Norteamérica, ampliando la revisión más allá del contexto colombiano y latinoamericano. Esta tiene como objetivo analizar el papel del juego y el juguete en distintas culturas, entendiendo estas prácticas y experiencias no solo como actividades lúdicas, sino como formas de aprendizaje, socialización y transmisión cultural en la infancia. Metodológicamente, el estudio es desarrollado desde un enfoque cualitativo de carácter interpretativo, apoyado en el análisis de fuentes históricas, arqueológicas y museológicas, y también en el estudio de objetos conservados en colecciones antropológicas.

El artículo analiza tres contextos culturales específicos (Ártico, Suroeste y Costa Noroeste), evidenciando cómo, el juego lleva a cabo una función constante: preparar a los niños y niñas para su vida adulta a través de la imitación de roles sociales. Entre sus conclusiones más importantes, se resalta que los juguetes (herramientas en miniaturas, las muñecas o las representaciones simbólicas) tienen función de dispositivos de aprendizaje que entrelaza lo práctico, lo social y lo simbólico, permitiendo la asimilación de normas, valores y maneras de ver el mundo.

Este antecedente es relevante para este trabajo de grado, ya que aparta la mirada del juego como un simple entretenimiento hacia su entendimiento como un mediador cultural y pedagógico. Este se articula fuertemente con nuestra propuesta al reconocer el potencial del juego como objeto que concentra relaciones sociales, aprendizajes y significados, pero mientras el artículo se sitúa en un

análisis antropológico de culturas tradicionales, nuestro trabajo de grado traslada esta idea al contexto escolar contemporáneo, específicamente al problema del acoso escolar. De esta manera, el juego “Círculo de Valientes” retoma la idea del juego como instrumento de socialización, pero lo configura como un dispositivo artístico-pedagógico diseñado intencionalmente para problematizar las dinámicas de poder entre pares. De esta manera, no solo se reconoce el valor del juego como espacio de aprendizaje, sino que se interviene desde la creación artística-visual para transformar dichas relaciones dentro del aula.

Continuando con las investigaciones que abordan el juego como estrategia pedagógica en contextos educativos, se aborda el artículo denominado “Impactos de un modelo de enseñanza basado en el juego de roles y la creación de podcasts en el área de matemáticas con estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje” realizó por Dolores Martínez Ruiz, Isaac García Salgado y Nayarís Mendoza Ávila en el año 2025. Este artículo de investigación tiene como objetivo analizar los efectos de la aplicación de un modelo de enseñanza basado en el juego de roles y la creación de podcasts en el rendimiento académico de estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje, en un contexto indígena Zenú en Colombia. A nivel metodológico, la investigación es desarrollada desde un enfoque mixto (cualitativo y cuantitativo) con un componente etnográfico, trabajado con una muestra de 30 estudiantes entre los 10 y 11 años. Su estrategia pedagógica se construyó en distintas fases que incluyeron el diagnóstico del contexto, la creación de guiones, la implementación del juego de roles junto con la producción de podcasts y la evaluación de resultados.

En los resultados se evidenció una mejora en el entendimiento de conceptos matemáticos, especialmente en el manejo de números enteros, además de un aumento en la motivación, la participación y el rendimiento académico de los estudiantes, por consiguiente, se destacan avances en habilidades socioemocionales como el trabajo en equipo, la comunicación, la empatía y el pensamiento crítico, asimismo una alta aprobación del uso de los podcasts como herramienta pedagógica. En sus conclusiones, los autores señalan que la combinación entre aprendizaje vivencial y mediaciones tecnológicas permite transformar las prácticas tradicionales de enseñanza, generando ambientes de aprendizaje más significativos y acordes con las realidades de los estudiantes.

Este antecedente se articula con los anteriores al reafirmar el valor del juego como una práctica situada que beneficia los procesos de aprendizaje y transformación en el aula, esencialmente cuando se vincula con la creación y la participación activa de los estudiantes. sin embargo, mientras esta investigación se centra en el fortalecimiento de competencias académicas en el área de matemáticas, nuestra propuesta se posiciona en el campo de las artes visuales y las dinámicas de convivencia escolar. En este sentido, el juego “Círculo de Valientes” retoma la dimensión vivencial del juego, pero la materializa en un dispositivo artístico de carácter lúdico que permite no solo aprender, sino también problematizar y reconfigurar las relaciones de poder presentes en el acoso escolar.

Pensar en el juego y en el juguete como estrategia pedagógica y/o didáctica nos hizo encontrarnos con esta investigación “Guía educativa sobre el juego y el juguete” elaborada por Mercedes Arribas, Ana Júdez e Inés Miranda en colaboración con el Instituto Aragonés de la Mujer. Esta guía educativa surge en un contexto español, desarrollada desde el Instituto Aragonés de la Mujer, ampliando la búsqueda documental hacia escenarios internacionales donde el juego y el juguete han sido estudiados como herramientas pedagógicas y formativas. Su inclusión permite evidenciar que la reflexión sobre el valor educativo del juego y del juguete trasciende el contexto colombiano y se posiciona como una preocupación educativa presente en otros contextos sociales y culturales. El objetivo de esta investigación es resaltar la importancia del juego y su relación con el juguete como primer aprendizaje para la infancia, comprendiendo como un vehículo o dispositivo que permite desarrollar el carácter, la sensibilidad además de fomentar valores que ayudan al fortalecimiento de las relaciones, resolución de conflictos. Metodológicamente, la guía se fundamenta en un análisis psicopedagógico que clasifica los juegos y juguetes según etapas de desarrollo, evaluando su incidencia en la construcción de la identidad y la socialización de las niñas y los niños; la guía analiza la relación ante el objeto y la acción, evidenciando cómo el juego y el juguete llevan a cabo una función constante: servir de mediador para la asimilación de normas, la resolución de conflictos y el desarrollo integral de habilidades para el día a día.

El resultado de esta guía evidencia que la elección y el diseño del juguete influyen directamente en la resolución de conflictos y en la eliminación de estereotipos de poder; la guía

concluye que el juguete como objeto físico con intención pedagógica, actúa como un “dispositivo de aprendizaje” que permite ensayar roles sociales en un ambiente de tolerancia. Esta guía es fundamental como referente, porque primero nos permitió reconocer la distinción entre juego que es la acción de jugar y la de juguete que sería el objeto o el dispositivo con el cual se realiza la acción, segundo nos da un sustento técnico al dispositivo de juego “círculo de valientes” no es solo una actividad lúdica sino un juguete diseñado desde las artes visuales que funciona como mediador para la comprensión del acoso escolar y el reconocimiento del otro en el aula.

Como último antecedente corresponde al artículo denominado “Artes plásticas para la sensibilización y prevención de la violencia escolar: Un estudio de caso en Arequipa (Perú)”, realizado por Wilder Anthony Mendoza Huachani y Osbaldo Turpo Gebera en el año 2025. Este artículo tiene como objetivo fortalecer la convivencia pacífica en una institución educativa mediante el ofrecimiento de espacios estimulantes para el desarrollo de la sensibilidad y la expresión a través de las artes plásticas. Metodológicamente, el estudio se desarrolla bajo un enfoque cualitativo con un diseño de estudio de caso, utilizando talleres de creación artística como principal herramienta de intervención y recolección de información.

El artículo analiza cómo la práctica artística permite a los estudiantes exteriorizar conflictos y representar formas de relación no violentas, evidenciando que el arte lleva a cabo una función constante: actuar como un lenguaje simbólico que facilita la sensibilización y la empatía entre pares. Entre sus principales conclusiones, resalta que las artes plásticas funcionan como dispositivos de prevención que permiten a los niños y niñas reconfigurar su percepción sobre la violencia, aportando a nuestro proyecto el rigor metodológico para entender el laboratorio creativo como un espacio de transformación social desde la imagen.

2. Referentes Teóricos

2.1 El juego como experiencia estética, relacional y transformadora en la educación.

2.1.1 El juego más allá de lo lúdico: práctica cultural, simbólica y educativa y su relación con la educación crítica y la construcción de subjetividades

Pensar el juego únicamente como una actividad recreativa implica reducir su potencial pedagógico y social. En realidad, el juego puede entenderse como una práctica cultural que atraviesa la manera en que los sujetos se relacionan con el mundo, con los otros y consigo mismos. Jugar supone interpretar reglas, asumir roles, tomar decisiones y convivir con la incertidumbre; aspectos profundamente ligados a los procesos educativos y a las experiencias que se construyen dentro de los espacios escolares.

Desde esta perspectiva cultural, el juego ha sido comprendido como un elemento fundamental en la organización de la vida social. En su obra *Homo Ludens*, Johan Huizinga plantea que el juego no debe considerarse una actividad superficial o secundaria dentro de la cultura, sino una dimensión constitutiva de la experiencia humana. Para el autor:

“El juego es más antiguo que la cultura, pues la cultura, por imperfectamente que se la defina, presupone siempre la sociedad humana, y los animales no han esperado a que el hombre les enseñe a jugar” (Huizinga, 2007, p. 13).

Lo anterior permite comprender que el juego no se limita únicamente a una actividad infantil o asociada al entretenimiento, sino que constituye una forma de acción simbólica mediante la cual los sujetos interpretan el mundo y construyen formas de relación con los otros. Para Huizinga, el juego crea un espacio particular dentro de la vida cotidiana, delimitado por reglas, tensiones y significados compartidos entre quienes participan.

Mientras Huizinga comprende el juego como una práctica constitutiva de la cultura y la vida social, Miguel Sicart (2014) amplía esta perspectiva al señalar que las acciones dentro del juego no son neutrales, sino que implican decisiones éticas y formas de relación con los otros. Cuando una persona juega no solo sigue reglas, sino que también decide cómo actuar dentro de

ellas, afectando directa o indirectamente a quienes participan en la experiencia. En los espacios escolares, esta característica adquiere relevancia, ya que el juego puede convertirse en un escenario donde se evidencian dinámicas de poder, inclusión o exclusión entre pares, conectando esa dimensión ética del jugador con las tensiones relacionales de la convivencia.

Con esta idea, el juego adquiere un papel importante en la construcción de subjetividades. Al jugar, los estudiantes tienen la posibilidad de asumir distintos puntos de vista, cuestionar roles naturalizados dentro del entorno escolar y experimentar otras formas de relacionarse con los demás. Asimismo, durante la experiencia lúdica emergen emociones como la alegría, la frustración, la rabia o la expectativa, favoreciendo el desarrollo de capacidades de agencia miento y regulación emocional.

Desde una perspectiva pedagógica este, agencia miento favorece el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución de conflictos. Su dimensión afectiva adquiere relevancia en la medida en que las experiencias compartidas fortalecen vínculos entre los estudiantes y propician ambientes de confianza, cooperación y reconocimiento mutuo. Cuando el grupo se siente involucrado en una experiencia colectiva, se generan dinámicas que favorecen el sentido de pertenencia y el cuidado hacia los otros, reconociendo la importancia de construir relaciones basadas en el respeto y la empatía.

Esta construcción de relaciones empáticas se conecta directamente con una postura pedagógica y política dentro del aula. Desde una perspectiva de educación crítica, Luis Camnitzer propone una educación artística orientada a la emancipación, en la que el objetivo principal no es solamente aprender técnicas, sino desarrollar la capacidad de cuestionar la realidad (Camnitzer, 2009). Bajo esta mirada, el juego puede convertirse en una herramienta pedagógica que favorece el pensamiento crítico, ya que rompe con la lógica de respuestas únicas e invita a formular preguntas, experimentar y reflexionar sobre las relaciones que se construyen dentro del entorno educativo.

En el contexto escolar, el juego permite que los estudiantes se desplacen de su rol habitual y observen la realidad desde otras posiciones. Este desplazamiento resulta especialmente

importante para problematizar conductas que muchas veces se naturalizan en la convivencia escolar, como la burla, el silencio frente al acoso o la indiferencia ante el sufrimiento del otro. A través de las dinámicas de juego, los estudiantes pueden reconocer cómo se construyen estas relaciones y qué lugar ocupan dentro de ellas.

2.1.2 El juego como experiencia estética y estrategia pedagógica desde las artes visuales para la comprensión del acoso escolar

Así como el juego implica interpretar, imaginar, tomar posturas críticas y relacionarse con otros, también puede entenderse como una experiencia estética, en tanto moviliza la sensibilidad, la percepción y la construcción de significado, aspectos que se vinculan estrechamente con el campo de la educación artística. En este sentido, Elliot W. Eisner plantea que las artes amplían las formas en que las personas perciben, interpretan y comprenden la realidad. En su libro *El arte y la creación de la mente*, el autor propone que:

“Las artes refinan nuestros sentidos para que nuestra capacidad de experimentar el mundo sea más compleja y sutil; estimulan el uso de la imaginación para que podamos imaginar lo que realmente no podemos ver, tocar, oír o saborear” (Eisner, 2004, p. 30).

Desde esta perspectiva, las experiencias educativas que incorporan dimensiones estéticas y lúdicas favorecen formas de conocimiento más sensibles y reflexivas, que no siempre se desarrollan a través de metodologías centradas únicamente en la transmisión de contenidos. Cuando los estudiantes juegan desde este enfoque, no solo siguen reglas o cumplen acciones, sino que interpretan situaciones, construyen significados y se involucran emocionalmente con otros. En este proceso participan el cuerpo, la sensibilidad, la imaginación y el pensamiento, haciendo que la experiencia trascienda lo únicamente cognitivo.

Cuando el juego se articula con prácticas artísticas, estas posibilidades de exploración sensible se amplían aún más. Desde la investigación basada en artes, Patricia Leavy (2015) señala que los procesos creativos permiten explorar emociones, conflictos y relaciones sociales desde lugares que no siempre se alcanzan por vías exclusivamente racionales. En ese sentido, el

juego y el arte pueden abrir espacios donde los estudiantes no solo expresan lo que viven en su cotidianidad escolar, sino que también empiezan a pensarlo de otras maneras.

Esta exploración de las relaciones humanas a través del arte que menciona Leavy se conecta contemporáneamente con los planteamientos de Nicolás Bourriaud, quien habla sobre el concepto de estética relacional cuando se refiere a aquellas prácticas artísticas que no se centran exclusivamente en la creación de objetos, sino también en generar situaciones para el encuentro entre sujetos. En este sentido, el autor propone que:

“Después del dominio de las relaciones entre Humanidad y divinidad, y luego entre Humanidad y objeto, desde los años noventa la práctica artística se concentra en la esfera de las relaciones humanas. El artista se focaliza entonces, cada vez más claramente, en las relaciones que su trabajo va a crear en su público, o en la invención de modelos sociales” (Bourriaud, 2006, p. 27).

Con lo anterior se puede inferir que el juego es una práctica estética en sí misma, entendiendo que produce experiencias compartidas donde el diálogo y la interacción pueden transformar temporalmente las relaciones entre los sujetos participantes. Esta dimensión relacional del juego puede interpretarse a través de la idea de “intersticio social” planteada por Bourriaud; para él “la obra de arte representa un intersticio social” (Bourriaud, 2006, p. 15), entendiendo el intersticio como “un espacio para las relaciones humanas que sugiere posibilidades de intercambio distintas de las vigentes en el sistema dominante” (ídem, p. 16).

Comprender el juego como este intersticio social y estético permite pensar el aula como un espacio alternativo, permitiendo que los estudiantes exploren nuevas formas de encuentro y participación. En estas experiencias, el juego pensado desde las artes visuales moviliza la imaginación y la creatividad, al tiempo que posibilita reflexionar sobre las dinámicas de convivencia escolar, visibilizando situaciones que en otros momentos pueden pasar desapercibidas.

Más allá de comprenderse únicamente como una actividad lúdica o recreativa, el juego funciona aquí como un espacio simbólico donde es posible representar tensiones, conflictos y formas de relación presentes en la vida escolar. A través de imágenes, narrativas y dinámicas

participativas, las y los estudiantes pueden reconocer situaciones vinculadas al acoso escolar, las relaciones de poder o la exclusión entre pares sin sentirse directamente expuestos, favoreciendo así procesos de reflexión colectiva sobre la convivencia y el lugar que ocupan dentro de ella.

2.1.3 El dispositivo de juego como mediador pedagógico en la educación artística visual

En la escuela, lo anterior permite comprender el juego no solo como un recurso didáctico, sino como un dispositivo didáctico-estético-pedagógico que activa la sensibilidad, la imaginación y la reflexión crítica en las y los estudiantes. Al diseñar un juego desde las artes visuales, se incorporan elementos como ilustraciones, personajes, lenguaje simbólico, colores y materiales que interactúan y dialogan con la experiencia de los participantes. Estos elementos no cumplen únicamente una función decorativa, sino que construyen significados, provocan emociones y permiten representar conflictos, relaciones de poder y situaciones de convivencia que integran la cotidianidad escolar. De esta manera, el lenguaje visual se convierte en un medio para abordar problemáticas complejas que muchas veces resultan difíciles de expresar de forma directa, configurando un espacio de creación simbólica donde las y los estudiantes exploran emociones y experiencias relacionadas con la vida escolar.

Desde esta perspectiva, el juego trasciende lo puramente recreativo y se configura como una propuesta con propósitos pedagógicos explícitos dentro de su diseño. Así, los objetos lúdicos dejan de ser únicamente espacios de entretenimiento para convertirse en mediadores materiales que posibilitan procesos de aprendizaje significativo. Tal como lo menciona Marcano (2008, p. 96 citado en González A, 2022/23), “los juegos han constituido una poderosa herramienta de aprendizaje de conductas y actitudes necesarias para el eficiente desempeño sociocultural”, lo que permite comprender que su valor radica en la capacidad de influir en la formación del sujeto.

A diferencia de las dinámicas tradicionales, este tipo de dispositivo es diseñado con objetivos específicos orientados al desarrollo de habilidades y la apropiación de conocimientos. De esta manera, el dispositivo se articula con enfoques pedagógicos contemporáneos que

reconocen el rol activo del estudiante en su proceso de formación, dónde jugar implica interpretar, reflexionar y actuar dentro de un sistema de reglas que simula aspectos de la realidad. En este sentido, los juegos pueden reconocerse como dispositivos pedagógicos que, mediante dinámicas interactivas, favorecen la creatividad, la participación y la construcción de sentido.

Esta dimensión participativa resulta especialmente significativa en el contexto escolar, ya que las dinámicas de juego permiten que las y los estudiantes experimenten situaciones relacionadas con la cooperación, el conflicto, la toma de decisiones y la responsabilidad frente al otro. En este sentido, el dispositivo lúdico no solo moviliza procesos cognitivos, sino también dimensiones emocionales y relacionales que contribuyen a problematizar formas naturalizadas de violencia dentro de la convivencia cotidiana.

Con esta idea, el juego pensado desde las artes visuales se convierte en un mediador pedagógico y didáctico que articula sensibilidad, pensamiento crítico y creación simbólica. Su potencial radica en la posibilidad de abordar problemáticas sociales complejas, como el acoso escolar, desde experiencias participativas donde los estudiantes reconocen y cuestionan dinámicas presentes en su convivencia cotidiana.

De este modo, la construcción de este dispositivo didáctico-estético-pedagógico no se limita a una propuesta de producción visual aislada, sino que se constituye como una estrategia material y relacional diseñada específicamente para irrumpir en las lógicas del aula. Al articular la sensibilidad de las artes visuales con la acción participativa del juego, las ilustraciones, los soportes plásticos y las mecánicas lúdicas dejan de ser elementos de mera contemplación para transformarse en herramientas éticas. Esta mediación resulta indispensable para que los estudiantes puedan confrontar y desnaturalizar aquellas dinámicas de violencia que muchas veces se silencian en la cotidianidad de la escuela. Por lo tanto, el juego se establece aquí, como el escenario performativo fundamental donde las categorías de la mirada y el cuerpo se intersepan directamente con las tensiones relacionales de la convivencia, abriendo paso a la problematización profunda y colectiva del acoso escolar dentro de los entornos educativos.

2.1.4 Los juegos serios como herramienta de aprendizaje en la educación artística visual

El juego serio se percibe como una propuesta que supera lo lúdico convencional, integrando propósitos pedagógicos explícitos dentro de su diseño. Con ello, los juegos dejan de ser únicamente espacios de entretenimiento para convertirse en objetos que posibilitan procesos de aprendizaje significativo. Tal como lo mencionan Michael y Chen (2006, citado en González, 2023, p. 10), “Los juegos serios son aquellos juegos que se usan para educar, entrenar e informar”, lo que permite comprender que su valor no se encuentra solo en la diversión, sino también en su capacidad de influir en la formación del sujeto a través de herramientas técnicas que direccionan la experiencia interactiva hacia objetivos formativos concretos; en este caso, mediante el dispositivo de juego “Círculo de Valientes”.

Desde esta perspectiva, los juegos serios se encuentran dentro de una categoría híbrida entre lo educativo y lo lúdico, en la que el aprendizaje se construye a partir de las experiencias, la toma de decisiones y la resolución de problemas. A diferencia de los juegos tradicionales o recreativos, estos son diseñados con objetivos específicos orientados al desarrollo de habilidades y la apropiación de conocimientos. Al respecto, como señalan Barbosa et al. (2014, citado en González, 2023, p. 15), “el aprendizaje significativo ocurre cuando este está basado en la metodología pedagógica de resolución de problemas”. De esta manera, el juego serio se articula con enfoques pedagógicos contemporáneos que reconocen el rol activo del estudiante en su proceso de formación, en el que jugar implica también interpretar, reflexionar y actuar dentro de un sistema de reglas que simula aspectos de la realidad.

Al articular los *serious games* con el campo de las artes visuales dentro del aula, no solo se amplían los horizontes metodológicos, sino que se consolida un ambiente para el aprendizaje intertextual. Estos se reconocen como dispositivos pedagógicos que, por medio de dinámicas interactivas y lenguajes metafóricos, favorecen la creatividad, la participación y la construcción colectiva de sentido. De este modo, el diseño visual y las mecánicas lúdicas hacen del dispositivo de juego “Círculo de Valientes” un escenario ideal para integrar las dimensiones cognitivas, sociales y emocionales de las niñeces. Así, el juego serio se convierte en una herramienta idónea

para que las y los estudiantes ensayen respuestas críticas, asuman responsabilidades éticas frente al otro y desarticulen problemáticas complejas como el acoso escolar.

2.1.5 Reglas de juego para la convivencia escolar y la prevención del acoso escolar

Para hacer un óptimo abordaje de las prácticas que se relacionan con las dinámicas del acoso escolar dentro de las instituciones educativas del país, es imperante para las y los docentes en formación comprender y conocer que existe un respaldo normativo e institucional que regula las formas en cómo conviven niñas, niños y jóvenes en las aulas de clase. Es importante entender que la escuela no se puede percibir como un lugar aislado, como si fuera un espacio ajeno a las dinámicas sociales; en ese sentido, la escuela es uno de los primeros escenarios de la esfera pública, fuera de su entorno familiar, donde las niñas comienzan a interactuar con otros que son sus pares. Allí aprenden a convivir con el otro y a negociar las diferencias, aspectos que les permiten comenzar a construir su propia identidad ciudadana.

En consecuencia, el Estado colombiano se tomó la tarea de construir todo un sustento jurídico e institucional para regular y controlar la convivencia en los entornos escolares del territorio nacional. En este escenario, las acciones frente a las prácticas violentas entre pares adquieren un carácter formal con la promulgación de la Ley 1620 de 2013, mediante la cual se instaure el Sistema Nacional de Convivencia Escolar, Formación para los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad, Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. Esta ley marca un precedente educativo, pedagógico y normativo, pues permite reinterpretar las miradas en torno a los manuales de convivencia punitivos y disciplinarios tradicionales. A partir de esta norma, los colegios ya no se encargan de echar gente negando derechos fundamentales, sino que se pone en tensión las formas en que se desenvuelven los conflictos, orientándose hacia un enfoque de promoción, prevención, atención y seguimiento. Todo esto desde una perspectiva restaurativa que piensa en un debido proceso que tiene en cuenta a toda la comunidad educativa incluyendo al sector comunitario, permitiendo así que a las niñas no se les vulnere el derecho valioso a la educación.

Bajo este horizonte de promoción y prevención es donde se halla la pertinencia de este trabajo de grado, desarrollado en el colegio Orlando Fals Borda. La Ley 1620 de 2013 impera que la norma no se reduzca a una directriz abstracta en el papel; por el contrario, implica que los educadores, y en este caso específico, los docentes en formación de la Universidad Pedagógica Nacional, piensen y ejecuten estrategias pedagógicas que transformen la convivencia real en el

aula. En este orden de ideas, nuestra propuesta didáctica, el dispositivo de juego “Círculo de Valientes”, plantea una ruta de intervención que permite comprender, de cara a una futura prevención, las dinámicas de violencia que se encarnan dentro del acoso escolar. El arte y el juego se constituyen aquí como herramientas mediadoras de la interacción entre pares, facilitando el reconocimiento del otro o la otra y permitiendo la deconstrucción de dichas dinámicas antes de que se tornen en violencias sistemáticas.

La Ley 1620 de 2013 comprende la convivencia escolar no solo como la ausencia de conflictos, sino, por el contrario, como un escenario para la construcción colectiva y democrática que involucra a toda la comunidad educativa, permitiendo así la emergencia de espacios óptimos para la resolución pacífica de las tensiones. Desde esta mirada, la norma invita a las instituciones del país a revisar a fondo sus realidades internas para pensar y diseñar Rutas de Atención Integral (RAI) que respondan a la particularidad de cada contexto de manera situada. Lo anterior resulta imperante para nuestra investigación en el colegio Orlando Fals Borda, en tanto que la ley no concibe la norma como una serie de mecanismos de castigo aislados; por el contrario, la vislumbra como una oportunidad pedagógica para que los sujetos inmersos en dichos roles sociales reconozcan sus deberes, derechos y responsabilidades dentro de ese primer tejido social por el cual pasamos todas y todos: la escuela.

Para asegurar que la Ley 1620 de 2013 no quedará en el limbo además de gestionar mecanismos operativos para su funcionamiento, el Gobierno colombiano promulgó el Decreto 1965 de 2013. Este decreto dota de estructura y operatividad a la ley, permitiendo clasificar las situaciones que afectan la convivencia escolar en tres niveles o tipos específicos:

- **Situaciones Tipo I:** Conflictos manejados inadecuadamente que no han causado daños a la salud mental o física de los implicados.
- **Situaciones Tipo II:** Prácticas de agresión escolar, acoso escolar (*bullying*) y ciberacoso (*ciberbullying*) que se presentan de manera repetida o sistemática, causando daño pero sin revestir las características de un delito.
- **Situaciones Tipo III:** Conductas que constituyen presuntos delitos contra la libertad, integridad y formación sexual, o cualquier otro delito consagrado en la ley penal colombiana.

Al ubicar el acoso escolar dentro de las Situaciones Tipo II, se hace evidente que estas dinámicas no se transforman mediante la burocratización de los protocolos ni el diligenciamiento masivo de formatos de la Ruta de Atención Integral (RAI), prácticas que suelen reducir la convivencia a un trámite puramente administrativo. Frente a este riesgo, las orientaciones de la Secretaría de Educación del Distrito (SED) exigen de manera categórica que las instituciones de Bogotá transiten hacia un enfoque de justicia restaurativa. Este panorama local dialoga directamente con la necesidad de sanar el tejido comunitario y relacional del aula, una postura que se fundamenta éticamente en el concepto de la alteridad de Carlos Skliar —donde el otro es reconocido como un igual legítimo y no como un sujeto pasivo de castigo— y en la dimensión comunitaria de Silvia Rivera Cusicanqui, que invita a asumir la responsabilidad colectiva del cuidado.

Es precisamente en este horizonte transformador donde nuestro dispositivo lúdico-artístico, el “Círculo de Valientes”, adquiere su máxima potencia pedagógica en el colegio Orlando Fals Borda. El juego y la creación artística se configuran aquí como las herramientas mediadoras que permiten a las niñas encarnar la justicia restaurativa con el cuerpo, desarmando las violencias sistemáticas desde la empatía, el cuidado mutuo y la re significación del rol de los observadores en el aula.

2.2 El acoso escolar como problemática relacional, cultural y educativa.

El potencial del juego pensado desde las artes visuales radica en la posibilidad de abordar problemáticas sociales complejas desde experiencias participativas donde los estudiantes reconocen y cuestionan dinámicas presentes en su convivencia cotidiana. Es precisamente esta capacidad de mediación material y simbólica del dispositivo lúdico la que permite desplazar la mirada tradicional sobre el acoso escolar, dejando de concebirlo como un hecho aislado o una conducta individual para comprenderlo como un fenómeno profundamente relacional, grupal y sistémico que se reactiva en la cotidianidad del aula.

Desde esta perspectiva, la transición del objeto artístico al escenario de juego permite analizar cómo las estructuras de violencia, los discursos de exclusión y la pasividad de los observadores sostienen el acoso dentro de la escuela. De esta manera, surge la necesidad de comprender el acoso escolar no solo desde sus manifestaciones físicas o verbales, sino también desde la dimensión social y simbólica que atraviesa las relaciones entre estudiantes y que el dispositivo lúdico busca intervenir.

2.2.1 Dimensión simbólica y visual del acoso escolar

El acoso escolar no se manifiesta únicamente a través de agresiones físicas o verbales, sino también mediante formas simbólicas y visuales que incluyen gestos, miradas, apodos, memes, dibujos ofensivos o la difusión de imágenes humillantes. Estas prácticas afectan profundamente la subjetividad de quienes las padecen. Judith Butler (2017) señala que la violencia simbólica genera un impacto real en la construcción de la identidad de los sujetos, ya que define quién es visible, quién es escuchado y quién queda al margen. En la escuela, estas formas de violencia suelen pasar desapercibidas porque no siempre son reconocidas como acoso y porque, en muchas ocasiones, no dejan marcas físicas evidentes ni afectan de manera inmediata la integridad de los sujetos.

Bajo la perspectiva de Butler, este tipo de violencia opera de manera performativa; es decir, la repetición constante de ciertos discursos, señalamientos, imágenes de burla o gestos de exclusión en el entorno escolar va instaurando una norma que define lo que es aceptable y lo que

debe ser marginado dentro del grupo de pares. Al naturalizarse estas representaciones visuales y gestuales degradantes, la escuela se convierte en un escenario donde se reproducen jerarquías que silencian la diferencia. Lo problemático de estos lenguajes visuales e iconografías del acoso, como el meme o el dibujo ofensivo que circula entre las y los estudiantes, es su capacidad para camuflarse bajo el manto del juego o el humor juvenil, invisibilizando el dolor de quien lo padece y relegando la agresión simbólica a una práctica normalizada dentro de la convivencia cotidiana.

Dentro de las artes visuales y la educación artística visual, esta dimensión simbólica de la violencia adquiere especial relevancia. Al trabajar el acoso escolar mediante narrativas visuales, laboratorios creativos y dispositivos lúdicos artísticos, se favorece el reconocimiento de estas formas sutiles de violencia y la reflexión sobre cómo impactan emocional y socialmente a quienes las experimentan. Desde esta perspectiva, las artes visuales y el juego se convierten en herramientas pedagógicas que permiten problematizar las dinámicas en las que se presenta el acoso escolar. Al trabajar con imágenes, símbolos, situaciones ficticias y dispositivos de juego, se posibilita un distanciamiento reflexivo que permite identificar estas violencias sin reproducirlas directamente. El juego, vinculado a lo visual y lo narrativo, facilita la exploración crítica de estas experiencias, fomentando así el reconocimiento del otro como diferente y favoreciendo la construcción de vínculos más empáticos dentro del entorno escolar.

2.2.2 El rol del grupo y los observadores en el acoso escolar

Investigaciones como las de Christina Salmivalli señalan que el acoso escolar no se sostiene únicamente por la acción directa del agresor, sino también por las dinámicas que se generan dentro del grupo. En este sentido, la autora plantea que el bullying debe comprenderse como un proceso social en el que intervienen diferentes participantes, afirmando que “cada vez se entiende más el acoso escolar como un proceso grupal en el que distintos miembros del grupo asumen roles diversos que contribuyen a mantener la situación de acoso” (Salmivalli, 2014, p. 114).

Desde esta perspectiva, los observadores no pueden considerarse sujetos neutrales dentro de estas situaciones. Sus reacciones, ya sea mediante el apoyo implícito, la risa, el silencio o la

indiferencia, influyen en la manera en que se desarrollan las dinámicas de agresión dentro del grupo. Como señala Salmivalli, “los observadores rara vez son neutrales en las situaciones de acoso; sus reacciones pueden reforzar al agresor, defender a la víctima o permanecer pasivos, permitiendo así que el acoso continúe” (Salmivalli, 2014, p. 287). De esta manera, las actitudes del grupo pueden reforzar o cuestionar las relaciones de poder que sostienen estas prácticas de violencia entre estudiantes.

Comprender el acoso escolar desde esta dimensión grupal implica reconocer que las estrategias de prevención no pueden centrarse únicamente en la víctima o en el agresor. Resulta fundamental generar experiencias pedagógicas donde participe el grupo en su totalidad y no solamente quienes ocupan visiblemente determinados roles dentro del conflicto. En muchas ocasiones, el silencio colectivo o la normalización de ciertas burlas terminan legitimando dinámicas violentas que pasan desapercibidas dentro de la cotidianidad escolar. Cuando la agresión se convierte en espectáculo o motivo de entretenimiento grupal, el daño deja de producirse únicamente en la relación entre agresor y víctima, y comienza a instalarse como una práctica aceptada dentro del espacio común.

Desde esta perspectiva, el juego y las prácticas artísticas permiten intervenir estas dinámicas desde un lugar distinto al castigo o la sanción. Las experiencias lúdicas colectivas posibilitan que las y los estudiantes reconozcan cómo sus acciones, palabras o silencios afectan la convivencia y la manera en que otros habitan el aula. Al participar en dinámicas que requieren cooperación, escucha y construcción conjunta, los observadores pueden reconocerse como sujetos con capacidad de intervenir frente al conflicto y no solamente como espectadores pasivos. Las prácticas lúdicas y artísticas que involucran al colectivo permiten visibilizar, en el plano simbólico, situaciones de convivencia y conflicto sin que los estudiantes se sientan directamente expuestos. El dispositivo de juego funciona entonces como un mediador que desplaza temporalmente los roles rígidos que suelen instalarse en el aula, permitiendo que quienes habitualmente observan en silencio puedan experimentar otras formas de participación y posicionamiento frente al otro. En este sentido, el juego no solo representa situaciones sociales, sino que también posibilita ensayar otras maneras de relacionarse dentro del grupo. El juego puede configurarse, así como un espacio seguro donde el silencio, la risa o la indiferencia dejan

de percibirse como acciones neutrales y comienzan a problematizarse como prácticas con consecuencias importantes dentro de la convivencia escolar. De esta manera, las experiencias lúdicas y artísticas contribuyen al fortalecimiento de la responsabilidad colectiva y promueven una cultura escolar basada en la solidaridad, el respeto y la empatía, aspectos fundamentales para la comprensión y futura prevención del acoso escolar.

2.2.3 Consecuencias del acoso escolar en la subjetividad y el aprendizaje

El impacto del acoso escolar no solo se evidencia en el momento en que ocurre. Autores como Peter K. Smith y Paul Brain (2000) muestran que las víctimas pueden experimentar consecuencias psico emocionales a largo plazo, como ansiedad, baja autoestima o aislamiento, generando además dificultades en el aprendizaje. Estas consecuencias afectan directamente los procesos educativos, entendiendo que un estudiante que se siente inseguro o excluido difícilmente participa de manera activa dentro del salón de clases.

Las prácticas de violencia asociadas al acoso escolar no solo afectan a la víctima, sino también al grupo y al ambiente escolar en general, generando tensión, miedo y desconfianza. En este sentido, resulta fundamental comprender que estas afectaciones inciden directamente en la manera en que las y los estudiantes se vinculan con los procesos de enseñanza y aprendizaje, así como en la forma en que se relacionan con sus pares y consigo mismos. El miedo, la inseguridad y la desvalorización personal generan barreras emocionales que limitan la participación, la expresión y el desarrollo pleno de las niñas y niños dentro del entorno escolar. Cuando el aula se convierte en un espacio donde predomina el temor al juicio, la burla o la exclusión, las posibilidades de participación y construcción colectiva del conocimiento comienzan a reducirse. El estudiante que experimenta acoso muchas veces opta por el silencio, el aislamiento o la invisibilización como mecanismos de protección frente al grupo. De esta manera, el asedio escolar no afecta únicamente el bienestar emocional de quien lo padece, sino también la manera en que se construyen las relaciones pedagógicas y las dinámicas de aprendizaje dentro del espacio escolar.

Por ello, cualquier estrategia educativa orientada a la comprensión del acoso escolar debe considerar no solo la dimensión normativa o disciplinaria, sino también la experiencia subjetiva

de quienes lo padecen. Comprender el impacto emocional del acoso implica reconocer que la escuela no es únicamente un espacio de transmisión de contenidos, sino también un lugar donde las y los estudiantes construyen su identidad, desarrollan vínculos afectivos y configuran formas de habitar colectivamente el aula.

Las artes visuales, al trabajar con la emoción, la expresión y la experiencia estética y subjetiva, ofrecen herramientas valiosas para el abordaje de estas consecuencias. A través de experiencias estéticas, lúdicas y creativas, las y los estudiantes pueden expresar pensamientos y emociones, así como resignificar experiencias dolorosas, favoreciendo procesos de reparación simbólica. Al crear, imaginar y jugar, las niñas y niños pueden reconstruir sentidos, reconocerse como sujetos significativos y restablecer vínculos desde lugares más seguros. En este sentido, el laboratorio creativo se configura como un espacio donde la producción artística y el juego posibilitan formas distintas de nombrar aquello que muchas veces resulta difícil expresar desde el lenguaje verbal. La creación plástica y la experiencia colectiva permiten tramitar emociones, reconstruir la confianza y abrir espacios de reconocimiento mutuo dentro del grupo. Así, el dispositivo lúdico-artístico no busca únicamente representar el conflicto, sino generar condiciones para que las y los estudiantes elaboren nuevas formas de relación consigo mismos y con los otros. Estas experiencias no buscan reemplazar otros apoyos necesarios, sino complementar los procesos educativos favoreciendo la expresión emocional, el fortalecimiento de la autoestima y la construcción de un ambiente escolar más empático y cuidadoso que pienso en el bienestar de todas y todos.

De este modo, el diseño de experiencias lúdicas y artísticas orientadas a mitigar las secuelas del asedio escolar no solo apunta a una restitución emocional individual, sino que exige una transformación radical en los modos de coexistencia dentro del aula. Comprender la experiencia subjetiva de quienes padecen la violencia implica reconocer que la escuela necesita escenarios seguros donde el bienestar colectivo deje de ser un imperativo normativo y se convierta en una práctica sensible y cotidiana. Es precisamente en este punto donde la urgencia de desnaturalizar el acoso escolar desborda la simple resolución de conflictos y se conecta directamente con la pregunta por la alteridad. Así, el tránsito hacia la reparación simbólica y la construcción de un ambiente empático abre el camino para reflexionar ya no solo sobre la

agresión, sino sobre las condiciones éticas y pedagógicas necesarias para descentrar la propia mirada, deconstruir los discursos que estigmatizan la diferencia y posibilitar un encuentro genuino con las y los otros en cuanto sujetos legítimos y diversos.

2.3 La alteridad como fundamento ético, pedagógico y relacional en la educación

2.3.1 Alteridad, diferencia y convivencia escolar

La convivencia escolar está profundamente atravesada por la manera en que se construye la relación con el otro. Juan Carlos Tedesco (2000) señala que la escuela no solo transmite conocimientos, sino que también produce formas de relación social, y en este sentido, la alteridad se convierte en un eje central para pensar cómo se configuran las dinámicas de inclusión y exclusión dentro del aula. Desde una perspectiva latinoamericana, Silvia Rivera Cusicanqui (2018) aporta una comprensión de la alteridad vinculada a la coexistencia de diferencias culturales, sociales y simbólicas, advirtiendo que:

“lxs sujetxs de esa nueva esfera de sociabilidad no tendrían por qué pensarse en términos de nación, sino ante todo como una pluralidad de horizontes de sentido, prácticas colectivas y discursos críticos, encarnados en moldes organizativos y políticos también diversos, tanto ancestrales como reinventados” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 18).

Aunque su trabajo se sitúa principalmente en el campo social, sus reflexiones permiten pensar la escuela como un espacio donde conviven múltiples formas de ser, sentir y pensar; cuando estas diferencias no son reconocidas, emergen prácticas de violencia simbólica que pueden derivar en acoso escolar. Esta pluralidad de la que habla Rivera Cusicanqui (2018) se manifiesta en el aula como un tejido de subjetividades que intentan convivir entre sí y que las prácticas violentas que se pueden enmarcar dentro del acoso escolar pueden llegar a romper cuando el respeto a la existencia del otro no se reconoce. La convivencia, entendida desde la alteridad, no se reduce a la ausencia de conflicto, sino que implica la capacidad de habitar el conflicto sin anular al otro. En este sentido, educar para la convivencia supone generar experiencias pedagógicas que permitan a los estudiantes confrontar la diferencia, dialogar y construir acuerdos en lugar de imponer silencios o sanciones. Al no reconocer al compañero como un horizonte de sentido legítimo se cae en lo que la autora denomina la negación de la diferencia.

Por tanto, nuestro proyecto no busca eliminar el conflicto, sino transformarlo en una coexistencia “ch’ixi” o, como lo nombraríamos nosotros, un círculo de valientes en donde los

personajes coexisten con una realidad en donde las diferencias no se anulan ni se fusionan; se comprenden y se encuentran maneras de habitar el mismo espacio de juego. Es precisamente en esa construcción de acuerdos y en el reconocimiento de esa mezcla abigarrada de identidades donde la alteridad se vuelve una experiencia encarnada, guiando la manera en que los niños y niñas definen su propia subjetividad frente a los demás.

2.3.2 Alteridad y construcción de subjetividades desde las artes visuales: cuerpo, imagen y mirada

La relación con el otro juega un papel fundamental en la construcción de la subjetividad. Según Skliar (2015), “El lenguaje habita y transita entre cuerpos, tiempos y espacios: se cruza, atraviesa, insiste, merodea, espera, acompaña, asedia, no deja de decir ni de escuchar siquiera al interior de escenas extremas de privación, desaparición, destierro, encierro. Se ahoga y renace” (Skliar, 2015, p. 17), entendiendo que el yo se configura siempre en relación con un otro, por lo que negar la alteridad implica también limitar las posibilidades de construcción identitaria. En el contexto escolar esta negación suele manifestarse a través de etiquetas, estigmatizaciones y discursos que definen quién pertenece y quién no.

El acoso escolar afecta directamente esta construcción subjetiva, ya que expone al estudiante a una mirada que lo reduce y lo desvaloriza. Las dinámicas de exclusión escolar suelen fijar identidades estáticas sobre las niñas y niños, asignándoles etiquetas que terminan condicionando la manera en que son percibidos por el grupo y también la manera en que comienzan a percibirse a sí mismos. La burla constante, el apodo ofensivo o la ridiculización reiterada producen una fijación simbólica que reduce al sujeto a una sola característica, anulando la complejidad de su experiencia y limitando sus posibilidades de participación dentro del espacio escolar. Desde esta perspectiva, trabajar la alteridad en la escuela no es solo una cuestión ética, sino también pedagógica y política, pues implica generar condiciones para que todos los estudiantes puedan reconocerse y ser reconocidos dentro de la diferencia.

Si, como afirma Skliar (2015), el lenguaje es lo que nos permite acompañar o asediar al otro, las artes visuales actúan como un “des obedecimiento” de los lenguajes violentos. El acoso escolar impone una etiqueta fija sobre el estudiante; la creación artística, en cambio, devuelve la

fluidez a la identidad. Al dibujar o modelar en el laboratorio creativo, el niño no solo se representa de alguna manera a sí mismo o lo que lo antecede, sino que ofrece una imagen de su mundo para que el otro la reciba, rompiendo esas miradas estigmatizantes que no contemplan la diferencia.

En este sentido, el cuerpo adquiere una relevancia central dentro de las dinámicas de alteridad, ya que muchas prácticas de acoso escolar recaen precisamente sobre aquello que resulta visible en el otro: su apariencia, sus gestos, su manera de hablar o habitar el espacio. La diferencia corporal suele convertirse en motivo de señalamiento cuando ciertas formas de ser no encajan dentro de las normas implícitas del grupo. Frente a ello, las artes visuales permiten que el cuerpo deje de ser únicamente un objeto de observación o juicio para convertirse en un territorio de expresión, representación y reconocimiento sensible.

Las artes visuales ofrecen un campo privilegiado para abordar esta dimensión, ya que permiten explorar la identidad, el cuerpo y la diferencia desde lenguajes no verbales. A través de imágenes, símbolos y narrativas visuales, los estudiantes pueden expresar cómo se perciben a sí mismos y cómo perciben a los otros, favoreciendo procesos de reconocimiento mutuo y reflexión crítica. De este modo, la producción plástica dentro del aula se convierte en el escenario material donde esa mirada reductora y estática que impone el acoso puede ser cuestionada, fisurada y finalmente reconfigurada por los propios estudiantes.

Desde el campo de las artes visuales, la alteridad se trabaja a partir de la experiencia estética y la relación con la mirada del otro. En esta perspectiva, Fernando Hernández (2008, p. 87-88) señala que la educación artística debe propiciar espacios donde los estudiantes puedan cuestionar las representaciones hegemónicas y construir miradas propias sobre la realidad. La imagen en este contexto no es neutral, ya que las representaciones visuales que circulan en la escuela (dibujos, afiches, caricaturas o memes) influyen en la manera en que los estudiantes perciben al otro. Muchas prácticas de acoso escolar se sostienen precisamente en imágenes estigmatizantes que refuerzan estereotipos y exclusiones.

Trabajar la alteridad desde las artes visuales implica problematizar estas imágenes, resignificarlas y producir nuevas representaciones que den lugar a la diversidad. El juego, como

experiencia artística y relacional, puede facilitar este proceso al proponer dinámicas donde los estudiantes intercambian roles, miradas y posiciones, favoreciendo la empatía y el reconocimiento del otro. La alteridad en las artes visuales se juega en la mirada: quién mira a quién y desde dónde. Siguiendo a Hernández (2008), la educación artística debe cuestionar las imágenes que “objetualizan” al compañero. El acoso escolar es una mirada que cosifica. Nuestra propuesta busca que, a través de la producción de imágenes en el laboratorio, se pase de una “mirada que juzga” a una “mirada que reconoce”, donde la estética se convierte en un ejercicio ético en el que impera el reconocimiento y la visibilización del compañero como un sujeto legítimo. Esta transición de la contemplación o mirada pasiva hacia la acción plástica compartida es lo que permite que la prevención del acoso deje de ser un discurso abstracto de aula y tome cuerpo en la realidad escolar.

2.3.3 Alteridad, juego y prevención del acoso escolar en el espacio lúdico-simbólico

La articulación entre alteridad y juego resulta especialmente potente en proyectos orientados a la comprensión y prevención del acoso escolar, en la medida en que el juego permite crear un espacio simbólico donde es posible experimentar la diferencia sin el riesgo inmediato de la sanción o el señalamiento. Como advierte Silvia Rivera Cusicanqui, “La contradicción entre las palabras y los actos podría verse como una dificultad de fondo que se vive en la modernidad para usar las palabras como dotaciones simbólicas particulares que permitan a las sociedades con-vivir y reproducir la vida, como mandato de la especie” (Rivera Cusicanqui, 2018, p. 15). De esta manera, el juego se muestra como estrategia pedagógica que posibilita el cierre de la brecha que existe entre discurso y práctica, ya que genera experiencias donde la convivencia y el reconocimiento del otro no solo se enuncian, sino que se viven. Al jugar, los estudiantes pueden ponerse en el lugar del otro, explorar emociones ajenas y reflexionar sobre sus propias acciones.

Dentro de estas experiencias lúdicas, la relación con el otro deja de ser abstracta y pasa a construirse desde acciones concretas de interacción, cooperación y cuidado. El juego exige escuchar, negociar decisiones, esperar turnos, interpretar emociones y responder constantemente a las acciones de los demás. En ese proceso, los estudiantes no solo participan de una actividad recreativa, sino que experimentan formas de convivencia donde la presencia del otro se vuelve

necesaria para que la experiencia colectiva pueda sostenerse. El espacio lúdico-simbólico posibilita entonces formas distintas de encuentro, ya que desplaza temporalmente las jerarquías rígidas que muchas veces organizan las dinámicas escolares y permite la emergencia de relaciones más horizontales y sensibles entre las y los participantes.

En este sentido, Skliar (2011) destaca la importancia de generar experiencias educativas que interrumpan la indiferencia frente al otro. De esta manera, un juego diseñado desde las artes visuales puede convertirse en un dispositivo pedagógico que active la sensibilidad y la responsabilidad ética, al visibilizar las consecuencias de la exclusión y promover formas más justas de relación. Así, la alteridad se configura como un eje transversal del proyecto, ya que permite comprender el acoso escolar no solo como una conducta a corregir, sino como una expresión de relaciones educativas que requieren ser transformadas.

Desde esta perspectiva, el juego se convierte en una herramienta para aprender a convivir con la diferencia, reconociendo al otro como un legítimo otro dentro del espacio escolar. El juego no es solo un simulacro, es una experiencia de alteridad encarnada. Al jugar, el niño se ve obligado a suspender su propio “yo” para aceptar las reglas del “nosotros”. La propuesta del dispositivo lúdico funciona como esa interrupción necesaria: no se puede jugar al “Círculo de Valientes” siendo indiferente al movimiento del otro. Así, la alteridad deja de ser un concepto filosófico para convertirse en una coordenada de acción directa y sensible dentro del laboratorio creativo.

3. Diseño Metodológico

3.1 Enfoque Epistemológico: Hermenéutico

Esta investigación tendrá un enfoque hermenéutico, ya que busca comprender la realidad a estudiar, en este caso las dinámicas que se presentan en un aula escolar. Siguiendo a Ricoeur (1984) la interpretación puede entenderse como actividad de reflexión en el sentido etimológico del término, es decir, una actividad interpretativa que permite la captación plena del sentido de los textos y los diferentes contextos por los que ha atravesado la humanidad. Interpretar una obra es descubrir el mundo al que ella se refiere en virtud de su disposición, de su género y de su estilo

El planteamiento es la comprensión del acoso escolar en las instituciones educativas, principalmente en el colegio Orlando Fals Borda a través de un laboratorio creativo y la implementación de un juego de rol como una alternativa que apunte al buen vivir dentro del aula de clases. Se busca que los y las estudiantes sean sujetos activos de este proceso y puedan llegar a reflexionar sobre la construcción de sus relaciones. En este sentido, Belloso expone:

Desde el punto de vista metodológico, la investigación cualitativa enfatiza el estudio de los problemas de la vida cotidiana y se fundamenta en los procesos de pensamientos de los actores acerca de las acciones, interacciones y transacciones en las que se involucran en distintos contextos socioculturales. (Ruíz Bolívar, C., 2011, p 31).

Este enfoque comprende la realidad desde las subjetividades, siendo las percepciones de la comunidad la principal fuente de información para la consolidación de conocimiento, lo cual se relaciona directamente con esta investigación y su intención de comprender de manera empática las dinámicas presentes en el aula de clase con relación al acoso escolar. Reconocemos que nosotros como investigadores poseemos unas experiencias y subjetividad que nos permiten una comprensión de la realidad. Si bien esta comprensión está dada desde una rigurosidad teórica, es fundamental reconocer que no es una verdad absoluta, sino que es una propuesta para

compartir una de las muchas formas en las que puede ser interpretadas las violencias presentes en la escuela.

Es crucial que este proceso de comprensión del acoso escolar, no sea entendido solamente por nosotros como docentes en formación, sino que también los niños y niñas participen de este proceso y así puedan tener una comprensión de las relaciones que construyen en el colegio, las cuales conducen a unas relaciones más conscientes donde esté presente el otro como sujeto de respeto y derechos.

3.2 Diseño

El *Design Thinking* es una metodología que se orienta a la resolución creativa de problemas que se enfatiza en situar a las personas y sus experiencias en el centro del proceso de diseño. Este enfoque busca entender de manera profunda las necesidades, percepciones y contextos de las personas que lo usan buscando generar soluciones pertinentes e innovadoras. Para Tim Brown “Es una metodología que imbuje el espectro completo de actividades de innovación con un diseño centrado en el ser humano” (Brown, 2008 citado en Gonzales, 2021, p, 168).

A diferencia de los modelos tradicionales que buscan la resolución de problemas, esta metodología busca la promoción de procesos colaborativos, creativos y experimentales que permiten explorar distintas posibilidades antes de llegar a una solución final. En lugar de plantear respuestas cerradas desde el inicio, el *Design Thinking* propone un proceso flexible en el que las ideas se desarrollan progresivamente mediante la observación, la reflexión y la experimentación.

En su mayoría, este enfoque se estructura en cinco fases principales: empatizar, definir, idear, prototipar y testear. En la fase de empatía se busca comprender las experiencias y necesidades de las personas involucradas en el problema. Posteriormente, en la fase de definición, se delimita con mayor claridad la situación o problemática que se desea abordar. A partir de allí, la etapa de ideación permite generar diferentes propuestas de solución, las cuales se materializan en la fase de prototipado mediante modelos o representaciones iniciales.

Finalmente, en la etapa de testeo, estos prototipos son evaluados y ajustados a partir de la retroalimentación de los participantes.

En el ámbito educativo, el *Design Thinking* se ha consolidado como una herramienta que favorece procesos de aprendizaje activos y participativos, ya que promueve la creatividad, la reflexión crítica y la construcción colectiva de soluciones frente a problemáticas del contexto. Desde esta perspectiva, la metodología no solo permite diseñar productos o materiales, sino también generar experiencias pedagógicas que responden a necesidades reales de los estudiantes y de la comunidad educativa.

En el marco de este trabajo de grado, el *Design Thinking* se utiliza como una metodología para orientar el proceso de creación de un material didáctico basado en el juego y las artes visuales, dirigido a la comprensión del acoso escolar. A través de sus diferentes fases, esta metodología permite analizar el contexto escolar, identificar las dinámicas de convivencia entre los estudiantes y desarrollar propuestas pedagógicas que favorezcan la reflexión colectiva sobre esta problemática.

Material didáctico

El material didáctico se refiere al conjunto de recursos, herramientas y medios que se emplean dentro de los procesos educativos con el propósito de facilitar la enseñanza y el aprendizaje. Estos materiales pueden presentarse en diversos formatos, como recursos impresos, visuales, digitales o manipulativos, y su función principal es apoyar la mediación pedagógica entre los contenidos, el docente y los estudiantes. De acuerdo con Ogalde Careaga “son todos aquellos medios y recursos que facilitan el proceso de enseñanza aprendizaje, dentro de un contexto educativo global y sistemático, y estimula la función de los sentidos para acceder más fácilmente a la información, adquisición de habilidades y destrezas, y a la formación de actitudes y valores (Ogalde, p. 17, citado en Muñoz 2012, p.11)”. En este sentido, los materiales no solo transmiten información, sino que también orientan la forma en que se construyen los procesos de aprendizaje, actuando como mediadores del conocimiento volviendo los contenidos más comprensibles.

El uso de materiales didácticos favorece la interacción de los estudiantes con los contenidos, ya que les permite observar, explorar y relacionar los conocimientos desde una perspectiva más concreta y experiencial. Cuando estos recursos se diseñan teniendo en cuenta las características del contexto educativo, pueden estimular la participación activa de los estudiantes, fortalecer la comprensión de los temas y promover el desarrollo de habilidades cognitivas y socioemocionales.

En el campo de las artes visuales, los materiales didácticos adquieren una dimensión particular, ya que integran elementos como la imagen, el color, la narrativa visual y la experimentación con objetos o representaciones simbólicas. Estos componentes permiten que los estudiantes se acerquen a los contenidos a través de experiencias sensibles y creativas que facilitan la reflexión sobre su entorno y sus propias experiencias.

Dentro de este trabajo de grado, el material didáctico se concibe como un dispositivo pedagógico basado en el juego, diseñado desde las artes visuales para generar espacios de reflexión colectiva sobre el acoso escolar. A través de dinámicas lúdicas, narrativas visuales y elementos gráficos, el material busca propiciar la participación de los estudiantes, permitiendo que exploren de manera simbólica las distintas situaciones de convivencia que se presentan en el contexto escolar.

La relación entre el *Design Thinking* y el diseño de material didáctico:

El *Design Thinking* se fundamenta en la posibilidad de comprender las necesidades reales de los estudiantes y transformar dicha comprensión en propuestas pedagógicas concretas, mientras que el material didáctico constituye el recurso o mediador a través del cual se desarrolla la experiencia de aprendizaje. En este sentido, el *Design Thinking* funciona como la metodología que orienta el proceso de creación de ese recurso.

Desde esta perspectiva, el *Design Thinking* permite estructurar el proceso de diseño del material didáctico a partir de una comprensión profunda del contexto educativo y de las dinámicas de convivencia presentes en el entorno escolar. La fase de empatía, por ejemplo, resulta fundamental para identificar cómo se manifiestan las relaciones entre los estudiantes, qué

situaciones de conflicto o exclusión se presentan en el aula y de qué manera los jóvenes perciben el acoso escolar dentro de su vida cotidiana. Este acercamiento inicial permite que el diseño del material didáctico no se base únicamente en supuestos teóricos, sino en la observación y comprensión del contexto real.

Posteriormente, en la fase de definición, se delimita el problema pedagógico que se desea abordar, en este caso la comprensión de las dinámicas del acoso escolar dentro del grupo de estudiantes. A partir de esta claridad, la etapa de ideación permite generar diferentes alternativas de recursos pedagógicos que puedan favorecer la reflexión sobre esta problemática. Dentro de este proceso, el juego surge como una estrategia pertinente, ya que posibilita la participación activa de los estudiantes y permite representar de manera simbólica situaciones de convivencia propias del contexto escolar.

La fase de prototipado, por su parte, permite materializar estas ideas en un recurso concreto. En el caso de este trabajo de grado, el prototipo corresponde al diseño de un material didáctico basado en el juego y desarrollado desde el lenguaje de las artes visuales. Elementos como las imágenes, los personajes, las narrativas visuales y los componentes gráficos se convierten en herramientas que facilitan la representación de situaciones relacionadas con la convivencia escolar y el acoso entre pares.

Finalmente, la fase de testeo permite evaluar la manera en que los estudiantes interactúan con el material diseñado, identificando qué aspectos favorecen la reflexión y cuáles requieren ajustes. Este proceso resulta fundamental, ya que permite mejorar el recurso pedagógico a partir de la experiencia directa de quienes participan en la experiencia.

De esta manera, el *Design Thinking* no se limita a ser una metodología de diseño, sino que se convierte en un marco que orienta la construcción de experiencias pedagógicas significativas. En el contexto de este trabajo de grado, esta metodología permite articular el diseño del material didáctico con el juego y las artes visuales, generando un recurso que busca propiciar espacios de diálogo, reflexión y comprensión colectiva sobre el fenómeno del acoso escolar dentro del entorno educativo.

3.3 Actores

El Colegio Orlando Fals Borda se encuentra al sur de Bogotá D.C., en la localidad quinta de Usme, UPZ Las Viviendas. Está rodeado por los barrios Barranquillitas y Viviendas, en una zona que colinda con una montaña donde hay asentamientos informales y una ladrillera en la que trabaja parte de los padres y madres de familia; otros se desempeñan como asalariados en distintos sectores de la ciudad.

El grado con el cual se realizará el trabajo de grado es el 501. El grupo cuenta con 37 niñas y niños de edades entre 10 y 12 años, es un grupo en el cual se identificaron diversas manifestaciones de violencia y acoso escolar. Entre ellas se destacan las burlas constantes entre compañeros naturalizadas como formas de interacción, incluyendo comentarios relacionados con características personales como gustos o color de piel, de igual manera, se evidenciaron prácticas de agresión verbal, tanto entre estudiantes como hacia la docente, expresadas en insultos, desafíos y tonos desafiantes frente a figuras de autoridad.

Asimismo, se observaron dinámicas de exclusión y segregación grupal, donde algunos estudiantes quedaban aislados mientras otros consolidaron grupos cerrados que reforzaban relaciones de poder. Estas dinámicas se acompañaban de agresiones físicas (golpes, empujones) y conductas impositivas, especialmente en algunos subgrupos donde se ejercía control sobre otros compañeros.

3.4 Etapas

Antes de entrar en el proceso creativo se debe aclarar que, El juego “Círculo de Valientes” fue diseñado como un dispositivo artístico-pedagógico cuyo propósito principal no consiste en intervenir o solucionar directamente el fenómeno del acoso escolar, sino en generar un espacio experiencial que permita comprenderlo, problematizarlo y reflexionar sobre él a partir de las relaciones construidas entre las y los estudiantes. A través de dinámicas lúdicas, narrativas visuales y experiencias de interacción colectiva, el juego busca visibilizar formas de exclusión, tensiones relacionales y situaciones de convivencia presentes en el contexto escolar,

favoreciendo procesos de reconocimiento del otro, construcción de sentidos y comprensión crítica de las dinámicas que configuran el acoso escolar.

El proceso creativo del juego “*Círculo de Valientes*” se estructuró en tres etapas que retoman la lógica interna del propio juego: preparación, fase de inicio y fase de combate. Esta organización permitió comprender la creación del juego no solo como un ejercicio de diseño, sino como un proceso investigativo y pedagógico en constante construcción. La etapa de preparación se centró en el análisis de referentes, la conceptualización de los elementos del juego y diseño de dichos elementos; la fase de inicio correspondió a la implementación del laboratorio creativo con los estudiantes, integrando sus aportes en el diseño; y finalmente la fase de combate se enfocó en el testeo del prototipo, los ajustes y la reimplementación del juego.

Para efectos del desarrollo teórico y metodológico de esta investigación, se hace indispensable trazar una delimitación conceptual precisa entre el objeto material y la acción relacional que este posibilita. En este sentido, definimos al “Círculo de Valientes” como un dispositivo de juego, denominación académica y disciplinar que adoptamos para referirnos al juguete en su dimensión objetual y de cultura material. Este dispositivo comprende el soporte físico y tridimensional creado en el laboratorio: el tablero, las cartas, las fichas, las ilustraciones y demás componentes plásticos diseñados intencionalmente. Comprender al juguete como un dispositivo de juego implica que se reconozca como un ensamblaje visual y simbólico que se configura desde las artes visuales como un mediador en las interacciones además de activar la sensibilidad de los estudiantes.

Por otra parte, diferenciamos categóricamente este soporte material del juego, el cual es entendido aquí como la actividad lúdica y relacional que se ejerce, se encarna y se despliega colectivamente por medio de dicha herramienta. Mientras que el dispositivo (juguete) constituye la estructura formal, estética y reglamentada del proyecto, el juego es el acontecimiento vivo, la práctica performativa donde las y los niños de quinto grado del Colegio Orlando Fals Borda interactúan, asumen roles y habitan el espacio simbólico. Es en el acto de jugar donde el

dispositivo cobra sentido, transformando la materia plástica en un catalizador de diálogo y comprensión del acoso escolar.

Esta distinción nos permite argumentar que el dispositivo de juego actúa como un mediador instrumental en los términos de la perspectiva histórico-cultural. El tablero y las cartas no son meros distractores recreativos, sino herramientas simbólicas creadas desde la educación artística para reconfigurar la mirada. Al separar el juguete (como el objeto de diseño visual) del juego (como la experiencia social vivida), la investigación logra situar la práctica artística no solo en el hacer manual, sino en la creación de tecnologías sensibles capaces de intervenir en las tensiones de la convivencia escolar y posibilitar el reconocimiento genuino de la alteridad.

3.4.1 Etapa 1. Preparación

El desarrollo que se estableció para la creación del juego, se llevó a cabo inicialmente con la indagación de los juegos de mesa tradicionales de conocimiento nuestro, entre ellos: ajedrez, parques, uno y dominó. De estos se tuvieron en cuenta las metodologías, las mecánicas y los estilos de juego, para luego proponer ideas referentes al objetivo de investigación de la comprensión del acoso escolar, así se desarrolló el siguiente análisis:

Juego	Metodologías	Mecánicas	Estilos de juego
Ajedrez	Análisis de movimientos, anticipación de jugadas del oponente y resolución de problemas.	Estrategia profunda, planificación a largo plazo, turnos alternados y control del espacio.	competitivo, reflexivo y basado en la toma de decisiones estratégicas.
Parqués	Combinación de azar y estrategia básica (decidir qué ficha mover o cuándo atacar).	Avance por tablero mediante lanzamiento dados, captura de fichas y gestión del riesgo.	Social, competitivo y dinámico, con momentos de cooperación o

			rivalidad entre jugadores.
UNO	Reacción objetiva, observación del juego de los demás y adaptación constante.	Coincidencia de colores o números, uso de cartas especiales y cambios de turno.	Ágil, interactivo y con alto nivel de participación entre jugadores.
Dominó	Memoria, conteo de fichas y lectura de las jugadas de los oponentes.	Asociación de valores iguales entre fichas y construcción progresiva de la cadena de juego.	Estratégico-social, donde la observación y el cálculo son fundamentales.
<i>Yu-Gi-Oh! Trading Card Game</i>	Planificación de combinaciones de cartas (combos), anticipación de las jugadas del oponente y control del campo de juego.	Invocación de monstruos, uso de cartas mágicas y trampas, y construcción estratégica del mazo (<i>deck building</i>).	Altamente estratégico y dinámico, donde las decisiones rápidas y la creatividad en el uso de cartas determinan el desarrollo del duelo.
<i>Magic: The Gathering</i>	Equilibrio entre administración de recursos, planificación táctica y adaptación a las acciones del oponente.	Gestión de recursos a través del maná, invocación de criaturas, uso de hechizos y construcción estratégica del mazo.	Estratégico y analítico, con una gran profundidad táctica que fomenta la experimentación y la construcción de diferentes estrategias de juego.

<i>One Piece Card Game</i>	Coordinación de ataques, gestión del ritmo del juego y construcción de estrategias alrededor de un líder o personaje central.	Uso de personajes, cartas de evento y sistema de energía para ejecutar acciones durante el turno.	Competitivo y cooperativo en términos narrativos, ya que muchas dinámicas se basan en el trabajo en equipo y la sinergia entre personajes.
<i>Pokémon Trading Card Game</i>	Desarrollo progresivo del juego mediante evolución, administración de recursos y elección estratégica de ataques.	Uso de Pokémon activos y en banca, evolución de personajes y utilización de energías para ejecutar ataques.	Táctico y progresivo, donde el jugador construye su estrategia a medida que fortalece sus Pokémon durante la partida.

El análisis anterior permitió que el diseño del juego Círculo de Valientes se nutriera de diversas mecánicas presentes en juegos tradicionales de mesa. Del Ajedrez se retoma la importancia de la estrategia y la toma consciente de decisiones frente a diferentes situaciones; del Parqués se incorpora el avance progresivo dentro de un recorrido que simboliza el proceso de enfrentar retos y superar obstáculos; del UNO se adopta la dinámica de interacción constante entre jugadores mediante acciones que pueden cambiar el desarrollo del juego; y del Dominó se integra la lógica de relación entre elementos, promoviendo la observación y la reflexión antes de actuar. Estas influencias permitieron que las ideas del juego combinen estrategia, participación

activa y construcción colectiva de soluciones, favoreciendo un espacio lúdico donde los jugadores reflexionan sobre el valor, la empatía y la valentía frente a situaciones de acoso.

¡El diseño del juego “Círculo de Valientes”, ¡también toma inspiración de las dinámicas presentes en los juegos de cartas estratégicos como Yu-Gi-Oh!, Magic: *The Gathering*, One Piece Card Game y Pokémon Trading Card Game.

De estos juegos se retoma principalmente la mecánica de cartas con funciones

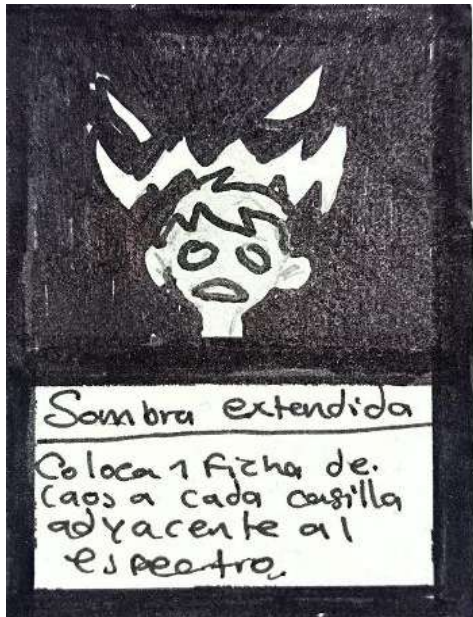


Figura 1. “Sombra Extendida”. Carta del mazo “Caos” creada por Sergio Oviedo (diseño análogo).

específicas, que introducen retos, acciones o respuestas dentro del desarrollo de la partida. De esta manera, se adopta la idea de la construcción de estrategias a partir de diferentes habilidades o situaciones, permitiendo que los jugadores analicen opciones antes de actuar. Estas influencias aportan una dimensión táctica y narrativa al juego, en la cual cada carta puede representar una situación social o emocional relacionada con el acoso escolar, promoviendo que los jugadores reflexionen, dialoguen y tomen decisiones colectivas que fortalezcan valores como la empatía, la solidaridad y la valentía.

Continuando con el proceso creativo, luego del análisis de los diferentes juegos de mesa tradicionales y juegos de cartas estratégicos, se inició el proceso de conceptualización visual y mecánica del juego “Círculo de Valientes”. Este momento del proceso creativo estuvo enfocado en traducir las ideas y referentes identificados previamente en elementos concretos del juego, tales como las cartas, los escenarios, el tablero y la identidad visual general del proyecto.

En un primer momento, se desarrollaron bocetos manuales de las cartas del juego, utilizando lápiz y marcador, con el objetivo de explorar diferentes posibilidades visuales sin limitar el proceso creativo a un diseño final desde el inicio. A través de estos primeros dibujos se buscó establecer una relación clara entre la imagen representada en la carta y la acción que esta debía generar dentro del juego. Las cartas se plantearon como uno de los elementos centrales de la dinámica del juego, tomando inspiración de las mecánicas observadas en los juegos de cartas

estratégicos analizados anteriormente. Sin embargo, a diferencia de estos juegos que se centran principalmente en el enfrentamiento entre jugadores, en “Círculo de Valientes” las cartas fueron diseñadas para representar situaciones sociales relacionadas con el acoso escolar, así como acciones que permiten enfrentarlo de manera colectiva.

De esta manera surgieron dos tipos principales de cartas dentro del juego: aquellas asociadas al caos o conflicto, representadas por las acciones del espectro y aquellas asociadas a acciones positivas de apoyo o valentía, utilizadas por los jugadores que representan a los valientes. Esta división permitió construir una dinámica simbólica dentro del juego, donde el conflicto y la solución aparecen representados de forma visual y narrativa.

Durante el proceso de diseño se decidió que las cartas asociadas al espectro utilizarían una paleta de colores oscuros y contrastantes, principalmente negro y rojo (Figura 2). Estos colores fueron elegidos porque visualmente evocan sensaciones relacionadas con el miedo, la presión o la amenaza, elementos que metafóricamente representan las dinámicas del acoso escolar dentro del juego. Por ejemplo, en cartas como “Sombra extendida” (Figura 1), la ilustración muestra la presencia de una figura oscura que se proyecta sobre el personaje, simbolizando cómo una situación negativa puede expandirse y afectar el entorno del estudiante.



Figura 2. “Sombra Extendida”. Carta del mazo “Caos” creada por Sergio Oviedo (diseño digital).

Las cartas asociadas a los valientes fueron diseñadas utilizando colores más claros y fríos, como el azul (Figura 3). Este color se eligió por su asociación con ideas de tranquilidad, apoyo y confianza. Las ilustraciones de estas cartas muestran acciones positivas que promueven la cooperación y la construcción colectiva de soluciones, como se observa en la carta “Crear un mural” (Figura 3), donde un personaje participa en una actividad creativa que simboliza la expresión, la colaboración y la construcción de un ambiente escolar más positivo. Las ilustraciones de las cartas fueron diseñadas utilizando un estilo gráfico sencillo y expresivo,



Figura 3. “crear un mural”. Carta del mazo “positivo” creada por Johan Ramírez (diseño digital)

inspirado en dibujos infantiles y caricaturescos. Esta decisión se tomó con el fin de que los personajes y las situaciones representadas fueran fácilmente comprensibles para los estudiantes de educación básica primaria, quienes constituyen la población principal a la que está dirigido el juego. Además, este estilo permite que las emociones de los personajes sean fácilmente identificables.

Otro aspecto importante dentro de este proceso fue la construcción de los escenarios del juego, los cuales representan diferentes espacios del entorno escolar donde pueden surgir situaciones de convivencia o conflicto. Estos escenarios (figuras 4 y 5) fueron pensados como pequeñas narrativas espaciales que contextualizan las acciones de las cartas dentro del tablero, de manera que el juego no solo propone mecánicas estratégicas, sino

también situaciones simbólicas que invitan a los jugadores a reflexionar sobre las dinámicas de interacción dentro de la escuela.

De forma paralela al diseño de las cartas y los escenarios, se inició la conceptualización del tablero de juego, el cual fue pensado como un espacio donde se desarrollan las acciones entre los valientes y el espectro. La estructura del tablero fue diseñada para permitir la colocación de fichas que representan el avance del caos o la presencia de acciones de apoyo. Esta dinámica espacial permite que el conflicto se visualice dentro del tablero, haciendo visible cómo las acciones de los jugadores pueden afectar o transformar el entorno.

Finalmente, durante esta etapa también se comenzó a estructurar la narrativa general del juego, en la cual los

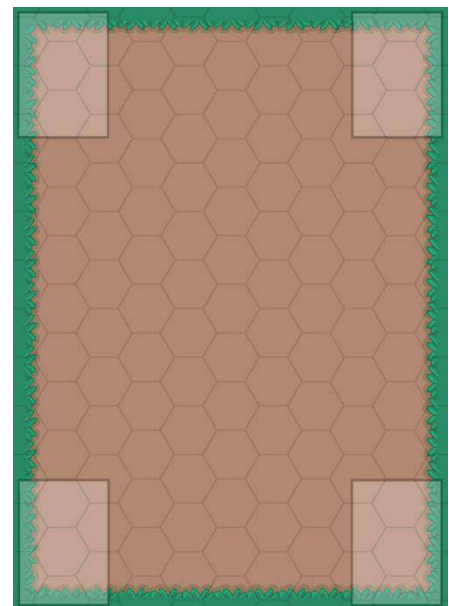


Figura 4. “Tablero de juego”. ” creada por Johan Ramírez (diseño digital)

jugadores asumen el rol de personajes que deben enfrentar la presencia de un espectro que simboliza las distintas manifestaciones del acoso escolar. En este sentido el juego se plantea como una metáfora lúdica donde los valientes, a través de la cooperación, el diálogo y la toma de decisiones estratégicas, logran debilitar las acciones negativas representadas por el espectro (Figura 6).

La primera parte del proceso creativo no solo permitió establecer las bases mecánicas del juego, sino también construir su identidad visual, narrativa y simbólica, consolidando los primeros prototipos de cartas, escenarios y elementos gráficos que posteriormente serían puestos a prueba en las siguientes fases del proceso creativo.

En el flujo de diseño del juego “*Círculo de Valientes*”, se tuvo en cuenta la comprensión de éste como una herramienta pedagógica con propósito formativo, a partir de esta base, el planteamiento del juego no tuvo como objetivo la construcción de una experiencia lúdica, sino que se dirigió hacia la generación de espacios de interacción para favorecer el aprendizaje, la expresión y la participación activa de los jugadores. Con esto, se retomó la idea de que “los juegos han constituido una poderosa herramienta de aprendizaje de conductas y actitudes necesarias para el eficiente desempeño sociocultural” (Marcano 2008, p.96 citado en González A, 2022), ello permitió apoyar las decisiones creativas en cuanto a las dinámicas, reglas y objetivos del juego.



Figura 6. “espectro del acoso escolar”. El antagonista del juego” creada por Johan Ramírez (diseño digital)

A partir de este punto de vista, el proceso creativo conllevó la articulación entre elementos propios del juego como las pruebas, la narrativa, la interacción y la toma de decisiones. Lo anterior, con una intención formativa clara (comprender acciones de acoso), lo cual se observó en el desarrollo de situaciones que invitan a los participantes a enfrentarse a desafíos simbólicos, impulsando la reflexión y la expresión personal dentro del desarrollo del juego. Así mismo, se pensó que el diseño debía generar un ambiente seguro y significativo, donde los jugadores pudieran explorar distintas formas de comunicación y relación con los otros.

3.4.2 Etapa 2. Fase de inicio

En la segunda etapa del proceso creativo se llevó a cabo la implementación del laboratorio creativo con estudiantes de quinto grado del colegio Falls Borda. Esta fase tuvo como propósito vincular a los estudiantes dentro del proceso de creación del juego “Círculo de Valientes”, permitiendo que a través de actividades artísticas pudieran explorar ideas visuales y simbólicas relacionadas con las temáticas del juego. El laboratorio creativo fue planteado como un espacio pedagógico y experimental donde el dibujo y la imaginación se utilizaron como herramientas para comprender cómo las formas geométricas pueden servir como base para la construcción de personajes y representaciones visuales. A partir de esta idea se buscó que los estudiantes desarrollaran propuestas gráficas que luego se pudieran integrar en el diseño de las cartas del juego.

Los objetivos de esta sesión se centraron en tres aspectos principales:

1. Reconocer las formas geométricas básicas como elementos constructivos del dibujo
2. Aplicar estas formas en la creación de personajes fantásticos o monstruos que representarán emociones o comportamientos presentes en el contexto escolar.
3. Diseñar cartas para el juego “Círculo de Valientes”.

La sesión del laboratorio creativo inició a las 6:32 de la mañana. Luego de las dinámicas habituales del aula, como el saludo inicial y la oración realizada por los estudiantes antes de comenzar sus actividades académicas, se realizó una breve presentación del equipo investigador, en la cual se explicó a los estudiantes el motivo de la presencia en la institución y el tipo de actividad que se desarrollaría durante la jornada. En un primer momento de la sesión se realizó una introducción al uso de las formas geométricas en el dibujo, a través de explicaciones en el tablero y ejemplos sencillos, se mostró cómo las figuras como el círculo, el triángulo o el cuadrado pueden utilizarse como base para construir personajes, objetos o animales. Esta explicación se planteó de manera dinámica, invitando a los estudiantes a observar cómo estas formas están presentes en diferentes elementos de la vida cotidiana.

Posteriormente, se dio paso a la actividad práctica, donde cada estudiante recibió una hoja y un lápiz para comenzar a realizar dibujos utilizando las formas geométricas como punto

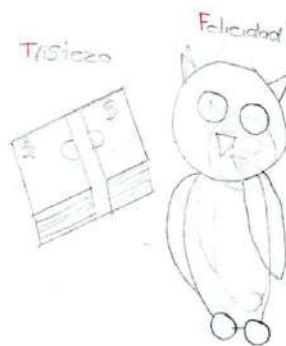
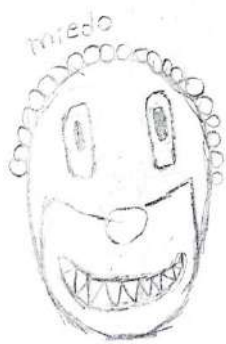


Figura 7. “miedo, felicidad,”. “emociones y figuras geométricas” creado Joan Alejandro Mora Sastoque. 5 grado.

Figura 8. “tristeza, felicidad, miedo”. “emociones y figuras geométricas” creado Eider Alejandro Alexander Ramírez. 5 grado.

de partida, la propuesta planteaba la creación de monstruos o personajes que representarían emociones, miedos o situaciones negativas presentes en el entorno escolar, como la burla, la indiferencia o el miedo, sin embargo, durante el desarrollo de la actividad se observó que los estudiantes no siguieron esta instrucción, optando en muchos casos por realizar dibujos figurativos relacionados con gustos personales, objetos cotidianos o ideas propias, como se puede ver en la figura 7. A pesar de eso, esta situación permitió evidenciar cómo cada estudiante otorgaba significados particulares a sus representaciones visuales, como fue el caso de dos estudiantes que realizaron dibujos similares de un fajo de billetes, pero con interpretaciones opuestas: mientras una estudiante explicó que el dinero representaba algo que le gustaba porque le permitía comprar cosas, otro estudiante manifestó que no le agradaba porque consideraba que el dinero genera conflictos entre las personas (figuras 7 y 8). Este tipo de respuestas evidenció la diversidad de percepciones presentes dentro del grupo y cómo el dibujo se convirtió en un medio para expresar ideas, emociones y opiniones personales.

El segundo momento del laboratorio creativo se desarrolló después del regreso de los estudiantes del restaurante escolar, en esta parte de la sesión se presentaron algunos ejemplos de las cartas diseñadas para el juego “Círculo de Valientes” con el objetivo de mostrar a los estudiantes el tipo de ilustraciones que se pretendía desarrollar. A partir de esta explicación se introdujo una dinámica de participación en la cual los estudiantes debían diseñar sus propias cartas. Para esto se utilizó una bolsa que contenía diferentes papeles con conceptos asociados a acciones presentes en el juego, los cuales fueron sorteados entre los estudiantes. Estos conceptos

correspondían a los nombres de las cartas del juego, entre las que se encontraban acciones como: Confrontar con valentía, Organizar defensa, Testimonio colectivo y Reclamar respeto. Dichas acciones representan estrategias o valores que los jugadores pueden utilizar dentro del juego para enfrentar las situaciones de conflicto generadas por el espectro, personaje que simboliza las dinámicas de acoso escolar.



Figura 9. “fotografía”. “emociones y figuras” extraída del video general anexos.

Una vez los conceptos fueron asignados, los estudiantes utilizaron los conocimientos adquiridos en la primera parte del laboratorio para realizar ilustraciones que representaran visualmente el significado de cada carta. Durante este proceso se evidenció que algunos estudiantes presentaban dificultades para interpretar ciertos conceptos abstractos, por lo que fue necesario acompañar el ejercicio mediante explicaciones adicionales, ejemplos, dramatizaciones y dibujos realizados en el tablero. Estas estrategias permitieron facilitar la comprensión de las acciones que debían representarse gráficamente.

Finalmente, los estudiantes compartieron sus dibujos y explicaron el significado de sus ilustraciones, momento que permitió observar cómo cada participante interpretaba de manera diferente los conceptos planteados, aportando diversas ideas visuales y narrativas que enriquecieron el proceso creativo del juego. De esta manera la etapa permitió integrar a los estudiantes dentro del proceso de creación de “Círculo de Valientes”, no solo como participantes del laboratorio, sino también como cocreadores de ideas visuales y simbólicas.

3.4.3 Etapa 3. Fase de combate

La tercera etapa del proceso creativo corresponde a la fase de combate, la cual se centra en el testeo del prototipo del juego “Círculo de Valientes”, la observación de las dinámicas que surgen durante la partida y la identificación de aspectos que requieren ajustes tanto en la estructura del juego como en sus elementos visuales y narrativos. Esta fase se desarrolló a través de varias sesiones de prueba con estudiantes de quinto grado del colegio Falls Borda, con el objetivo de comprender cómo los participantes interpretan las mecánicas del juego, cómo reaccionaba ante las situaciones representadas en las cartas y qué estrategias surgían durante la interacción entre los jugadores.

La primera sesión de prueba, se diseñó con el propósito de poner en funcionamiento el prototipo inicial del juego, observando la manera en que los estudiantes comprenden las reglas y utilizaban los elementos disponibles dentro de la dinámica de juego. Antes de iniciar el testeo del prototipo se realizó una actividad de introducción con el grupo, que consistía en transmitir una palabra o concepto a través de mímica dentro de una fila de participantes, evitando emitir sonidos o romper la secuencia establecida. Aunque la actividad se puso en marcha de manera organizada, con el paso de las rondas se observó que algunos estudiantes comenzaban a modificar las reglas para lograr ganar más rápidamente, lo cual permitió observar cómo las dinámicas competitivas generaban tensión y desorden dentro del grupo.

Posterior a esto, se seleccionaron cinco estudiantes para realizar la primera prueba del prototipo del juego. Esta selección se realizó considerando algunos de los roles presentes dentro de la narrativa del juego, entre ellos El Valiente, La Amiga Solidaria, El Creativo, El Deportivo, El Sabio y El Expresivo, de manera que cada participante pudiera asumir un papel dentro de la dinámica conjunta. Para facilitar la comprensión del juego, se trasladó la actividad a un espacio con menos distracciones, donde se realizó una explicación detallada sobre la construcción de los escenarios, el uso de las cartas, el funcionamiento de las rondas y el desarrollo de los turnos. Al iniciar la partida se presentaron algunas dificultades relacionadas con la comprensión de las reglas y la interpretación del contenido de las cartas, lo que hizo necesario retomar la explicación del juego mientras este se desarrollaba. En esta primera partida cuatro estudiantes asumieron el rol de valientes y una estudiante tomó el rol de espectro. Durante las primeras rondas se observó

que los estudiantes tenían dificultades para decidir qué acciones realizar, por lo que fue necesario ejemplificar el uso de las cartas y explicar las posibles estrategias que podían desarrollarse a partir de ellas.

Con el progreso del juego, los estudiantes comenzaron a comprender mejor las dinámicas propuestas, generando estrategias colectivas para apoyar a los compañeros que tenían menos puntos de vida. En este proceso se evidenciaron diversas conductas positivas, como la comunicación entre los jugadores, la cooperación y el uso estratégico de las cartas de apoyo, lo que permitió que los valientes logaran revertir la ventaja inicial que tenía el espectro y finalmente obtener la victoria. Sin embargo, también se observaron algunas conductas que evidenciaban aspectos a mejorar dentro de la dinámica del juego, por ejemplo, algunos estudiantes intentaron revisar el mazo de cartas antes de tiempo para acomodarlas a su beneficio, lo que generaba una ventaja injusta dentro de la partida. De igual manera al finalizar el juego la estudiante que representaba al espectro manifestó inconformidad con su rol, argumentando que era difícil ganar cuando todos los demás jugadores actuaban en conjunto contra ella. Esta situación permitió reforzar la idea central del juego, explicando que precisamente el sentido de la dinámica consiste en mostrar cómo la unión y la colaboración entre los valientes permite enfrentar las acciones negativas representadas por el espectro.

Las opiniones de los estudiantes después de esta primera prueba también permitieron identificar aspectos a mejorar dentro del juego, algunos señalaron que el número de cartas era limitado, lo que reducía las posibilidades de acción durante la partida, mientras que otros mencionaron que la construcción de los escenarios resultaba interesante, aunque tomaba demasiado tiempo dentro del desarrollo del juego. A partir de estas observaciones se llevó a cabo una segunda sesión de prueba, en la cual se continuó explorando el funcionamiento del prototipo con el mismo grupo de estudiantes, pero realizando algunos ajustes en la distribución de los roles. En esta ocasión se decidió cambiar al participante que asumió el papel de espectro, debido al desánimo que había mostrado la estudiante que ocupó este rol en la sesión anterior.

Durante esta segunda implementación se observó que los estudiantes comprenden mejor las reglas del juego y desarrollan estrategias más claras dentro de la dinámica de las rondas, los jugadores con el rol de valientes demostraron una mayor capacidad de organización colectiva,

comunicándose constantemente para apoyar a sus compañeros y contrarrestar las acciones del espectro. Por otro lado, continuaron presentándose algunas conductas relacionadas con el intento de manipular el mazo de cartas para favorecer determinadas jugadas, lo cual hizo necesario llamar la atención de los estudiantes y recordar las reglas establecidas para garantizar un desarrollo justo de la partida. Esta intervención generó un cambio en el ambiente del juego, disminuyendo el ánimo de algunos participantes y prolongando la duración de la partida hasta el final del bloque de clase, momento en el cual el espectro resultó vencedor.

Después de esta segunda sesión se realizó nuevamente un espacio de conversación con los estudiantes para conocer sus percepciones sobre el juego. Entre las sugerencias mencionadas se destacó la necesidad de aumentar la cantidad de cartas disponibles, incorporar más opciones para recuperar puntos de vida y fortalecer las capacidades del espectro, ya que algunos estudiantes consideraban que este personaje tenía pocas posibilidades de defenderse frente al grupo de valientes.

Finalmente, se desarrolló una tercera sesión de prueba, considerada como la última implementación del juego dentro del proceso de investigación. En esta ocasión se incorporaron algunos ajustes derivados de las recomendaciones en las sesiones anteriores, y se decidió seleccionar nuevos participantes para permitir que otros estudiantes del grupo tuvieran la oportunidad de interactuar con el juego. Durante esta última prueba se modificó la forma de explicar las reglas, optando por realizar la explicación mientras el juego se desarrollaba, lo que permitió que los estudiantes comprendieran las dinámicas de manera más práctica y directa, esta estrategia facilitó la participación activa de los jugadores y redujo las dificultades de interpretación que se habían presentado anteriormente.

En esta sesión se observó una dinámica de juego más organizada, donde los estudiantes respetaron mayormente las reglas establecidas y se concentraron en desarrollar estrategias colectivas para enfrentar las acciones del espectro, los valientes mantuvieron su comportamiento de apoyo y cooperación, utilizando el tablero, las fichas y las cartas de manera estratégica para intentar debilitar a su oponente. Sin embargo, en esta ocasión el espectro logró resistir los ataques hasta el final del bloque de clase, obteniendo la victoria.

Al finalizar la sesión se realizaron nuevamente preguntas a los estudiantes sobre su experiencia con el juego, con el fin de recoger sus percepciones finales sobre las mecánicas, el diseño y la dinámica de interacción, las cuales, junto con las observaciones registradas durante las sesiones de prueba, permitieron identificar aspectos clave para el ajuste del prototipo. De esta manera la fase de combate permitió poner a prueba el funcionamiento del juego en un contexto real de interacción, evidenciando tanto sus fortalezas como los aspectos que requerían mejoras. A través de la observación de las partidas, las conductas de los estudiantes y las reflexiones surgidas después de cada sesión, fue posible comprender cómo el juego promovía dinámicas de cooperación, toma de decisiones colectivas y reflexión sobre las situaciones de conflicto representadas en el tablero.

4. Ecos del laboratorio: Análisis de datos y comprensión de lo jugado

La comprensión completa de este trabajo de grado necesita una lectura paralela con el documento de Anexos, ya que allí están los registros que sustentan el proceso investigativo desarrollado a lo largo del laboratorio creativo, tales como los diarios de campo, las producciones visuales de los participantes, los registros fotográficos, transcripciones y demás evidencias que apoyan la construcción analítica de este trabajo de grado. De esta manera, los análisis e interpretaciones presentados a continuación se apoyan en dichos materiales, interpretando los anexos no como un complemento aislado, sino como una extensión del proceso investigativo que permite ampliar y contextualizar los hallazgos expuestos.

4.1 Jugar lo no previsto

El desarrollo del dispositivo de juego “Círculo de Valientes” dentro del laboratorio creativo permitió mostrar que el juego, más que una herramienta metodológica o solo un acto recreativo, se estructura como un lugar de producción simbólica en el que los participantes no solo interactúan con reglas, sino que construyen sentidos desde sus propias experiencias. Por ejemplo, en la primera implementación se evidencia que “dos de los estudiantes con el rol de valientes ojeaban las cartas que estaban en el mazo antes de tiempo para acomodarlas a su beneficio. Para solucionar esto se barajó varias veces el mazo de acción positiva” (Anexo F, Diarios de campo, p. 53). En este sentido, se comprende que la experiencia vivida comprueba parcialmente la idea de Huizinga (2007), quien plantea que el juego constituye una actividad libre, separada de la vida cotidiana y regida por normas aceptadas voluntariamente, es decir que cuando se juega no solo se divierten los y las participantes, sino que además hay procesos de cognición y aprendizaje que se generaron en ellas y ellos durante el proceso de desarrollo del juego.

En el primer ejercicio de implementación los estudiantes que asumieron el rol de valientes y del espectro, al final del juego señalaron aspectos positivos y negativos que identificaron con relación a cómo avanzaban o cómo no se podía avanzar a través de los obstáculos que el juego planteaba, tales como: “Me pareció interesante el juego, pero es muy fácil que nosotros perdamos, si un compañero pierde la vida” y “El juego se entiende, pero deberían colocar más cartas, son muy poquitas en el mazo”. La estudiante que asumió el rol de

espectro, por otro lado, desarrolló otro proceso de cognición: “No me gusto, iba ganando y mis cartas no funcionaban para nada, además es muy difícil ganar cuando todos están contra mí” (Anexo F, Diarios de campo, p. 54).

A partir de estos testimonios y de lo observado en la ejecución del laboratorio, se evidencia una tensión respecto a la noción de juego planteada por Huizinga, ya que aunque el juego proponía un universo simbólico delimitado, los estudiantes constantemente desbordaron ese marco al incorporar significados personales que no estaban previstos en la estructura del juego, por ejemplo cuando ellos interpretaron a su manera los conceptos que estaban en los papелitos, o cuando generaban comentarios o retroalimentaciones de la mecánica y jugabilidad del dispositivo de juego. Todo este proceso fue enriquecido por el proceso de co-creación, ya que las preconcepciones que tenían las y los estudiantes fortalecieron el desarrollo del dispositivo de juego para el momento de ponerlo a prueba y hasta adaptarlo a sus necesidades.

Esto se reveló especialmente en las primeras actividades del laboratorio, donde la propuesta de representar emociones a través de figuras monstruosas no fue realizada de manera literal por los estudiantes. Ellos optaron por realizar dibujos figurativos asociados a experiencias concretas de su vida cotidiana (Anexo H, fotos de sesiones de implementación), por ejemplo, cuando algunos niños y niñas representaban la felicidad o la tristeza dibujando dinero, una cancha de fútbol y hasta a ellos mismos pateando un balón. Esta particularidad y la diferencia que existió entre lo que esperábamos y lo que en realidad entendieron los estudiantes, nos hizo comprender la importancia de que las instrucciones de los docentes sean claras, para que los estudiantes comprendan la finalidad del ejercicio. Esta situación presenta una ruptura con la expectativa inicial del diseño pedagógico, ya que el juego no actuó como un sistema cerrado de significados, sino como un dispositivo abierto que fue reinterpretado por los participantes. En este sentido, lo que se planeó como una mediación simbólica terminó convirtiéndose en un espacio de emergencia de subjetividades, donde cada estudiante concedió un sentido propio a los elementos propuestos.

Lo anterior permite problematizar la idea de que el juego dirige completamente la experiencia del jugador. Si bien desde la teoría se entiende que el juego llega a ser capaz de configurar un espacio propio con reglas claras (Huizinga, 2007), en la práctica se observó que el desarrollo de dicho espacio llega a ser influenciado por las experiencias individuales de las y los participantes, lo que implica que la orientación del juego no está dada únicamente por su diseño o sus mecánicas, sino también por la relación que los participantes establecen con él. Uno de los estudiantes que asumió el rol de “valiente” en la primera implementación, habló sobre su experiencia cuando debía armar el escenario de juego que en este caso fue el escenario 5 que corresponde a Los baños del misterio: “me gustó cómo se arma el escenario, pero lleva mucho tiempo” (Anexo F, Diarios de campo). De este modo, el juego no actúa solo como un contenedor de significados, sino como el medio por el cual se detonan interpretaciones múltiples generando en las y los sujetos otras relaciones estéticas e interpretaciones múltiples, lo cual no solo complica su uso como herramienta pedagógica didáctica y artística, sino también le suma la idea de verlo como un objeto cultural que impera en la cultura escolar.

Por otro lado, la inclusión de elementos como la narrativa, las pruebas y la toma de decisiones dentro del juego permitió enlazar perspectivas que entienden el juego como un espacio de simulación social. En este sentido, la práctica se acerca a planteamientos que destacan el potencial del juego como medio para representar conflictos y explorar alternativas de toma de acción en un entorno simbólico propio.

Esta experiencia nos permite comprender que el juego no se configura de manera lineal y que por sí solo no garantiza procesos de comprensión y transformación, sino que se entiende como un espacio que trae consigo tensiones, donde coexisten posibilidades de cambio y reproducción de las dinámicas que se buscan problematizar. En varios momentos los estudiantes presentaron dificultades para comprender los conceptos asociados a las cartas del juego, como por ejemplo en la segunda sesión del laboratorio creativo, donde las y los estudiantes debían representar ciertas palabras u oraciones que hacían parte del juego (cartas de juego, mazo de, caos mazo positivo), con el objetivo de relacionarse más con el juego sus dinámicas. En este caso, en los papeles aparecían conceptos como acción conjunta, confrontar con valentía, espectro del bullying, espejo roto entre otras, lo que obligó a transformar la mediación pedagógica

mediante la explicación, la ejemplificación e incluso la dramatización de las situaciones. Por ejemplo “al inicio de la actividad a uno de los chicos le salió “acción conjunta”, y para que todas las niñas y los niños entendieran, el profesor comenzó a desglosar la oración comenzando por conjunto. El docente pregunta: ¿qué es un conjunto, niños? Algunas voces responden “un grupo de algo”, “un grupo de personas”, entonces el docente en formación dice si puede ser un conjunto de personas que se unen y hacen algo juntos, haciendo el ejemplo abrazando a la profesora del espacio académico” (Anexo F, Diarios de campo, 2025/10/29 minuto 25 al 30). Esta situación deja ver una tensión importante: aunque el juego se diseñó como un dispositivo que debía comunicar por sí mismo ciertas ideas entendiendo que se desarrolla dentro de una propia narrativa y un espacio único (la resolución de conflictos o la acción colectiva), en la práctica fue necesaria una constante intervención del docente-investigador. Lo cual cuestiona la idea del juego como herramienta autónoma de aprendizaje, dejando ver que su efectividad depende en gran medida de las estrategias de mediación que lo acompañan.

La situación anteriormente descrita también permitió reconocer otro elemento importante dentro del proceso de implementación del dispositivo de juego: las dificultades presentadas por algunos estudiantes para comprender ciertos conceptos no pueden ser entendidas únicamente como una limitación frente a las dinámicas del juego. Por el contrario, esta experiencia permitió identificar indicadores que hablan de las formas en que los estudiantes se relacionan con el lenguaje y construyen significado dentro de su contexto. El hecho de que fuera necesario recurrir a explicaciones fragmentadas, ejemplos cotidianos y dramatizaciones para comprender expresiones como “acción conjunta” o “confrontar con valentía”, deja ver que el dispositivo de juego no solo permitió problematizar el acoso escolar, sino que también hizo visibles aspectos asociados a los procesos de apropiación del lenguaje y comprensión simbólica presentes en el grupo. Como se registra en los diarios de campo: “al inicio de la actividad a uno de los chicos le salió ‘acción conjunta’, y para que todos los y las niñas entendieran, el profesor comenzó a desglosar la oración comenzando por conjunto” (Anexo F, Diarios de campo, p. 57).

Desde la perspectiva histórico-cultural, estas situaciones pueden comprenderse desde procesos de mediación social y cultural que intervienen en la construcción de significados. En este sentido, Vygotsky (1979, p. 70) afirma que “el uso de medios artificiales, la transición a la

actividad mediada, cambia fundamentalmente todas las operaciones psicológicas”. A partir de ello, las dificultades observadas durante el laboratorio creativo no pueden ser interpretadas exclusivamente como una condición individual de los estudiantes, sino como expresiones de procesos de apropiación que se configuran mediante la interacción con otros sujetos y con herramientas culturales que posibilitan nuevas formas de comprensión.

Mediante esta perspectiva histórico-cultural, se comprende que las prácticas de violencia que se enmarcan dentro del acoso escolar que logramos percibir en el laboratorio creativo no son problemas de un solo estudiante, sino que reflejan dinámicas de la cultura escolar que están muy naturalizadas. Es ahí donde el dispositivo de juego “Círculo de Valientes” gana importancia pedagógica y legal frente a lo que pide la Ley 1620 de 2013. Entendiendo que la norma clasifica el acoso escolar como una situación de Tipo II, obliga a que las escuelas no respondan solo con castigos, sino con estrategias que permitan entender el problema. De esta manera, la implementación del dispositivo demostró que el juego pensado desde las artes visuales funciona como esa mediación necesaria en el aula, ayudando a visibilizar cómo cambian los roles de poder en el conflicto para que dejen de percibirse como algo naturalizado y se conviertan en un espacio de reflexión comprensión para una futura prevención y mitigación de estas prácticas

En este sentido, la dramatización y la ejemplificación utilizados durante el laboratorio creativo no surgieron únicamente como recursos para explicar las reglas del juego, sino que funcionaron como mediaciones pedagógicas que permitieron aproximar conceptos abstractos a experiencias cercanas para las y los estudiantes. El cuerpo, la acción y la representación se transformaron así en herramientas que facilitaron la comprensión y construcción compartida de significados, además, esta situación permitió comprender que el testeó del dispositivo no solo evaluó aspectos relacionados con la jugabilidad o el diseño visual del material, sino que también hizo visibles ciertas tensiones presentes en el contexto educativo, relacionadas con los procesos de lectura del entorno, apropiación conceptual y construcción de significado.

Por su parte, cuando el juego entró a su fase de prueba, se observó que los estudiantes empezaron a interactuar con mayor comodidad dentro de sus dinámicas, generando estrategias colectivas. Por ejemplo: “En las primeras rondas la estudiante que tiene el rol de espectro toma la delantera a sus compañeros los valientes, puesto que ella se centró en proporcionar los ataques de

daño a uno solo de los valientes, por ello sus demás compañeros, haciendo combinaciones de cartas y potenciando el apoyo a este, dan vuelta a los puntos de vida del espectro, así llegando a finalizar con la derrota de este último” (Anexo F, Diarios de campo, p. 50). En este caso, los estudiantes respetaron las reglas y desarrollaron acuerdos implícitos durante las rondas de juego, lo cual les permitió comprender que el trabajo en equipo era necesario para alcanzar la victoria. Este aspecto de la experiencia se acerca a lo planteado por Bourriaud (2006), quien entiende las prácticas artísticas como creadoras de relaciones entre sujetos, más que como producción de objetos. En este caso, la relación entre los estudiantes en torno al juego es la que configura el sentido de la experiencia, al convertirse en el espacio donde se construyen significados, vínculos y formas de interacción. El juego en esta situación, funcionó como un objeto relacional que apoyó la cooperación y la toma de decisiones compartidas: “Se observa que los estudiantes con rol de valientes, continúan enfocados en sus acciones colectivas de apoyo y soporte, comunicándose constantemente las jugadas que pueden hacer en beneficio del grupo, poniendo en jaque muchas de las acciones del espectro y proporcionarle gran daño a este último en muchas ocasiones” (Anexo F, Diarios de campo, p. 55). A pesar de ello, esta dimensión relacional también manifestó tensiones, ya que el equilibrio del juego no siempre favorecía la participación equitativa. Un ejemplo de ello se observa cuando algunos estudiantes resaltaron la necesidad de fortalecer el rol del “espectro”, evidenciando que la estructura del juego podía producir desequilibrios en la experiencia de los participantes. Por ejemplo, una de las estudiantes que asumió el rol de “valiente” en la segunda implementación, y que había asumido el del “espectro” en la primera, señaló lo siguiente “No me gustó nada, no pude ganar esta ni la anterior vez, me pareció aburrido”. (Anexos F, Diarios de campo, p. 56) Esta posición revela que las dinámicas de poder también se reproducen dentro del juego, lo que pone en cuestión la idea de que estos espacios son esencialmente horizontales o equitativos.

El análisis permite afirmar que el juego, en la situación de la práctica pedagógica, no puede entenderse únicamente desde su diseño teórico, sino también desde su implementación precisa, donde emergen conflictos, reinterpretaciones y ajustes constantes. La experiencia enseña que el juego no es un dispositivo fijo o estático, sino un proceso en construcción que se transforma a partir de su interacción con los participantes, sus contextos y sus formas de dar significado a la experiencia. Considerando que las interacciones con mundos simbólicos como el

que presenta el juego genera experiencias significativas, reconocemos que “Círculo de valientes” permitió que su uso y apropiación hiciera que este material se fortaleciera con la ayuda de los laboratorios y las implementaciones. Como se evidencia en el diario de campo (Anexos F), gracias a las opiniones de las y los estudiantes en cada implementación, fue posible realizar mejoras en las dinámicas del juego, al igual que en las experiencias y aprendizajes en torno a la durabilidad mecánica y todo lo que comprende la hechura del dispositivo juego.

4.2 El acoso escolar como experiencia dinámica en el juego

La implementación del juego “Círculo de Valientes” como dispositivo de juego pedagógico para la comprensión y abordaje de prácticas donde se refleje el acoso escolar permitió observar que este fenómeno no se presenta únicamente como un contenido temático capaz de ser representado, sino como una realidad compleja que atraviesa las relaciones entre los estudiantes y condiciona sus formas de participación dentro del espacio educativo. En el Diario de campo (Anexo F, Diarios de campo) se puede leer cómo hay relaciones de poder que afectan la convivencia, por ejemplo, cuando una de las estudiantes le contesta de manera grosera a la docente de aula.

La experiencia generada durante el laboratorio creativo pone en tensión aquellas perspectivas que entienden el juego como un medio neutral para la enseñanza de valores. Considerando que, en este caso, por el contrario, el juego se convirtió en un escenario donde surgen, se reproducen y se transforman las dinámicas de poder no solo representando el acoso escolar, sino también reconfigurándolo simbólicamente. Por ejemplo, en la segunda implementación el estudiante que encarnaba el espectro del *bullying* dijo: “Se le debería poner más vida al espectro, me parece muy poquita, no es suficiente para acabar con los demás” (Anexos F, Diarios de campo, p. 56). Lo anterior evidencia esas relaciones de poder que explícita o implícitamente, atraviesan la vida escolar incluso dentro de un entorno como el dispositivo de juego “Círculo de valientes” que fue diseñado y pensado para su comprensión.

Durante el desarrollo de las actividades, especialmente en la construcción de las cartas donde se representaban conceptos por medio de dibujos. Se observó que los estudiantes tendían a

representar el acoso desde una lógica dicotómica, en la que se establecían los roles claros de víctima y agresor como es el caso del diseño del espectro del acoso escolar hecho por el estudiante Joel Santiago (Anexos H, fotos de sesiones de implementación). Esta forma de comprensión simplificada coincide con ciertas aproximaciones iniciales al fenómeno del *bullying*, donde se privilegia una lectura lineal del conflicto.

A pesar de ello, lo sucedido en la práctica permitió evidenciar que dichos roles resultan insuficientes para dar cuenta de la complejidad de las interacciones, ya que en varios momentos, los mismos estudiantes transitaban entre distintos roles dependiendo del contexto, tal como se puede leer en los anexos F: “Otra dinámica observada fue las burlas que se estaba diciendo un grupo de estudiantes entre sí, iniciando por el que se considera el estudiante con el rol de líder de ese grupo, donde molestaba a su compañero por sus gustos y color de piel. Luego, uno de ellos pidió respeto ante esas burlas, pero un momento después él mismo agrede a través de burlas a otro estudiante del grupo” (Anexos F, Diarios de campo, p. 49). Este fragmento de la experiencia permite cuestionar la rigidez de las clasificaciones en el juego, ya que no dan cuenta tanto de lo estático o no de los roles, sino que dentro del mismo desarrollo del juego se evidencia una fluctuación, puesto que, no hay nada específico para encarnar. En el dispositivo de juego “Círculo de valientes”, en un asalto o partida se puede ser el espectro que lucha para ganar, y en otra se puede ser un valiente que se une con sus compañeros para vencer al espectro.

Esta situación entra en diálogo con enfoques teóricos que formulan la necesidad de entender el acoso escolar como un fenómeno relacional, en el que se encuentran inmersos diversos actores y factores contextuales. Pikas describe “el bullying en un contexto grupal en donde los alumnos imitan el comportamiento de los demás en su interacción” (Pikas (1975) citado en salmivalli. 1996, p2). Desde esta idea, el juego no solo permitió representar el conflicto, sino también hacerlo visible en su dimensión dinámica, demostrando que los roles de poder no son fijos, sino que se configuran por medio de las interacciones. En la implementación del juego, recogimos la experiencia de una estudiante que transitó los dos roles (espectro y valiente), pero que no quedó conforme ya que, en ningún caso alcanzó la victoria (Anexo F, Diarios de campo). Esta particularidad dinámica del juego no se desarrolló de manera automática, puesto que, fue necesario orientar repetidamente la reflexión para evitar que las

representaciones no reforzarán estereotipos o simplificaciones de las prácticas que se enmarcan dentro del fenómeno de acoso escolar.

En este momento se hace evidente una tensión fundamental, pues, mientras el juego propone una estructura narrativa en la que los participantes deben analizar, confrontar y resolver situaciones problemáticas, la comprensión que los estudiantes tienen del conflicto puede limitar la profundidad de dichas resoluciones en el juego: “la comunicación efectiva que tuvieron al momento de proporcionar apoyo a su compañero con pocos puntos de vida y el uso adecuado de los recursos que proporcionaron las cartas, tanto en apoyo, defensa y ataque al espectro” (Anexo F, Diarios de campo, p. 53).

Lo anterior evidencia una diferencia muy importante entre la comprensión de las prácticas que están dentro del fenómeno de acoso escolar y su transformación, entendiendo que reconocer estas prácticas no se relaciona necesariamente con la modificación de las formas de actuar frente a ellas; esto se observó, por ejemplo, en la inclinación a resolver las situaciones de acoso escolar mediante respuestas individuales que por lo general estaban mediadas por la violencia sin pensarse estrategias colectivas o procesos de acuerdos que permitiesen una mejor manera para la resolución de conflictos: “se observó que el control del poder predomina en el género femenino. Las estudiantes son más agresivas con sus compañeros, propinando golpes, gritos y demandas para hacer cosas que ellas no quieren realizar (levantar algo, correr puestos, organizar, etc.)” (Anexos F, Diarios de campo, p. 48). Esta forma de abordar el conflicto revela la influencia de marcos culturales que favorecen la acción directa sobre la reflexión, lo que a su vez genera desafíos para el diseño pedagógico del dispositivo de juego.

En este sentido, el testeo del juego permitió hacer visibles algunas fragilidades en la construcción de valores asociados al cuidado, la empatía y el reconocimiento del otro. No se trata de afirmar que dichos elementos no existan dentro de la escuela, sino de comprender que las formas de relación construidas por los estudiantes responden a experiencias sociales más amplias que atraviesan su vida cotidiana. Estas formas de relación pueden comprenderse como construcciones que se desarrollan inicialmente mediante la interacción con otros sujetos. En este sentido, Vygotsky (1979, p.94) afirma que: “Toda función en el desarrollo cultural del niño aparece dos veces: primero a nivel social, y más tarde a nivel individual; primero entre personas

(interpsicológica), y después en el interior del propio niño (intrapsicológica)”. A partir de ello, las formas de resolver conflictos, actuar frente a los otros o construir maneras de relacionarse no pueden comprenderse como acciones aisladas, sino como expresiones que se configuran mediante experiencias sociales y culturales que niñas y niños habitan cotidianamente.

Esta situación adquiere relevancia dentro de la comprensión del acoso escolar, ya que permite pensar que las prácticas de agresión o exclusión no emergen exclusivamente desde la intención de hacer daño, sino también desde aprendizajes relacionales que pueden llegar a naturalizarse dentro de determinados contextos. El juego permitió problematizar estas formas de relación al trasladarlas a un escenario simbólico donde podían ser observadas, discutidas y reinterpretadas colectivamente.

La práctica también mostró momentos en los que los estudiantes lograron elaborar respuestas más complejas frente a las situaciones planteadas, especialmente durante la fase de combate del juego. En este momento, algunos jugadores comenzaron a proponer soluciones basadas en el apoyo colectivo, la comunicación y la búsqueda de ayuda. Tal como ocurrió en la primera y última interacción (Anexos F, Diarios de campo) donde queda registrado que pensar en el colectivo hizo que no ganara el espectro que en últimas es uno de los objetivos del juego, lo cual sugiere una transición en las formas de comprender y abordar los conflictos por parte de los estudiantes. Este cambio puede interpretarse de acuerdo con teorías que apoyan el rol del juego como un espacio de prueba de prácticas sociales, donde los sujetos pueden reconocer alternativas de acción en un contexto simbólico antes de llevarlas a la realidad, de esta manera, el juego puede entenderse como una actividad libre que se desarrolla fuera de la vida cotidiana y crea un espacio propio donde los participantes actúan bajo reglas distintas (Huzinga, 2007). Sin embargo, este actuar no fue igual en todos los participantes, lo que pone en evidencia otro conflicto relevante: la relación de la experiencia lúdica y el aprendizaje no se presenta linealmente ni tampoco es garantizado. Mientras que algunos estudiantes lograron apropiarse de las dinámicas del juego para reflexionar sobre el acoso escolar como se evidencia en la última implementación: “Al trabajar en equipo logramos vencer al espectro” (Anexos F, Diarios de campo, p. 58), otros permanecieron en niveles más superficiales de comprensión de las dinámicas, centrados en la mecánica del juego más que en su contenido implícito. Tanto en la

primera como en la segunda implementación, varios estudiantes dijeron: “En serio debería haber más cartas, así podríamos hacer más cosas para matar al espectro” o “Ser espectro fue muy fácil, pero casi no hay cartas para recuperar vida, así se puede morir rápido y ellos ganan rápido” (Anexos F, Diarios de campo, p. 56). Esta diferencia indica que el impacto del juego depende en gran medida de los recorridos individuales, las experiencias previas y las disposiciones de cada participante frente a la actividad.

4.3 Construir al otro jugando

Por otro lado, la dimensión de alteridad se hizo particularmente visible en la forma en que los estudiantes representaban a los “otros” dentro del juego. La creación de personajes, especialmente aquellos asociados a los monstruos o lo amenazante, permitió observar cómo ciertas diferencias son elaboradas como motivo de exclusión o rechazo. En este sentido, la práctica se une con perspectivas que entienden la alteridad como una construcción social, en la que el “otro” es determinado a partir de aquello que se percibe como diferente o desviado de la norma. Sin embargo, el desarrollo del juego también permitió abrir espacios de resignificación de estas diferencias. Al apropiarse de distintos roles dentro de la narrativa, algunos estudiantes tuvieron la posibilidad de posicionarse en lugares distintos a los habituales, lo que generó momentos de empatía y comprensión frente a las experiencias de los otros. En este sentido, la alteridad puede entenderse como la posibilidad de “ponerse fuera de nosotros mismos” (Skliar, 2015, p. 16), lo que evidencia cómo el juego facilita desplazamientos subjetivos que transforman la manera en que se percibe al otro. En una de las implementaciones un estudiante señala que “toda acción tiene una reacción” (Anexos F, Diarios de campo), lo cual resulta muy relevante, ya que sugiere que el juego puede funcionar como un dispositivo que consigue desestabilizar las categorías rígidas desde las cuales se construyen las relaciones sociales.

Sin embargo, esta capacidad no estuvo libre de inconvenientes, por el hecho de que, el dispositivo de juego en algunos momentos presentó límites como estrategia pedagógica en la primera interacción entendiendo que la implementación no siempre se desarrolla como se espera, reforzando imaginarios, sino que, se hace un acompañamiento con mediación crítica. En diversos momentos las representaciones de los personajes reprodujeron estereotipos asociados a la violencia o la exclusión: “En las primeras rondas la estudiante que tiene el rol de espectro toma

la delantera a sus compañeros los valientes, puesto que ella se centró en proporcionar los ataques de daño a uno solo de los valientes” (anexos F, Diarios de campo, p. 54), lo que evidencia que el juego, lejos de transformar las opiniones y percepciones, puede también reforzar imaginarios preconcebidos si no se acompaña de una mediación crítica y reflexiva. Esta situación pone en duda la idea del juego como espacio naturalmente transformador, dejando en evidencia que su capacidad para posibilitar cambios depende de las condiciones en las que se implemente.

En relación con esto, la intervención del docente-investigador resultó de gran importancia para apoyar la reflexión y problematizar las representaciones emergentes a través de interrogantes, ejemplos y situaciones de charla, buscando fortalecer la comprensión de los estudiantes frente al acoso escolar y sus implicaciones y promoviendo una mirada más compleja de este fenómeno. A pesar de ello, esta mediación también introduce otra tensión, ya que implica un equilibrio que permita la exploración libre del juego y dirigir la experiencia hacia ciertos objetivos pedagógicos. Esta tensión se evidencia en la medida en que el juego como espacio de libertad y creatividad, puede entrar en conflicto con las intenciones formativas del docente, mientras que una intervención excesiva puede limitar la espontaneidad de los participantes, una ausencia de mediación puede dar lugar a interpretaciones superficiales o incluso problemáticas. En este sentido, la práctica pone de manifiesto la necesidad de pensar el rol del docente no como supervisor o controlador del juego, sino como un facilitador que se encuentra allí para acompañar y orientar los procedimientos de construcción de sentido.

Para finalizar, el análisis de esta categoría permite reforzar que el abordaje del acoso escolar a través del juego implica reconocer su carácter complejo, relacional y contextual, y la experiencia muestra que el juego puede abrir innumerables posibilidades para la reflexión y la transformación, pero también evidencia sus límites como herramienta pedagógica. En lugar de prometer soluciones definitivas, el juego se presenta como un espacio de problematización, donde las contradicciones y ambigüedades del fenómeno pueden ser estudiadas desde múltiples perspectivas. La idea es que el juego no se entienda como un dispositivo terminado, sino como un proceso que está en constante construcción, que en cada interacción de los participantes con el dispositivo de juego este se redefine dándole pie para futuros arreglos y adaptaciones.

5. Resultados de la investigación

Desde la implementación de la práctica, se logró observar que el proceso no solo permitió recoger información relevante, sino que también nos permitió comprender de manera más profunda y clara las dinámicas relacionales de los estudiantes en el aula y cómo actúan frente al acoso escolar. Es importante señalar que en las primeras interacciones que tuvimos con el grupo de estudiantes, evidenciamos que no reconocían las acciones que conforman el acoso escolar. Lo cual fue fundamental para entender la importancia de observar el contexto, entendiendo que era necesario conocer mejor las circunstancias del grupo, ver cómo se relacionan los niños y niñas entre sí y detectar de manera natural si se presentan o no situaciones relacionadas con el acoso escolar. En este sentido, la práctica no partió de supuestos, sino de una lectura situada en la realidad del aula.

Durante las observaciones y las primeras interacciones, se hicieron evidentes las distintas formas de relación entre los estudiantes, incluyendo acciones como burlas o comentarios negativos, ignorar a algún compañero y conflictos directos, lo cual permitió observar que el acoso escolar no se limita a la agresión física, sino que también se manifiesta en acciones cotidianas muy sutiles. Este reconocimiento fue de gran importancia porque posibilita entender que muchas de estas dinámicas estaban normalizadas dentro del grupo, haciendo que todo esto sea parte de su forma habitual de interacción.

Con la implementación del laboratorio creativo, el juego se convirtió en un espacio donde dichas realidades pudieron ser representadas simbólicamente a través de las mecánicas del juego, por ejemplo, cuando “otras (cartas) convierten espacios en zonas de daño (Miedo persistente...)” (Anexos D, Sistema de juego, p. 32). En este momento del juego se evidenció cómo el dispositivo retoma situaciones reales del entorno escolar y las lleva al plano lúdico, generando una relación directa entre experiencias vividas y la reflexión.

De igual manera, el proceso de cocreación y ajuste del juego dio cuenta de la participación activa de los estudiantes en la estructuración y construcción del dispositivo. Sus aportes, como la necesidad de “aumentar la cantidad de cartas disponibles” o “fortalecer las capacidades del espectro” (Anexo F, Diarios de campo, p. 56), demuestra que no fueron sujetos pasivos, sino que influyeron directamente en la evolución del juego, lo que posibilitó que el

laboratorio se configura como un espacio de construcción colectiva, donde todas las ideas de los participantes también reflejaban sus formas de entender el conflicto, la defensa y la relación con el otro.

Con el avance de las sesiones, se empezaron a notar cambios en la manera en que los estudiantes interactúan durante el juego. En la última implementación, por ejemplo, “se observó una dinámica de juego más organizada, donde los estudiantes respetaron mayormente las reglas establecidas y se concentraron en desarrollar estrategias colectivas” (Anexos F, Diarios de campo, p, 58). Este tipo de comportamiento muestra una transición importante, pasando de interacciones individuales o conflictivas hacia dinámicas donde aparece la cooperación como elemento central. Así mismo, el desarrollo del juego permitió que los estudiantes asumieron roles y tomarán decisiones en conjunto, lo que benefició la construcción de nuevas formas de relación. El hecho de que “los valientes mantuvieron su comportamiento de apoyo y cooperación, utilizando el tablero, las fichas y las cartas de manera estratégica” (Anexo F, Diarios de campo, p. 58), demostró que el juego no solo representaba el conflicto, sino que también habría la posibilidad de manejarlo de manera colectiva. Esto resulta significativo, ya que introduce otras formas de interacción con el otro que no están basadas en la agresión.

Con base en las dinámicas observadas durante la implementación del dispositivo, fue posible analizar cómo las relaciones entre los estudiantes y las expresiones simbólicas que aparecieron en el juego posibilitaron comprender las maneras particulares de representar y asumir el acoso escolar. Las decisiones tomadas durante las partidas, los roles asumidos por los participantes y las formas en que interpretan las situaciones propuestas dentro del juego permitieron observar que las experiencias de conflicto, apoyo, defensa y exclusión no aparecieron únicamente como acciones aisladas, sino también como construcciones simbólicas relacionadas con sus vivencias escolares, de esta manera, el dispositivo “Círculo de Valientes” posibilitó identificar que las dinámicas relacionales presentes en el aula también se trasladaban al espacio lúdico, permitiendo problematizar como las niñas y los niños interpretan y reproducen ciertas formas de interacción dentro de su contexto cotidiano.

Por otro lado, el proceso también permitió identificar que el juego no elimina automáticamente las dinámicas de acoso, pero sí las hace visibles y cuestionables. El hecho de

que dentro del juego existan elementos como zonas de daño o acciones agresivas muestra que estas prácticas siguen presentes, pero ahora dentro de un espacio que permite analizarlas. De esta manera, el juego funcionó como un mediador que permitió pasar de la acción inconsciente a la reflexión sobre lo que ocurre en las relaciones entre pares.

Finalmente, a través de las observaciones, las charlas con los estudiantes y los ajustes realizados al prototipo, fue posible entender que el juego se consolidó como una herramienta pedagógica para la reflexión, la participación y el reconocimiento del otro. Lo anterior se evidenció en la medida en que la implementación permitió no solo probar el funcionamiento del dispositivo, sino también “identificar aspectos clave para el ajuste del prototipo”, lo cual demuestra un proceso constante de análisis y mejora a partir de la experiencia. Se logró comprender el fenómeno del acoso escolar en el contexto específico del grupo, reconocer cómo se manifiesta en sus interacciones y generar espacios de reflexión a través del juego. De esta forma, el proceso desarrollado no solo posibilitó alcanzar lo propuesto, sino que también evidenció que el arte y el juego pueden constituirse como herramientas reales para transformar, así sea de manera inicial, las formas de relación dentro del aula.

6. Conclusiones

A partir del proceso realizado en el laboratorio creativo se puede concluir que la relación entre juego, práctica pedagógica y construcción de la alteridad no se puede entender como una relación lineal. Lejos de actuar como una herramienta que produce efectos directos sobre las dinámicas de los estudiantes, el juego se estructura como un campo de tensiones donde surgen, se disputan y se resignifican las formas de relación con los otros. En este sentido, la experiencia del laboratorio creativo no confirma los planteamientos teóricos, sino que los pone en cuestión, evidenciando sus alcances y sus límites cuando se enfrentan al contexto escolar y su complejidad.

Una de las principales conclusiones consiste en comprender que el acoso escolar no es un fenómeno aislado ni minimizado a comportamientos individuales, sino que da cuenta de dinámicas relacionales profundas que atraviesan la vida cotidiana del aula, las cuales no desaparecen por la mera implementación de estrategias pedagógicas innovadoras. Aspecto que pone en tensión aquellas perspectivas que creen que el cambio en las metodologías implica una transformación en las relaciones sociales. Al contrario, lo que se evidencia es que dichas relaciones tienden a reproducirse incluso dentro de dispositivos diseñados para problematizarlas, lo que obliga a pensar el alcance real de la intervención pedagógica. En ese orden de ideas, el juego “Círculo de Valientes” no se debe percibir como un dispositivo que corrige o da una solución rápida y automática al conflicto, más bien como un espacio que hace evidentes estrategias para problematizar y reflexionar el conflicto para su comprensión y futura prevención. Su fuerza no reside en generar comportamientos esperados, sino en permitir que las tensiones del contexto se caractericen, se presenten y se reflexionen, lo cual implica un desplazamiento importante en la forma de ver el juego dentro de la educación; más que un medio para enseñar contenidos o valores, se establece como una experiencia donde los estudiantes ponen en juego sus maneras de comprender el mundo, incluso cuando estas entran en contradicción con los objetivos pedagógicos propuestos.

En ese orden de ideas, los hallazgos encontrados en la investigación se vinculan de forma directa con lo que exige la Ley 1620 de 2013 del Gobierno Colombiano, ya que permiten percibir que las violencias que se enmarcan dentro de las situaciones de Tipo II (acoso escolar)

no se logran solucionar únicamente con lógicas puramente punitivas o de control. Por el contrario, el dispositivo de juego “Círculo de Valientes” constituye una respuesta pedagógica, ética y de vanguardia plenamente alineada con las exigencias de dicha ley. El proyecto demuestra que el cumplimiento de los mandatos de prevención y mitigación escolar no se logra con soluciones automáticas, sino abriendo espacios estéticos y relacionales donde la comunidad estudiantil pueda, en primer lugar, visibilizar, caracterizar y comprender profundamente la raíz de los conflictos cotidianos para luego transformarlos; un escenario formativo donde la empatía, el cuidado mutuo y el reconocimiento de la alteridad se configuran jugando.

En relación con la caracterización del acoso escolar en el grado 501 del Colegio Orlando Fals Borda, el laboratorio creativo posibilita evidenciar que las formas más frecuentes de manifestación del acoso están relacionadas con las burlas, los apodosos ofensivos, el acoso verbal, la exclusión de compañeros en determinadas actividades y las dinámicas grupales de intimidación que buscan ridiculizar y aislar a algunos estudiantes. Estas manifestaciones aparecieron tanto en los relatos de los participantes como en las representaciones desarrolladas durante la cocreación e implementación del dispositivo de juego “Círculo de Valientes”, lo que permitió reconocer que el acoso no se expresa únicamente mediante agresiones físicas visibles, sino también a través de prácticas simbólicas y relacionales que tienden a naturalizarse en la cotidianidad escolar y que afectan las formas de convivencia entre pares.

De igual forma, la investigación dio paso a problematizar la idea de participación estudiantil dentro de los procesos pedagógicos. Aunque la cocreación del juego propone un escenario de horizontalidad, en la práctica se observa que dicha participación está mediada por múltiples elementos, como las dinámicas de poder entre los estudiantes, sus habilidades comunicativas y las formas en que se posicionan en el grupo, aspecto que lleva a concluir que no toda participación es necesariamente equitativa ni transformadora, y que es necesario seguir cuestionando las condiciones bajo las cuales los estudiantes pueden realmente incidir en las estructuraciones de las experiencias pedagógicas.

Otro aspecto a tener en cuenta, tiene que ver con la comprensión de la alteridad. En el desarrollo de la práctica, se hace notorio que el reconocimiento del otro no se produce únicamente a partir del cumplimiento de normas, sino que está vinculado con experiencias

situadas que involucran lo emocional, lo simbólico y lo relacional. Sin embargo estas experiencias no garantizan una transformación constante, lo cual sugiere que la construcción de la alteridad es un proceso inestable, atravesado por avances y retrocesos, y que necesita ser discutido desde una perspectiva de continuidad más que de intervención puntual.

De igual manera, la investigación posibilitó cuestionar la idea de cambio en el ámbito educativo, en lugar de entenderlo como una serie de resultados medibles a corto plazo, el proceso desarrollado indica que el cambio se muestra de manera fragmentada, en pequeños momentos que no siempre son evidentes ni sostenibles en el tiempo, lo que lleva a, reconocer que las prácticas pedagógicas no actúan sobre sujetos pasivos, sino sobre realidades complejas que sobrepasan el espacio del aula.

Para finalizar, se concluye que el valor de esta investigación, no consiste en plantear o proponer respuestas definitivas frente a la problemática del acoso escolar, sino dar una apertura a un espacio a preguntas sobre el lugar del juego, el rol del docente, la violencia a los docentes y las alternativas reales de transformación que se encuentran en el aula. Más que presentar soluciones cerradas, el proceso permitió reconocer lo complejo de las relaciones humanas y la necesidad de abordarlas desde perspectivas reflexivas, críticas y sobre todo contextualizadas, todo este proceso permite confirmar que el juego, cuando se introduce en una práctica pedagógica, no posibilita la transformación automática de las relaciones sociales, pero sí su problematización. Esta diferencia es fundamental, ya que cambia el énfasis de la intervención hacia la comprensión, reconociendo que al intentar realizar una transformación se debe partir de una lectura profunda de la realidad.

Bibliografía

Arribas, M., Júdez, A., & Miranda, I. (s. f.). *Guía educativa sobre el juego y el juguete*. Instituto Aragonés de la Mujer; Asociación Aragonesa de Psicopedagogía. Recuperado de: https://herrikoa.org/wp-content/uploads/2016/10/GUIAJUEGOYJUGUETE.pdf?utm_source=chatgpt.com

Bourriaud, N. (2006). *Estética relacional*. Editorial Adriana Hidalgo.

Brain, P. & Smith, P. K. (2000). Bullying in schools: Lessons from two decades of research. *Aggressive Behavior*, 26, 1–9.

Brown, 2008 citado en Gonzales, 2021, p, 168

Butler, J. (2017). *Cuerpos aliados y lucha política: Hacia una teoría performativa de la asamblea* (M. J. Viejo Pérez, Trad.). Paidós. (Obra original publicada en 2015).

Camnitzer, L. (2009). *Didáctica de la liberación: Arte conceptualista latinoamericano*. HUM (Universidad de la República).

Carrera, B., & Mazzarella, C. (2001). Vygotsky: enfoque sociocultural. *Educere*, 5(13), 41–44. Universidad de los Andes. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=35601309>

Castillo Pulido, L. E. (2011). *El acoso escolar: De las causas, origen y manifestaciones a la pregunta por el sentido que le otorgan los actores*. Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación.

Consejería de Educación y Ciencia. (1997). *La Convivencia Escolar: qué es y cómo abordarla* [Book]. https://educagenero.org/Recursos/convivencia_Rosario-Ortega.pdf

Córdoba, M. E., & Vélez-De La Calle, C. (2016). *La alteridad desde la perspectiva de la transmodernidad de Enrique Dussel*. Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud.

Crespo, A. O. & Correa, S. G. (2019). *Propuesta artística para la prevención del acoso escolar en los niños de 4to. grado de la Institución Educativa Distrital "Japón"*.. Recovered from: <http://hdl.handle.net/20.500.12209/10459>

Eisner, E. W. (2004). *El arte y la creación de la mente: El papel de las artes visuales en la transformación de la conciencia* (G. Sánchez Barberán, Trad.). Paidós.

Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). (2018). *Aprendizaje a través del juego: Reforzar el aprendizaje a través del juego en los programas de educación en la primera infancia* . Unicef.

Galvis Morales, M. I. (2018). *El juego dramático como medio didáctico para la prevención del acoso escolar en el curso 102 del colegio Alfonso Reyes Echandía* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

García Romero, C. G. (2022). *Desarrollo de una propuesta pedagógica en recreación, como aporte a la mitigación del acoso escolar en el grado octavo de la Institución Educativa Diego Gómez De Mena, Tabio, Cundinamarca* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

González Méndez, A. (2022). *Juegos serios en educación artística* [Trabajo de fin de máster, Universidad de La Laguna].

Hernández Hernández, F. (2008). *La investigación basada en las artes: Propuestas para repensar la investigación en educación* .Education Siglo XXI.

Huizinga, J. (2007). *Homo ludens* (E. Imaz, Trad.). Alianza Editorial. (Obra original publicada en 1938)

Leavy, P. (2015). *El método se encuentra con el arte: Práctica de investigación basada en las artes* (2.^a ed.). The Guilford Press.

Martínez Ruiz, D., García Salgado, I., & Mendoza Ávila, N. (2025). *Impactos de un modelo de enseñanza basado en el juego de roles y la creación de podcasts en el área de*

matemáticas con estudiantes de sexto grado con dificultades de aprendizaje. Revista Científica de Salud y Desarrollo Humano, 6(2), 1919–1928. <https://doi.org/10.61368/r.s.d.h.v6i2.723>

Mendoza Huachani, W.A y Turpo-Gebera, O. (2025). *Artes plásticas para la sensibilización y prevención de la violencia escolar: Un estudio de caso en Arequipa (Perú)* [*Plastic Arts for Awareness and Prevention of School Violence: A Case Study in Arequipa (Peru)*]. *European Public & Social Innovation Review*, 10, 01-19. <https://doi.org/10.31637/epsir-2025-1911>

Morales Muñoz, P. A. (2012). *Elaboración de material didáctico*. Red Tercer Milenio.

Motta, V. (2022). *Investigación laboratorio antibelleza: representación social de la mujer gorda desde la mirada adolescente* [Trabajo de grado, Universidad Colegio Mayor de Cundinamarca].

Muñoz García, G., & Sánchez Montañés, E. (2020). *El juego y el juguete en el mundo indígena en Norteamérica: aportes a la visibilidad y educación de la infancia*. *Arte, Individuo y Sociedad*, 32(4), 969–987. <https://doi.org/10.5209/aris.66239>

Ortiz Sánchez, S., & Rodríguez Silva, O. (2015). *El matoneo un fenómeno alejado de la inocencia: ¿Qué incidencia tiene el matoneo escolar en la construcción de identidad de la víctima entre los nueve y doce años?* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional].

Rivera Cusicanqui, S. (2018). *Un mundo ch'ixi es posible: Ensayos desde un presente en crisis*. Tinta Limón.

Ricoeur, P. (2004). *Tiempo y narración I: Configuración del tiempo en el relato histórico* (A. Neira, Trad.). Siglo XXI Editores.

Ruiz Bolívar, C. (2011). *La investigación cualitativa en educación: crítica y prospectiva*. *Télématique*, 10(1), 28–50. Universidad Privada Dr. Rafael Belloso Chacín. Recuperado de <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=78419688002>

Salmivalli, C. (2014). *Participant roles in bullying: How can peer bystanders be utilized in interventions?* Theory Into Practice.

Salmivalli, C., Lagerspetz, K., Björkqvist, K., Österman, K., & Kaukiainen, A. (1996). *Bullying as a group process: Participant roles and their relations to social status within the group*. Aggressive Behavior, 22, 1–15.

Skliar, C. (2011). *Lo dicho, lo escrito, lo ignorado: Ensayos mínimos entre educación, filosofía y literatura*. Miño y Dávila Editores.

Skliar, C. (2015). *Desobedecer el lenguaje: (alteridad, lectura y escritura)* . METRO.

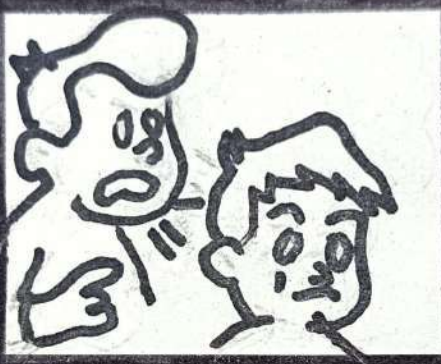
Tedesco, J. C. (2000). *Educación en la sociedad del conocimiento*. Fondo de Cultura Económica.

Vélez Correa, L. A. (2022). *La granja de la aceptación: Material didáctico para reflexionar sobre el acoso escolar mediante el juego dramático con las infancias* [Tesis de grado, Universidad Pedagógica Nacional]

Vygotsky, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner y E. Soubberman, Eds.). Crítica.

Anexo A: Diseños de cartas a lápiz y marcador





Acoso verbal

2 jugadores adyacentes Pierden 2 C/U HP



Soledad oscura

un soledad aislado Pierde 5 HP



Ataque en manada

todos en una casilla Pierden 2 HP



Zona Roja

Coloca 1 ficha de caos y todos en esa casilla pierden 1 HP.





Anexo B: Diseño digitales de las cartas



Zona rota

Coloca 1 ficha de Caos y todos en esa casilla pierden 1.

terrorcolectivo



Unos fantasmas horrendos. ¡Ay! ¡ay! ¡ay!

Terror colectivo

Todos pierden 3, el Espectro recupera 3.



Sombra pesada

El jugador más cercano al Espectro pierde 4.



Sombra extendida

Coloca 1 ficha de Caos en cada casilla adyacente al Espectro.

mana Dylan ?



Sombra duplicada

El Espectro ataca a 2 jugadores en lugar de 1.



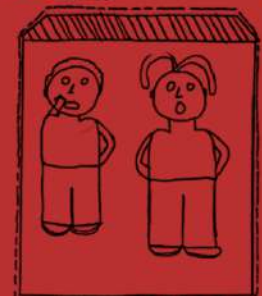
Soledad oscura

Un jugador aislado pierde 5.



Silla rota

Coloca 1 ficha de Caos en un pupitre y destruye su uso.



Rumor dañino

El jugador con menos HP no puede curarse este turno.

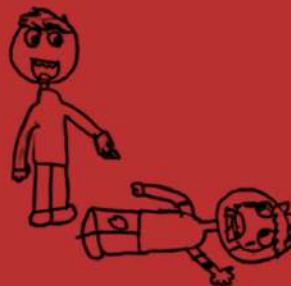
Andrés Martínez
-Ruido en la mente



Ruido en la mente

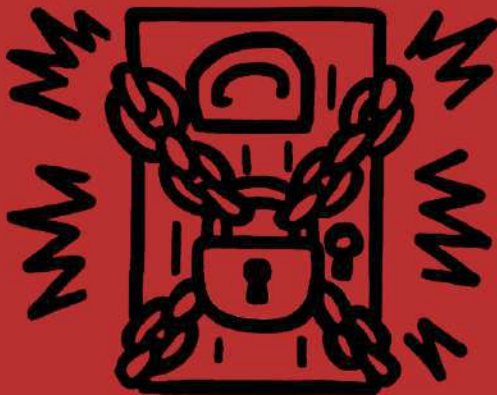
Un jugador aleatorio pierde 3
y descarta 1 carta.

Juan Manuel González Feliz



Risa cruel

El jugador con más HP pierde 3.



Puerta bloqueada

Coloca 1 ficha de Caos
en entrada/salida.



Maria Teobello utasoo vivas
mi me loco pesadilla

Pesadilla

Todos los jugadores pierden 1
y descartan 1 carta.



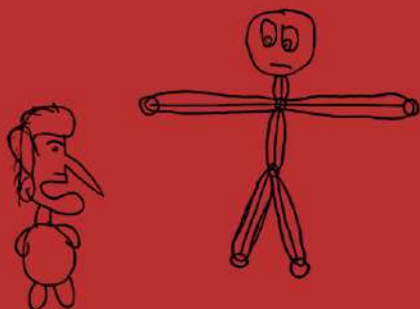
Pasillo estrecho

Coloca 2 fichas de Caos en el tablero (máx 1 por casilla).



Oscuridad repentina

Coloca 2 fichas de Caos en casillas vacías.



miler sant'ago

Mirada intimidante

El jugador que más cartas tenga descarta 1 y pierde 2.



Miedo persistente

Coloca 1 ficha de Caos que no se puede eliminar hasta el final de ronda.



Miedo colectivo

Todos pierden 2 HP.



Golpe psicológico

Un jugador aleatorio pierde
4 HP.



Graffiti ofensivo

Coloca 1 ficha de Caos en
la casilla con más jugadores.



Espejo roto

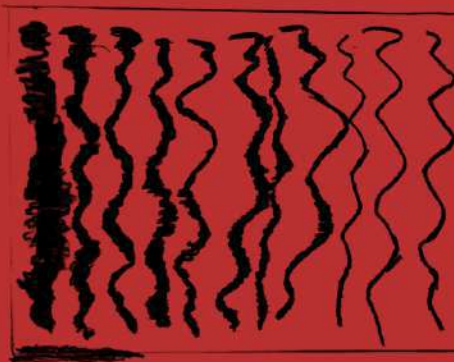
Coloca 1 ficha de Caos
en un vidrio, todos allí pierden 1.



Ecos oscuros

El próximo ataque de los jugadores hace 2 menos de daño.

LincyCarolina



Cortina de humo

Coloca 2 fichas de Caos y mueve al Espectro a una casilla vacía.



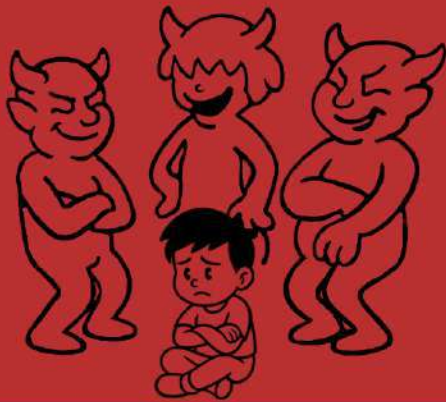
Confusión

Jugadores descartan 1 carta al azar.



Carga abrumadora

Todos pierden 1, el Espectro recupera +2 HP.



Burla hiriente

Jugador con menos vida pierde 3.



Ataque en manada

Todos en una casilla pierden 2.



Ambiente tóxico

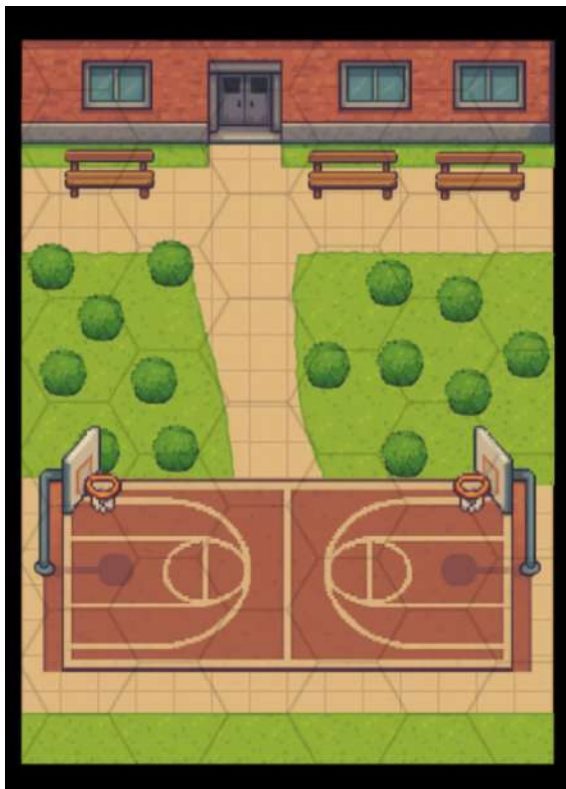
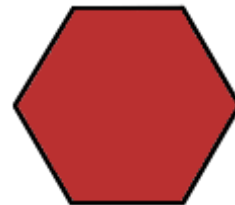
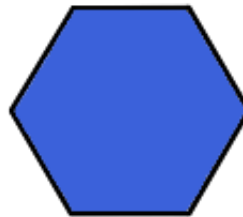
Todos los jugadores en casillas con fichas de Caos pierden 2.



Acoso verbal

Dos jugadores adyacentes pierden 2 cada uno.

Anexo C: Componentes del juego



El Patio del Caos

El Espectro se muestra en el patio y desata ataques colectivos.

Regla especial:

Cada vez que el Espectro ataca, el daño afecta a todos los jugadores cercanos (a 2 casillas de distancia).

Condición extra:

Si 3 jugadores forman un "círculo" (se ubican en casillas alrededor del espectro), reducen en -1 el daño de cada carta de caos.



La Entrada hacia el desastre

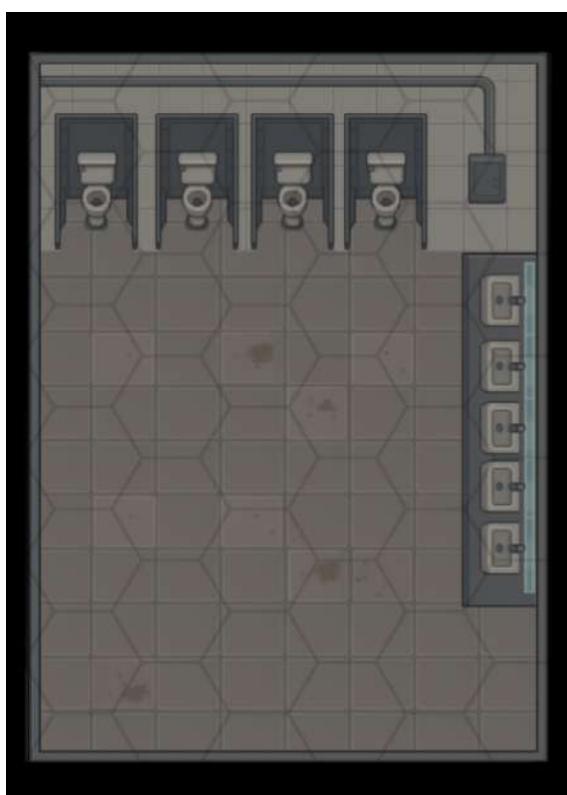
El Espectro aparece en la entrada, más fuerte que nunca, decidido a dominar todo el colegio.

Regla especial:

El Espectro comienza con +10 de vida adicional.

Condición extra:

Cada vez que un jugador caiga a 0 vida, el Espectro recupera +2 vida.



Los Baños del Misterio

El Espectro acecha en los baños, un lugar cerrado donde los ataques se sienten más fuertes.

Regla especial:

El daño de todas las cartas del Espectro aumenta en +1.

Condición extra:

Si dos jugadores logran permanecer juntos 2 rondas seguidas, anulan los efectos del escenario por una ronda.



El Aula Silenciosa

El Espectro se esconde entre los pupitres, generando miedo y silencio, nadie se atreve a hablar.

Regla especial:

Al inicio de cada ronda, todos los jugadores pierden -1 vida por efecto de "aislamiento".

Condición extra:

Si dos jugadores coinciden en la misma casilla, anulan ese efecto en la ronda.



La Cafetería del Miedo

El Espectro usa la burla y la exclusión durante la hora del almuerzo.

Regla especial:

Si un jugador queda solo en una casilla, recibe -2 vida extra al inicio de la fase del espectro.

Condición extra:

Si dos jugadores comparten casilla, pueden activar una carta de apoyo sin gastar acción.



Amiga/o Solidaria/o

Vida: 10 Acciones: 2

Habilidad Activa: Abrazo Curativo

Cura a un aliado +3 vida (no pasa de 10).

Habilidad Pasiva: Corazón Comunitario

Si otro jugador juega "Hablar con un amigo", esa cura aumenta en 1 (se suma a la tarjeta).

Coste: 1 acción.
Cooldown: 2 rondas.



El Valiente

Vida: 10 Acciones: 2

Habilidad Activa: Interposición

Pon tu figura en la casilla de un aliado objetivo (misma casilla). Si esa ronda el aliado recibe daño, el Valiente recibe el daño en su lugar y reduce ese daño en 1.

Habilidad Pasiva: Firmeza

Si ataca (jugando una carta de "Levantar la voz" o "Contarlo a un adulto") estando adyacente al Espectro, su daño aumenta en 1.

Coste: 1 acción.
Cooldown: 2 rondas.



El Sabio

Vida: 10 Acciones: 2

Habilidad Activa: Lectura de Sombras

Mira las 3 cartas superiores del Mazo del Caos y coloca 1 de ellas al fondo del mazo (anula). El resto se devuelven en el orden elegido.

Habilidad Pasiva: Prevención

El primer ataque del Espectro que afecte al grupo cada ronda hace -1 daño (reduce la primera fuente de daño de la ronda en 1).

Coste: 1 acción.
Cooldown: 3 rondas.



El Expresivo

Vida: 10 Acciones: 2

Habilidad Activa: Confrontación Pública

Juega una interacción de voz: el jugador dice en voz alta una frase positiva corta (p. ej. "No estás solo"). Si al menos un aliado en la misma casilla apoya (gasta 1 carta de Apoyo o pasa 1 ficha de Moral), el Espectro recibe -4 vida; si actúa solo, recibe -2 vida.

Habilidad Pasiva: Efecto Eco

Cuando se realiza una acción de comunicación (decir en voz alta) y es exitosa, todos los ataques del siguiente turno del grupo infligen +1 daño al Espectro.

Coste: 1 acción.
Cooldown: 2 rondas.



El Deportivo

Vida: 10 Acciones: 2

Habilidad Activa: Sprint y Reubicación

Mueve hasta 3 casillas y puedes intercambiar lugar con un aliado en la casilla destino (si hay). No consume acciones adicionales.

Habilidad Pasiva: Ánimo de Equipo

Cada vez que pase por la casilla de un aliado, ambos ganan 1 ficha de "Moral" (máx. 3). Una ficha de Moral puede gastarse para aumentar en +1 el efecto de una carta positiva.

Coste: 1 acción.
Cooldown: 1 rondas.



El Creativo

Vida: 10 Acciones: 2

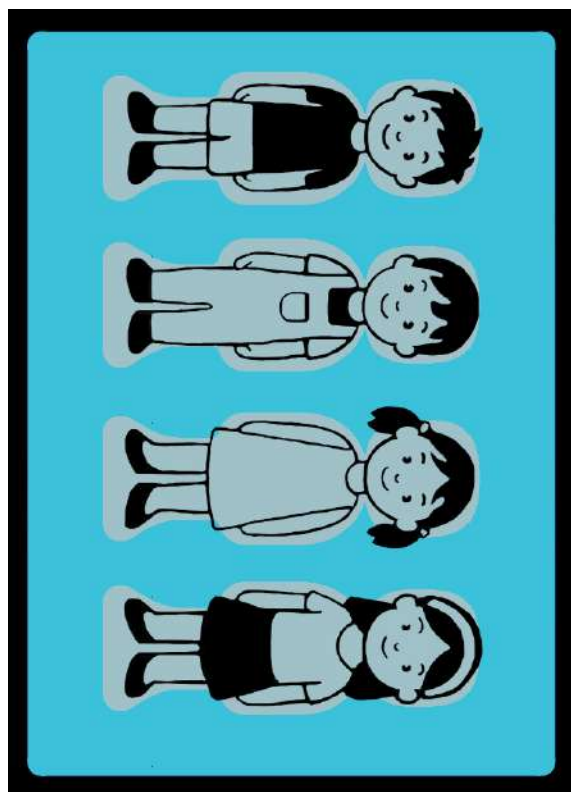
Habilidad Activa: Construir Apoyo

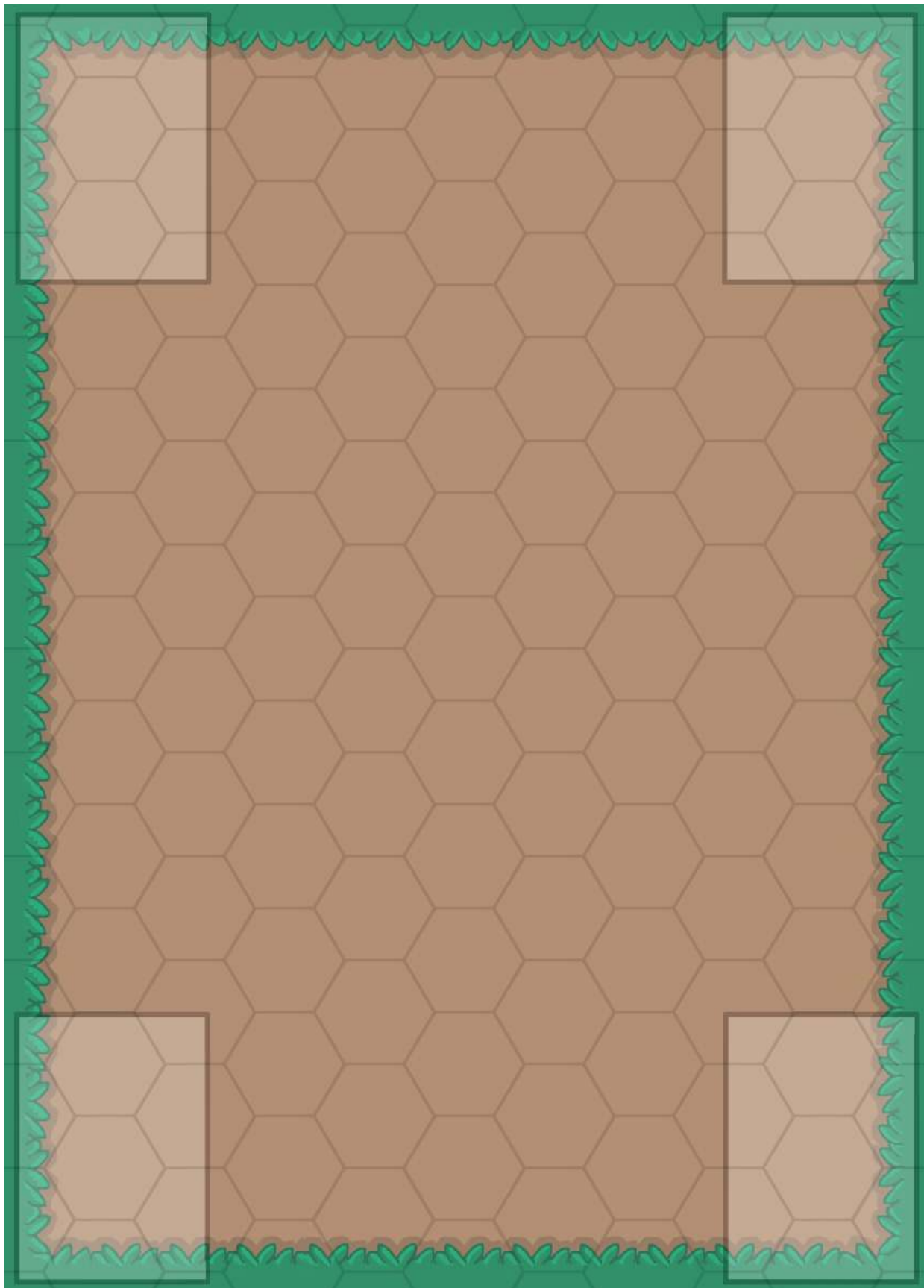
Coloca en una casilla adyacente una ficha temporal de Apoyo (2 rondas). Esa ficha reduce el daño del Espectro que afecte a esa casilla en -1.

Habilidad Pasiva: Inspiración

Si se juega la carta "Crear un mural" mientras el Creativo está en la misma casilla que la acción, el bloqueo adicional dura 1 ronda y cura 1 a todos.

Coste: 1 acción.
Cooldown: 3 rondas.





Manual de Juego

El Círculo de Valientes



Objetivo del Juego

El objetivo es unir fuerzas con tus amigos para vencer al Espectro del Bully, un enemigo que intenta asustar, dividir y hacer daño en diferentes lugares del colegio, para ganar, los jugadores deben cooperar, apoyarse y usar sus cartas con estrategia hasta reducir la vida del Espectro a 0 puntos.



Componentes del Juego

- ° 1 Tablero modular (armado según el escenario).
- ° 5 Escenarios (El Aula Silenciosa, El Patio del Caos, La Cafetería del Miedo, La Entrada hacia el desastre, Los Baños del Misterio).
- ° 50 Cartas de Acción Positiva (ataque, apoyo, curación, control).
- ° 50 Cartas de Caos (ataques y trampas del Espectro).
- ° 5 Cartas de Escenario. Fichas de Apoyo y Fichas de Caos.
- ° 6 Personajes (El Valiente, La Amiga Solidaria, El Creativo, El Deportivo, El Sabio, El Expresivo).



Personajes

Cada jugador elige un personaje, todos con 10 de vida y habilidades únicas:

- ° El Valiente: protege a sus amigos.
- ° La Amiga Solidaria: cura y apoya.
- ° El Creativo: crea defensas con fichas.
- ° El Deportivo: se mueve rápido y ayuda a rescatar.
- ° El Sabio: puede ver cartas del Espectro y planear.
- ° El Expresivo: usa frases positivas para atacar fuerte.

Los Valientes ganan si logran bajar la vida del Espectro a 0.

El Espectro gana si un jugador pierde toda su vida.

“El Círculo de Valientes” no es solo un juego: también enseña a trabajar en equipo, a confiar en los demás y a levantar la voz contra el acoso escolar.

Escenarios

Cada partida empieza en un lugar del colegio, que cambia las reglas.

- ° El Aula Silenciosa: todos pierden -1 vida al inicio de la ronda.
- ° El Patio del Caos: los ataques del Espectro afectan a varios jugadores cercanos.
- ° La Cafetería del Miedo: si un jugador queda solo, pierde -2 vida.
- ° La Entrada del Desastre: el Espectro empieza con +10 de vida extra.
- ° Los Baños del Misterio: los ataques del Espectro hacen +1 de daño.



Cómo se juega

Cada jugador cuenta 10 puntos de vida y el espectro tiene la suma de los puntos de vida de los jugadores (si juegan 3 personas, son 30 puntos de vida para el espectro).

Arma el escenario que sea de tu gusto, todo inicia reconociendo el tablero en el que se va jugar. El juego se divide en rondas, y cada ronda tiene 3 fases:

Preparación
Turno de los Jugadores
Turno del Espectro



Cómo se juega

las fichas de apoyo cuando se posicionan en el tablero, permiten que el jugador que se encuentre en la misma casilla, recupere un punto de vida por cada turno que siga en ella.

las fichas de caos cuando se posicionan en el tablero, hacen que el jugador que se encuentra en la misma casilla pierda un punto de vida por cada turno que siga en ella.



Preparación

Cada jugador toma 1 carta del mazo de Acción Positiva. Nadie puede tener más de 5 cartas en la mano.



Se aplican los efectos iniciales del escenario (ejemplo: en "El Aula Silenciosa" todos pierden -1 vida al empezar la ronda).



Turno de los Jugadores

En su turno cada jugador puede hacer hasta 2 acciones:

- Moverse: avanzar hasta 1 casilla (arriba, abajo, derecha o izquierda).
- Usar carta: jugar una carta de ataque, curación, apoyo o control.
- Intercambiar carta: darle una carta a un compañero que esté en la misma casilla.
- Descansar: recuperar +1 punto de vida (sin robar carta).



Turno del Espectro

El Espectro toma 1 carta de Caos y puede hacer las siguientes acciones:

Moverse, activar efecto de carta. Si la carta manda colocar fichas de Caos, se ponen en el tablero. La ronda termina cuando todos los jugadores y el Espectro ya actuaron.



Dinámicas Sociales

(algo de gran importancia en el juego)
Este juego se gana en equipo, algunas reglas especiales ayudan a cooperar.

- ° Apoyo Colectivo: algunas cartas solo funcionan si varios jugadores las usan juntos.
- ° Confianza: si terminas en la misma casilla que un amigo, pueden compartir una carta.
- ° Diálogo en Voz Alta: algunas cartas solo funcionan si dices una frase positiva en voz alta (ejemplo: "¡No estás solo!").



Anexo D: Sistema de juego

El Círculo de Valientes

Mecánicas de Juego – Flujo de un Turno Completo

Cada ronda de juego se compone de tres fases:

Fase de Preparación

Cada jugador roba 1 carta del mazo de Acción Positiva. (aclarar)

- o Un jugador no puede tener más de 5 cartas en la mano.

Se tienen en cuenta los efectos iniciales del escenario en juego (ejemplo: todos pierden 1 vida en el “Aula Silenciosa”).

Se reorganizan las fichas en el tablero si el escenario lo indica.

Fase de Acción de los Jugadores

Los jugadores actúan en orden de turno (sentido de las manecillas del reloj).

En su turno cada jugador puede realizar hasta 2 acciones de la siguiente lista:

- Moverse: avanzar a una casilla del tablero (horizontal o vertical).
- Usar carta de acción: jugar una carta de Apoyo o de carta de acción positiva y o Ataque (según condiciones).
- Intercambiar carta: dar 1 carta a otro jugador que esté en la misma casilla.
- Descansar: recuperar +1 punto de vida (no se roba carta).

Fase del Espectro

El Espectro roba 1 carta de su Mazo Oscuro.(de kaos)

Aplica inmediatamente el efecto descrito en la carta.

- o Ejemplo: “Insulto directo: un jugador pierde 3 de vida”.

Si la carta incluye colocar una pieza de escenario (ejemplo: sombra, bloqueo), se coloca la ficha en el tablero.

El Espectro puede tener acciones automáticas extra en ciertos escenarios (ejemplo: en el Patio del Caos, siempre hace 1 daño adicional al jugador más cercano).

Fin de la Ronda

Una ronda termina cuando todos los jugadores y el Espectro han actuado.

Dinámicas Sociales

El juego no solo busca vencer al Espectro, sino también promover valores de solidaridad, empatía, comunicación y valentía, para ello se implementan dinámicas sociales que obligan a los jugadores a cooperar entre sí y no jugar de manera individual.

Dinámica de Apoyo Colectivo

Algunas cartas de acción solo funcionan si dos o más jugadores las activan al mismo tiempo.
Ejemplo: “Acción conjunta” : Daño 2 por jugador que juegue esta carta en el mismo turno.

Con esto se refleja la idea de que el bullying se combate en grupo, no de manera individual.

Dinámica de Confianza

Si dos jugadores terminan su turno en la misma casilla del tablero, se activa automáticamente un efecto de confianza:

- o Ambos jugadores ganan +1 vida.
- o Uno puede compartir una carta sin gastar acción.

Esto representa cómo el apoyo mutuo hace más fuertes a los compañeros.

Dinámica de Sacrificio Heroico

Un jugador puede decidir intervenir por otro cuando el Espectro ataque.

El jugador que se sacrifica recibe el daño completo, pero lo reduce en -1 punto.

Ese jugador gana el título de “Valiente” y puede usarlo una vez por partida para potenciar una carta de ataque +1 daño extra al Espectro.

Lo anterior refuerza la noción de valentía y defensa de los demás.

Dinámica de Diálogo en Voz Alta

Algunas cartas requieren que el jugador diga en voz alta una frase positiva para que funcionen.

Ejemplo: “Decir: ¡No estás solo!” el jugador objetivo recupera +2 vida.

Si el jugador no lo dice, la carta no tiene efecto.

Con esto se busca romper la cuarta pared y conectar la mecánica con la vida real, reforzando la comunicación verbal contra el bully

Escenarios

Cada escenario representa un lugar del colegio donde el Espectro del Bully aparece y modifica las condiciones del juego, estos escenarios se activan mediante tarjetas de escenario que indican reglas específicas, condiciones de victoria y efectos únicos en el tablero.

Escenario 1: El Aula Silenciosa

Descripción narrativa: El Espectro se esconde entre los pupitres, generando miedo y silencio, nadie se atreve a hablar.

Regla especial: Al inicio de cada ronda, todos los jugadores pierden -1 vida por efecto de “aislamiento”.

Condición extra: Si dos jugadores coinciden en la misma casilla, anulan ese efecto en la ronda.

Elementos de tablero: pupitres, tablero escolar.

Escenario 2: El Patio del Caos

Descripción narrativa: El Espectro se muestra en el patio y desata ataques colectivos.

Regla especial: Cada vez que el Espectro ataca, el daño afecta a todos los jugadores cercanos (a 2 casillas de distancia).

Condición extra: Si 3 jugadores forman un “círculo” (se ubican en casillas alrededor del espectro), reducen en -1 el daño de cada carta de caos.

Elementos de tablero: cancha, árboles, bancas.

Escenario 3: La Cafetería del Miedo

Descripción narrativa: El Espectro usa la burla y la exclusión durante la hora del almuerzo.

Regla especial: Si un jugador queda solo en una casilla, recibe -2 vida extra al inicio de la fase del espectro.

Condición extra: Si dos jugadores comparten casilla, pueden activar una carta de apoyo sin gastar acción.

Elementos de tablero: mesas largas, mostrador de comida, bandejas.

Escenario 4: La Entrada hacia el desastre

Descripción narrativa: El Espectro aparece en la entrada, más fuerte que nunca, decidido a dominar todo el colegio.

Regla especial: El Espectro comienza con +10 de vida adicional.

Condición extra: Cada vez que un jugador caiga a 0 vida, el Espectro recupera +2 vida.

Elementos de tablero: portón, pasillo de entrada, oficinas laterales.

Escenario 5: Los Baños del Misterio

Descripción narrativa: El Espectro acecha en los baños, un lugar cerrado donde los ataques se sienten más fuertes.

Regla especial: El daño de todas las cartas del Espectro aumenta en +1.

Condición extra: Si dos jugadores logran permanecer juntos 2 rondas seguidas, anulan los efectos del escenario por una ronda.

Elementos de tablero: cubículos, lavamanos, espejos.

Mazos de Cartas

El juego cuenta con 3 mazos principales:

1. Mazo de Acción Positiva (jugadores)
2. Mazo de Caos (Espectro)
3. Mazo de Escenarios (condiciones de inicio del tablero)

Mazo de Acción Positiva (Jugadores)

Total: 30 cartas

Cartas de ataque (8)

- Levantar la voz: Daño 2 al Espectro.
- Confrontar con valentía: Daño 3 al Espectro si estás acompañado y 1 si estás solo.

- Contar a un adulto: Daño 4 directo al Espectro.
- Exponer la verdad: Daño 5, pero el jugador pierde 1 HP por el estrés.
- Organizar defensa: Daño 2, además permite mover una ficha de Apoyo en el tablero.
- Testimonio colectivo: Daño 1 por cada jugador en la misma casilla (mín 1, máx 4).
- Reclamar respeto: Daño 3, ignora defensas del Espectro.
- Acción conjunta: Daño 2 por jugador que juegue esta carta en el mismo turno. x3

Cartas de curación (8)

- Hablar con un amigo: Cura 2 a un jugador.
- Escuchar con empatía: Cura 2 a todos en la misma casilla.
- Apoyo en grupo: Cura 3 a 1 jugador, pero no puede atacar en su próximo turno.
- Levantar al caído: Revive a un jugador silenciado con 5 HP.
- Abrazar con confianza: Cura 4, se puede usar si ese jugador tiene igual o menos a 5 HP.
- Animar: Cura 1 a todos los jugadores.
- Defensa compartida: Cura 2 a un jugador y le da 1 escudo contra el próximo ataque.
- Tiempo de reflexión: El jugador recupera 2 HP y roba otra carta de acción positiva.

Cartas de apoyo estratégico (7)

- Crear un mural: Coloca ficha de apoyo en el tablero, anula el próximo ataque del Espectro en esa casilla.
- Construir confianza: Coloca 2 fichas de apoyo en casillas adyacentes.
- Mirada atenta: Mira la próxima carta del mazo de Caos y decide si mantener o enviar al fondo.
- Planear estrategia: Todos los jugadores en la misma casilla roban 1 carta extra.
- Reunión improvisada: Mueve a todos los jugadores de una fila a una misma casilla.

- Voz de esperanza: El Espectro pierde 2 y todos los jugadores ganan 1.
- Cadena solidaria: Todos los jugadores pueden donar 1 punto de vida a otro jugador.

Cartas de control de Caos (7)

- Quitar grafitis: Elimina 1 ficha de Caos.
- Organizar limpieza: Elimina hasta 2 fichas de Caos en casillas adyacentes.
- Luz en la sombra: Elimina 1 ficha de Caos y cura 1 a todos en esa casilla.
- Refuerzo escolar: Elimina 1 ficha de Caos y coloca 1 ficha de Apoyo.
- Puerta abierta: Mueve 1 ficha de Caos a una casilla del borde (reduce efecto inmediato).
- Unión vecinal: Elimina todas las fichas de Caos en una fila (máx 3).
- Reconstrucción: Elimina 1 ficha de Caos y suma 2 de vida al escenario (reduce vida del Espectro en 2).

Mazo de caos (Espectro)

Total: 30 cartas

Daño directo (10)

- Miedo colectivo: Todos pierden 2 HP.
- Golpe psicológico: Un jugador aleatorio pierde 4 HP.
- Burla hiriente: Jugador con menos vida pierde 3.
- Ataque en manada: Todos en una casilla pierden 2.
- Soledad oscura: Un jugador aislado pierde 5.
- Sombra pesada: El jugador más cercano al Espectro pierde 4.
- Acoso verbal: Dos jugadores adyacentes pierden 2 cada uno.
- Mirada intimidante: El jugador que más cartas tenga descarta 1 y pierde 2.

- Ruido en la mente: Un jugador aleatorio pierde 3 y descarta carta.
- Carga abrumadora: Todos pierden 1, el Espectro recupera +2 HP.

Colocación de Caos (10)

- Oscuridad repentina: Coloca 2 fichas de Caos en casillas vacías.
- Graffiti ofensivo: Coloca 1 ficha de Caos en la casilla con más jugadores.
- Puerta bloqueada: Coloca 1 ficha de Caos en entrada/salida.
- Pasillo estrecho: Coloca 2 fichas de Caos en el tablero (máx 1 por casilla).
- Sombra extendida: Coloca 1 ficha de Caos en cada casilla adyacente al Espectro.
- Zona rota: Coloca 1 ficha de Caos y todos en esa casilla pierden 1.
- Silla rota: Coloca 1 ficha de Caos en un pupitre y destruye su uso.
- Miedo persistente: Coloca 1 ficha de Caos que no se puede eliminar hasta el final de ronda.
- Cortina de humo: Coloca 2 fichas de Caos y mueve al Espectro a una casilla vacía.
- Espejo roto; Coloca 1 ficha de Caos en un vidrio, todos allí pierden 1.

Efectos psicológicos y de tablero (10)

- Silencio incómodo: Los jugadores no pueden usar cartas de ataque este turno.
- Confusión: Jugadores descartan 1 carta al azar.
- Aislamiento: Un jugador no puede moverse esta ronda.
- Ecos oscuros: El próximo ataque de los jugadores hace 2 menos de daño.
- Risa cruel: El jugador con más HP pierde 3.
- Rumor dañino: El jugador con menos HP no puede curarse este turno.
- Sombra duplicada: El Espectro ataca a 2 jugadores en lugar de 1.

- Pesadilla: Todos los jugadores pierden 1 y descartan 1 carta.
- Ambiente tóxico: Todos los jugadores en casillas con fichas de Caos pierden 2.
- Terror colectivo: Todos pierden 3, el Espectro recupera 3.

Mazo de Escenarios (5 cartas únicas)

Cada carta define el escenario inicial del tablero y las condiciones de la partida.

- El Aula Silenciosa
- El Patio del Caos
- La Cafetería del Miedo
- La Entrada del Colegio
- Los Baños del Misterio

Fichas de Escenario

Fichas de Caos (del Espectro)

Son colocadas por el villano para representar efectos negativos.

Fichas de Apoyo (jugadores)

Refuerzan a los jugadores y ayudan a derrotar al Espectro.

Personajes

Cada jugador comienza con 10 puntos de vida. El Espectro mantiene 30 puntos iniciales.

El Valiente

Vida: 10

Habilidad Activa: Interposición

- Efecto: Pon tu figura en la casilla de un aliado objetivo (misma casilla). Si esa ronda el aliado recibe daño, el Valiente recibe el daño en su lugar y reduce ese daño en 1.
- Coste: 1 acción.

- Cooldown: 2 rondas.

Habilidad Pasiva: Firmeza

Si ataca (jugando una carta de “Levantar la voz” o “Contarlo a un adulto”) estando adyacente al Espectro, su daño aumenta en 1.

Sinergias: Excelente para proteger personajes frágiles (Observador o Nuevo), combina bien con con la carta (Defender a otro jugador).

Amiga/o Solidaria/o

Vida: 10

Habilidad Activa: Abrazo Curativo

- Efecto: Cura a un aliado +3 vida (no pasa de 10).
- Coste: 1 acción.
- Cooldown: 2 rondas.

Habilidad Pasiva: Corazón Comunitario

Si otro jugador juega “Hablar con un amigo”, esa cura aumenta en 1 (se suma a la tarjeta).

Sinergias: Potencia cartas de curación del mazo; es la mejor “sanadora”.

El Creativo

Vida: 10

Habilidad Activa: Construir Apoyo

- Efecto: Coloca en una casilla adyacente una ficha temporal de Apoyo (2 rondas). Esa ficha reduce el daño del Espectro que afecte a esa casilla en -1.
- Coste: 1 acción.
- Cooldown: 3 rondas.

Habilidad Pasiva: Inspiración

Si se juega la carta “Crear un mural” mientras el Creativo está en la misma casilla que la acción, el bloqueo adicional dura 1 ronda y cura 1 a todos.

Sinergias: Ideal para preparar áreas seguras en escenarios donde el Espectro hace daño en área.

El Deportivo

Vida: 10

Habilidad Activa: Sprint y Reubicación

- Efecto: Mueve hasta 3 casillas y puedes intercambiar lugar con un aliado en la casilla destino (si hay). No consume acciones adicionales.
- Coste: 1 acción.
- Cooldown: 1 ronda.

Habilidad Pasiva: Ánimo de Equipo

Cada vez que pase por la casilla de un aliado, ambos ganan 1 ficha de “Moral” (máx. 3). Una ficha de Moral puede gastarse para aumentar en +1 el efecto de una carta positiva.

Sinergias: Facilita que la Amiga Solidaria llegue a heridos; permite rescates rápidos.

El Sabio

Vida: 10

Habilidad Activa: Lectura de Sombras

- Efecto: Mira las 3 cartas superiores del Mazo del Caos y coloca 1 de ellas al fondo del mazo (anula). El resto se devuelven en el orden elegido.
- Coste: 1 acción.
- Cooldown: 3 rondas.

Habilidad Pasiva: Prevención

El primer ataque del Espectro que afecte al grupo cada ronda hace -1 daño menos (reduce la primera fuente de daño de la ronda en 1).

Sinergias: Excelente para escenarios con daño masivo (Patio). Permite planear con anticipación y salvar rondas críticas.

El Expresivo

Vida: 10

Habilidad Activa: Confrontación Pública

- Efecto: Juega una interacción de voz: el jugador dice en voz alta una frase positiva corta (p. ej. “No estás solo”). Si al menos un aliado en la misma casilla apoya (gasta 1 carta de Apoyo o pasa 1 ficha de Moral), el Espectro recibe -4 vida; si actúa solo, recibe -2 vida.
- Coste: 1 acción.
- Cooldown: 2 rondas.

Habilidad Pasiva: Efecto Eco

Cuando se realiza una acción de comunicación (decir en voz alta) y es exitosa, todos los ataques del siguiente turno del grupo infligen +1 daño al Espectro.

Sinergias: Potencia cartas como “Levantar la voz” y “Formar un círculo de apoyo”. Incentiva la interacción verbal en el juego.

Personalización de personajes (cómo el jugador materializa su tarjeta)

Figura modular con accesorios imantados: el jugador pega 2–3 accesorios imantados (gorra, mochila, sticker de color) que representen su personalización hecha en la ficha de rol.

Tablero (esta en revision)

El tablero es modular, metálico e imantado, pensado para ser armado de forma flexible por los jugadores según el escenario en juego.

- Material base: lámina metálica ligera, plegable en 4 partes para transporte.
- Medidas recomendadas: 60x60 cm desplegado.

- Superficie: dividida en hexágonos discretamente (6x6 casillas), sin gráficos fijos, solo líneas suaves para mantener orden al colocar las fichas.
- Marco: contiene el logo Círculo de Valientes y los valores centrales: respeto, empatía, valentía, diálogo.

Módulos de Escenario

El tablero se complementa con fichas imantadas bidimensionales que representan mobiliario, objetos y límites de espacio. Cada módulo corresponde a un lugar del colegio (aula, patio, cafetería, entrada, baños).

Componentes de cada módulo

- **Aula:** 8 pupitres, 1 escritorio, 1 tablero verde, 2 puertas.
- **Patio:** 2 canchas, 2 bancas, 2 árboles, 1 portón.
- **Cafetería:** 4 mesas largas, 1 mostrador, 4 bandejas.
- **Entrada:** 1 portón principal, 2 oficinas laterales, 2 pasillos.
- **Baños:** 3 cubículos, 2 lavamanos, 2 espejos, 1 puerta doble.

Interacción de Tablero con las Fichas

Montaje inicial: se coloca el tablero base y según la carta de escenario, los jugadores colocan las fichas imantadas para armar el espacio de juego.

Escenarios dinámicos: el Espectro mediante cartas del mazo de Caos, puede mover fichas o bloquear casillas (“Cerrar la puerta del aula”, “Romper un espejo”).

Zonas seguras / peligrosas:

- Las fichas de mobiliario pueden bloquear línea de visión del Espectro.
- Algunas cartas permiten crear áreas seguras (el Creativo coloca un mural).
- Otras convierten espacios en zonas de daño (“Miedo persistente “Coloca 1 ficha de Caos que no se puede eliminar hasta el final de ronda).

Distribución del Espacio y Movimiento

El tablero en cuadrícula permite un movimiento sencillo: 1 casilla = 1 paso.

Cada jugador puede moverse hasta 2 casillas por acción.

Anexo E: Planeaciones y guías de sesiones de intervención

Planificación de una observación no participante

Duración aproximada: 2 horas

En caso de que el colegio no permita hacer una intervención directa desde el principio, se plantea entrar a la clase de arte sólo como observadores. El objetivo sería conocer mejor el contexto del grupo, ver cómo se relacionan los niños y niñas entre sí y detectar de manera más natural si se presentan o no situaciones relacionadas con el acoso escolar.

Objetivo

Reconocer el contexto del grupo de estudiantes de quinto grado y las interacciones sociales entre estudiantes para identificar posibles dinámicas asociadas al acoso escolar.

Materiales

- Una libreta de campo y esfero para tomar apuntes.
- Una guía con criterios de observación (para no perder de vista lo importante).
- Si se cuenta con el permiso pertinente, grabadora de voz o cámara.

Organización del tiempo

- 20 minutos: presentación breve con el profesor y ambientación en el espacio.
- 1 hora y 20 minutos: observación de la clase, tomando notas sobre las interacciones.
- 20 minutos finales: sistematizar lo que se vio y dejar registrado todo mientras se tenga fresco en la cabeza.

Nuestro papel en la sesión

Aquí básicamente no se intervendría, estaríamos sentado en un lugar donde pueda ver la dinámica completa, pero sin interrumpir, lo importante es que los niños no sientan que los están “evaluando” sino que nos perciban como alguien más en el aula.

Resultado esperado

Un registro detallado del ambiente del curso que ayude después a diseñar mejor la intervención con el laboratorio creativo “juego círculo de valientes”.

Guía de criterios de observación

Grupo observado: Quinto grado (10 a 12 años) Colegio Falls Borda de la localidad de Usme.

Tiempo aproximado: 2 horas

Modalidad: Observación no participante / participante (según permiso del colegio)

Información general se quiere conocer del grupo: Número total de estudiantes, distribución por género, organización del aula (cómo se ubican: en filas, grupos) y nivel de interés durante la clase.

información según sus interacciones sociales

¿Cómo se agrupan los estudiantes?

- Siempre con los mismos compañeros.
- Grupos abiertos / cerrados.
- Algún estudiante aislado.

¿Cuáles son los tipos de comunicación entre ellos?

- Colaboración (ayudan y explican).
- Burlas o comentarios negativos.
- Ignoran a algún compañero/a.
- Conflictos directos (peleas verbales o físicas).

¿Hay alguna presencia de un líder? ¿Quién toma la iniciativa? ¿Se acepta ese liderazgo o genera rechazo?

Acciones con referencia a el acoso escolar

- Burlas: tono, frecuencia, a quién van dirigidas.
- Exclusión: alguien no es invitado a participar en juegos o actividades.
- Sobrenombres ofensivos o imitaciones negativas.

- Agresiones físicas (empujones, golpes, quitar objetos).

De lo anterior ¿qué reacción tiene el resto del grupo?

- Lenguaje corporal (tensión, nervios, alegría, calma).
- Expresiones verbales (cómo dicen lo que sienten).
- ¿Hay estudiantes que se muestran más callados, inseguros o retraídos?
- ¿Quiénes expresan confianza y seguridad frente al grupo?

Punto importante: cual es el rol del docente en el aula (Acompaña activamente o solo dirige, interviene ante conflictos o no los atiende.

Relación con los estudiantes: Cercanía, distancia, promueve el respeto, deja que los estudiantes se regulen.

Tener en cuenta: Situaciones inesperadas que aparezcan, comentarios espontáneos de los niños y niñas y aspectos que ayuden a comprender mejor las dinámicas del grupo.

Planeación de Laboratorio creativo

Duración: 2 horas

Tema: Dibujo derivado de formas geométricas y diseño de cartas para el juego Círculo de Valientes

Propósito de la sesión

Que los estudiantes comprendan cómo las formas geométricas pueden servir como base para crear personajes y expresiones visuales, a través del dibujo, la imaginación y el diseño. se busca fortalecer la creatividad y la expresión personal en torno al juego Círculo de Valientes, enfocado en la empatía y la prevención del *bullying*.

Objetivos específicos

1. Reconocer las formas geométricas básicas como elementos constructivos del dibujo.
2. Aplicar el uso de las formas geométricas en la creación de personajes fantásticos o monstruos.
3. Diseñar cartas y un “espectro” del juego Círculo de Valientes integrando creatividad, sentido simbólico y mensaje positivo.

Conceptos clave

- Forma geométrica
- Dibujo constructivo
- Personaje / monstruo
- Diseño visual
- Símbolo y emoción

Materiales

- Hojas blancas o cartulina tamaño carta
- Lápiz, borrador, regla y marcadores

- Colores (opcional)
- Ejemplo visual del juego Círculo de Valientes (si se tiene impreso o proyectado)

Desarrollo de la sesión

1. Introducción

- Los docentes inician la clase con una breve charla sobre las formas geométricas y cómo se encuentran en todo lo que nos rodea.
- Se muestran ejemplos: cómo un triángulo puede formar la cabeza de un dragón, un círculo puede ser un ojo o el cuerpo de un personaje, y un cuadrado puede ser una base sólida.
- Los estudiantes hacen pequeños bocetos combinando figuras geométricas simples para formar animales o personajes.
- Se fomenta la observación y el humor: el docente puede dibujar un ejemplo exagerado en el tablero para romper el hielo.

2. Desarrollo

- Los estudiantes ahora aplican la idea anterior para crear un monstruo propio.
- El docente explica que estos monstruos representan emociones o comportamientos negativos que pueden aparecer en el colegio (como el miedo, la envidia, la burla, la indiferencia...).
- Cada niño o niña dibuja su monstruo partiendo de formas geométricas y le pone un nombre simbólico (por ejemplo: “El espectro de la burla”, “El monstruo del silencio”, etc.).
- Luego se comparte entre compañeros lo que representa su monstruo y cómo podría ser vencido con valores positivos (diálogo, empatía, respeto).

Cierre creativo

- Con base en sus monstruos, los estudiantes diseñan una carta del juego Círculo de Valientes.
- El docente puede mostrar ejemplos de cartas ya creadas o ilustraciones de referencia.
- Los estudiantes decoran los bordes o el fondo según la categoría de la carta.

Reflexión final

Se cierra la sesión con una conversación abierta:

¿Qué aprendieron del dibujo hoy?

¿En qué se parece crear un monstruo a enfrentar los miedos en la vida real?

¿Qué valores nos ayudan a vencer esos “espectros” en la escuela?

Planeación de la Sesión de Prueba del Juego Circulo de valientes

Tiempo aproximado: 2 horas

Grupo al que va dirigido: Estudiantes de quinto grado (10–12 años) Colegio Falls Borda de localidad de Usme

Espacio (no confirmado): Aula de arte del colegio

Objetivos de la sesión

- Probar el prototipo del juego “Círculo de Valientes” con los estudiantes.
- Identificar cómo los niños entienden las mecánicas y dinámicas sociales del juego.
- Observar qué reacciones tienen frente a las situaciones de acoso representadas en el tablero y las cartas.

Materiales

Prototipo del juego.

Cámara.

Diario de campo.

Organización

Presentación breve de la actividad y sus reglas (explicar que es un juego de cooperación y respeto).

Explicación de los personajes y elección de rol (según la suerte) de cada estudiante.

Montaje del escenario inicial en el tablero (ejemplo: “El Aula Silenciosa”).

Desarrollo del juego

Primera ronda de juego (explicada paso a paso).

Continuación de rondas hasta que se complete la dinámica (se puede limitar de 2 a 3 rondas para controlar el tiempo).

Observar especialmente:

- Cómo se comunican los estudiantes entre ellos.
- Si logran cooperar frente al Espectro.
- Qué estrategias surgen espontáneamente.
- Qué sienten cuando aparecen cartas de acoso (burlas, exclusión, insultos).
- Registro de frases y comportamientos relevantes.

Conversación con el grupo:

¿Cómo se sintieron al jugar?

¿Qué fue lo más difícil del juego?

¿Qué cambiarían o mejorarían?

Producto esperado

Información sobre la comprensión del juego por parte de los niños.

Evidencias de cómo entienden y representan el acoso escolar dentro de la dinámica.

Retroalimentación directa de los estudiantes para mejorar el diseño del juego.

Anexo F: Diarios de campo

Sesión de observación no participante 22 de octubre de 2025

Este día tuvo como objetivo “Reconocer el contexto del grupo de estudiantes de quinto grado y las interacciones sociales entre estudiantes para identificar posibles dinámicas asociadas al acoso escolar”, para el desarrollo de objetivo se realizó una guía de observación, donde se plantearon preguntas a tener en cuenta con referencia a la observación de las acciones de los estudiantes en el aula, algunas de las preguntas son las siguientes: ¿Cómo se agrupan los estudiantes? ¿Hay alguna presencia de un líder? ¿Quién toma la iniciativa? ¿Se acepta ese liderazgo o genera rechazo?

Como se plasmó en la planeación y guía de observación, los investigadores nos establecimos en un lugar del aula de clase, donde los estudiantes no tuvieran inconvenientes con nuestra presencia, se optó como medio de registro de la información los diarios de campo y como apoyo complementario a estos, se realizaron grabaciones de la clase, para tomar registro de acciones que no se perciben a simple vista.

El ingreso al aula fue a las 6:20 am, luego de la presentación con la docente a cargo de la asignatura de ese bloque de clase (artes, música), este día estaba dispuesto a dos actividades en concreto, la primera un examen de canto que la docente tenía planeado y la segundo la toma de fotografías para los grados de básica primaria.

En el primer momento se observaron dinámicas entre pares como: la conformación de 2 grupos grandes de estudiantes, uno de niñas y el otros de niño, los demás estudiantes se encontraban en sus puestos solos o practicando la canción con un compañero, en medio de estas dinámicas se observó que el control del poder predomina en el género femenino. las estudiantes son más agresivas con sus compañeros, propiciando golpes, gritos y demandas para hacer cosas que ellas no quieren realizar (levantar algo, correr puestos, organizar, etc.), también se observaron dinámicas entre estudiantes y docente, donde un llamado de atención para tomar asiento hizo que dos estudiantes (niñas) reaccionan con desagrado e insultos en voz baja a la acción que la docente realizó.

El segundo momento se desarrolló luego de volver del restaurante al culminar el desayuno. Entrando al aula a las 7:24 am se observó una nueva disposición de los puestos, debido a que el personal que tomaba las fotos acumuló todo hacia un solo lugar, esto hizo que los grupos de estudiantes se consolidaran más, con ello las dinámicas de burlas, exclusión, agresión física y verbal aumentaron, puesto que se incrementó el número de estudiantes en los 2 grupos grandes iniciales. algunas de las dinámicas que se observaron fueron:

La agresión verbal de una estudiante a la docente por solicitar una tarea, al no presentarla se solicitó la agenda para una anotación dirigida a los padres, pero la estudiante afirma no tener su agenda, lo que llevo a la docente a insinuar que llamaría a los acudientes de la estudiante, sin contar que esta última reaccionaria de manera agresiva, desafiantes y con un tono más alto de lo normal diciendo “llámelos, yo no le tengo miedo, llámelos”, finalizando con la docente en silencio y la estudiante siguiendo su charla con su grupo de compañeras.

Otra dinámica observada fue las burlas que se estaba diciendo un grupo de estudiantes entre sí, iniciando por el que se considera el estudiante con el rol de líder de ese grupo, donde molestaba a su compañero por sus gustos y color de piel, luego, uno de ellos pidió respeto ante esas burlas, pero momento después él mismo agrede a través de burlas a otro estudiante del grupo.

De esta manera se siguieron presentando acciones entre integrantes de los grupos y estudiantes aparte que al parecer se consideran burlas o expresiones normales entre ellos. La sesión de observación finalizo a las 8:20 am, debido a la culminación del tiempo del bloque de clase.

Sesión de laboratorio creativo 29 de octubre 2025

En esta sesión se plantearon diversos objetivos derivados de una propuesta de proceso creativo como complemento y colaboración en el diseño y desarrollo del juego “Círculo de Valientes”. Los objetivos que se formularon son:

1. Reconocer las formas geométricas básicas como elementos constructivos del dibujo.
2. Aplicar el uso de las formas geométricas en la creación de personajes fantásticos o monstruos.
3. Diseñar cartas y un “espectro” del juego Círculo de Valientes integrando creatividad, sentido simbólico y mensaje positivo.

Teniendo en cuenta lo anterior, el desarrollo de esta sesión inicia a la 6:32 am, luego de la correspondiente introducción guiada por la docente, donde los estudiantes saludan y hacen una oración antes de iniciar sus actividades académicas, seguido de esto nos dan la palabra para presentarnos y contextualizar a los estudiantes del por qué nuestra estadía en su colegio y la actividad que se plantea para desarrollar.

Iniciamos con la explicación práctica del reconocimiento de las formas geométricas y la creación de representaciones ilustradas de figuras pertenecientes a objetos y sujetos de la vida cotidiana, esto se realizó con una explicación en el tablero que luego se abrió a la actividad práctica, donde cada estudiante tomó una hoja y un lápiz para plasmar con ellos sus emociones, sus gustos, temores o las cosas que no les gustan. La propuesta inicial tenía como base la creación de monstruos que pudieran representar dichos conceptos, pero los estudiantes no respondieron a la instrucción de manera asertiva, por ello realizaron dibujos figurativos, acompañados de una percepción única de los objetos plasmados allí en el papel, ejemplo de ellos, el dibujo de un fajo de billetes, donde dos estudiantes le dieron un significado opuesto uno del otro, la estudiante lo hizo porque era uno de sus gustos y tras preguntarle respondió “con la plata me puedo comprar las cosas que me gustan”. Opuesto a esta respuesta, otro estudiante que también dibujo un fajo de billetes, lo relacionó a un disgusto y respondió “el dinero no me gusta, porque muchos pelean por él, se hacen daño y eso no me gusta”, de esta manera se presentaron más dibujos con una percepción única de todas las representaciones.

El segundo momento del laboratorio creativo se da luego de volver del restaurante, en este se presentan diseños de las cartas del juego de mesa “Círculo de valientes” que se está creando, esto se hace como ejemplo de lo que estaríamos realizando con las creaciones que los estudiantes estarían haciendo a continuación. Se sortean conceptos a través de una bolsa con papeles, estos conceptos son elegidos como nombres de las cartas que están incluidas en el juego, entre ellas se encuentran: Confrontar con valentía, Organizar defensa, Testimonio colectivo, Reclamar respeto, etc. El nombre de las cartas se deriva de las acciones que posibilitan la resolución de un problema o bien también se pueden encontrar con nombres que incrementen las acciones del problema, de estas acciones aparecen el mazo de acción positiva, el cual los valientes usan para derrotar al espectro que cuenta con el mazo del caos para confrontar a los valientes.

Luego de esta explicación y sorteo, los estudiantes usan el conocimiento adquirido en el primer momento del laboratorio creativo, para hacer los dibujos que representen los conceptos de las cartas; muchos de los estudiantes al leer lo que tenían que dibujar no pudieron interpretar el concepto, por ello nos dimos a la tarea de explicar, ejemplificar, actuar y dibujar, para dar a entender lo que la carta quería comunicar, de esta manera los estudiantes pudieron completar la actividad y se pudo concluir con la muestra y explicación de los dibujos que plasmaron. Así se da por culminada la sesión del laboratorio creativo.

Sesión de primera prueba del juego “Círculo de Valientes” 18 de noviembre de 2025

La propuesta para esta sesión tuvo como objetivo inicial la identificación de las habilidades en la comunicación verbal y no verbal a través del juego teléfono roto, esto se contempló en el primer momento del bloque de la clase de artes, antes de salir al restaurante a desayunar. El desarrollo de esta actividad inicia nuevamente a las 6:30 am, luego de los saludos y oración que desarrolla la docente junto a los estudiantes, seguido a esta la actividad da inicio con el cambio de la disposición de los cuerpos; se organizan a los estudiantes en tres filas largas mirando al tablero, todos ellos de pie esperando el llamado de su compañero a su espalda para captar la palabra o mensaje que se le proporcione al estudiante del inicio de fila.

En el comienzo de la actividad las instrucciones que se compartieron fueron:

- si no le están transmitiendo el mensaje, su mirada debe estar enfocada al frente.
- El mensaje debe ser comunicado a través de mímica, este puede ser acompañado de gesticulación de sus labios sin emitir sonido.
- El ultimo participante que reciba el mensaje debe escribirlo en el tablero y esperar si es acertado o no.
- Si se emite un sonido, el grupo de ese participante pierde inmediatamente.

Con las anteriores reglas establecidas, la actividad inicia de manera satisfactoria, hasta que, por las ansias de ganar, muchos estudiantes empiezan a susurrarse el mensaje, a alzar la voz y a salirse de la fila, sin contar que todo estaba siendo observado. De esta manera se lleva a cabo la primera ronda de esta actividad, culminando con una pérdida total, debido a que, a pesar de la evasión de las reglas, no pudieron transmitir el mensaje efectivamente.

Luego de esto se llevaron a cabo dos rondas más, donde en cada momento se exaltaban las reglas para que los estudiantes volvieran a tomar calma, además de discutir la posible descalificación del equipo que no desarrollara satisfactoriamente la actividad, a pesar de todo esto, se siguieron presentando infracciones por algunos estudiantes, pero sus compañeros lo corregían y la actividad continuó adecuadamente, hasta la hora de salida al restaurante.

el bloque de clase continua al volver del desayuno, allí se le comunica a la docente que se seleccionaron a cinco estudiantes para que fueran los participantes de la prueba del prototipo del

juego, la selección se desarrolló conforme a algunos de los roles de los personajes pertenecientes al a este último (El Valiente, La Amiga Solidaria, El Creativo, El Deportivo, El Sabio, El Expresivo). De esta manera se cambia de lugar para que los estudiantes no tuvieran distracciones, captaran y comprendieran las instrucciones adecuadamente, así se da comienzo a la explicación detallada de como se juega, resaltando la construcción de los escenarios, el manejo de las cartas, las rondas y como se efectúan los turnos de acuerdo a los roles que se tomaron, finalizando la explicación con la pregunta de si se entendió todo el contenido del juego, siendo la respuesta afirmativa por parte de los estudiantes.

El juego inicia y con ello las dificultades, esto debido a que los estudiantes no sabían que hacer, para solucionar dicha confusión se retoma las reglas de juego y se explica lentamente conforme se va desarrollando el mismo, así cuatro estudiantes toman los roles de valientes y una de espectro, luego da inicio la primera ronda donde los valientes toman su primera carta y reflexionan que hacer. Ante esta acción se observan algunas dificultades que tienen los estudiantes por la interpretación del contenido de las cartas, allí se les aclara y ejemplifica las opciones que se pueden tomar referente a lo descrito en cada carta, de esta manera los estudiantes entienden y avanzan en el juego.

En las primeras rondas la estudiante que tiene el rol de espectro toma la delantera a sus compañeros los valientes, puesto que ella se centró en proporcionar los ataques de daño a uno solo de los valientes, por ello sus demás compañeros, haciendo combinaciones de cartas y potenciando el apoyo a esté, dan vuelta a los puntos de vida del espectro, así llegando a finalizar con la derrota de este último.

Se observaron diversas conductas positivas y negativas con respecto a las acciones de los estudiantes mientras se desarrollaba el juego, entre las conductas positivas se encuentran, la comunicación efectiva que tuvieron al momento de proporcionar apoyo a su compañero con pocos puntos de vida y el uso adecuado de los recursos que proporcionaron las cartas, tanto en apoyo, defensa y ataque a la espectro; en cuanto a las conductas negativas fueron, que dos de los estudiantes con el rol de valientes ojeaban las cartas que estaban en el mazo antes de tiempo para acomodarlas a su beneficio, para solucionar esto se barajó varias veces el mazo de acción positiva, otra conducta negativa fue la actitud de la estudiante con el rol de espectro luego de

perder, debido a que como ella expreso “eran todos ellos contra mi solita, así no puedo ganar”, esta afirmación fue pertinente al finalizar, para que se recalcara nuevamente el sentido del juego, el cual es el que los valientes al unirse con sus acciones pueden derrotar fácilmente al espectro, con esto se dio paso a la parte donde los estudiantes daban sus opiniones del juego.

Opiniones de los valientes:

- Me pareció interesante el juego, pero es muy fácil que nosotros perdamos, si un compañero pierde la vida.
- El juego se entiende, pero deberían colocar mas cartas, son muy poquitas en el mazo.
- Me gusto como se arma el escenario, pero lleva mucho tiempo.
- Fue fácil derrotar al espectro, luego de combinar las cartas, aunque casi perdemos.

Opinión del espectro:

No me gusto, iba ganando y mis cartas no funcionaban para nada, además a muy difícil ganar cuando todos están contra mí.

Sesión de la segunda prueba del juego “Círculo de valientes” 19 de noviembre

El plan a seguir en esta sesión corresponde a la continuación de la prueba del juego con los estudiantes, de esta manera se emplea el tiempo de la segunda parte del bloque de clases de artes, que se desarrolla después del desayuno. Este testeo se realiza con el mismo grupo de estudiantes de la sesión pasada, pero contando con el cambio de los roles de un valiente y el espectro, debido a que la estudiante que fue designada como espectro anteriormente presentaba desánimo por el rol que la hizo perder en la sesión pasada.

Con lo anteriormente aclarado, la primera ronda da inicio a las 7:46 am, retomando las reglas del juego, enfocándonos especialmente en cómo se juegan los turnos y las acciones que se puede desarrollar en ellos, de esta manera los estudiantes ejecutan diversas rondas de juego enfrentado a un nuevo espectro, que se observa más implacable con sus acciones correspondiente a las cartas de su mazo. Por su parte los valientes muestran gran esfuerzo en repeler los ataques y apoyar a sus compañeros que tienen bajos sus puntos de vida.

Se observa que los estudiantes con rol de valientes, continúan enfocados en sus acciones colectivas de apoyo y soporte, comunicándose constantemente las jugadas que pueden hacer en beneficio del grupo, poniendo en jaque muchas de las acciones del espectro y proporcionarle gran daño a éste último en muchas ocasiones. Esto demostró que las reglas del juego fueron entendidas en su mayoría, lo poco que no se entendió fueron algunos contenidos de cartas que seguidamente a la inquietud de los estudiantes tuvieron su aclaración y ejemplificación en acciones del juego.

Se presentaron acciones de trampa por parte de los valientes, donde estos nuevamente ojeaba las cartas del mazo y las colocaba en la cima de éste, para acomodar una estrategia rápida que llegara a debilitar constantemente al espectro, por estas acciones se les llama la atención a los estudiantes y se les advierte que pueden sufrir repercusiones en el juego si siguen con estas conductas. Por este llamado de atención los ánimos del juego bajan para los valientes haciendo que el juego que prolongue hasta que el bloque de clase se termine, haciendo que el espectro sea el ganador en esta prueba.

Al terminar todo y de camino al salón de clases, se les pregunta a los estudiantes que les pareció el juego y cómo podría mejorar, así ellos comunican lo siguiente:

- Se le debería poner más vida al espectro, me parece muy poquita, no es suficiente para acabar con los demás.
- Me gustaron mucho los escenarios, son como en los juegos antiguos, así se ven bien.
- En serio, deberían haber más cartas, así podríamos hacer más cosas para matar al espectro.
- No me gustó nada, no pude ganar está ni la anterior vez, me pareció aburrido.
- Ser espectro fue muy fácil, pero casi no hay casta para recuperar vida, así se puede morir rápido y ellos ganan rápido.
- Estaba lindo todo, las cartas, los rompecabezas y el tablero, me gustó mucho el juego, gracias.

Sesión de la última prueba del juego “Círculo de valientes” 26 de noviembre

Este día se presenta como la última sesión de la implementación del juego, donde se contemplaron las recomendaciones de los estudiantes y se realizaron los ajustes al juego. A pocos días de salir a vacaciones de fin de año, las actividades para la clase propuestas por la docente estaban enfocadas en la revisión de actividades pendientes y recuperaciones con referencia a la clase de artes y la clase de inglés, que también es desarrollada por la docente, de esta manera se llevó acabo la primera parte del bloque de clase.

En este momento se presentó un acontecimiento ajeno a la implementación del juego, pero que fue importante a nuestra vista para percibir el rol del docente. Este acontecimiento constaba del conflicto de la estudiante que desde un inicio se observó como líder del grupo mas grande de niñas, la misma que participo en las primeras implementaciones del juego y la estudiante que en la sesión de observación no participante tuvo acciones de disputa con la docente, y que esta vez nuevamente tendría un conflicto con esta última, debido a que tras una reunión con el acudiente de la estudiante hubo una confrontación, todo por la entrega de las actividades retrasadas de la clase de inglés; alguna de las palabras de la estudiantes fueron “esa profesora quiere que le entregue las actividades, pero no me ayudo cuando le pregunte como se hacía una parte” “como quiere que entregue si no me ayudo” “mi mamá dijo que si el colegio no arregla esta cosa, pues me cambia de colegio y ya”. En los momentos que la estudiante compartía dichas palabras la docente nos observó y dio una vista de negación ante las cosas dichas por la estudiante, luego hablando con la docente, nos expresó que algunos padres no colaboran con la educación de sus hijos y quieren que se les dé un sinfín de oportunidades para que no pierdan la materia de manera fácil, de esta manera llego la hora de ir al restaurante para tomar el desayuno.

Siendo las 7:32 am se inicia una nueva selección de participantes para la implementación del juego, teniendo en cuenta algunos roles de los personajes de este último y las observaciones que realizamos en las sesiones anteriores. En el momento de la selección se presentaron algunos estudiantes de las pasadas implementaciones pidiendo que los lleváramos a jugar, que querían salir de allí, pero nosotros expresamos que deberían dar la oportunidad a sus compañeros de jugar y cambiar de ambiente así sea por un momento, ellos reaccionaron con tristeza y se alejaron a hacer la actividad que la docente estaba desarrollando, luego de esto, salimos del salón

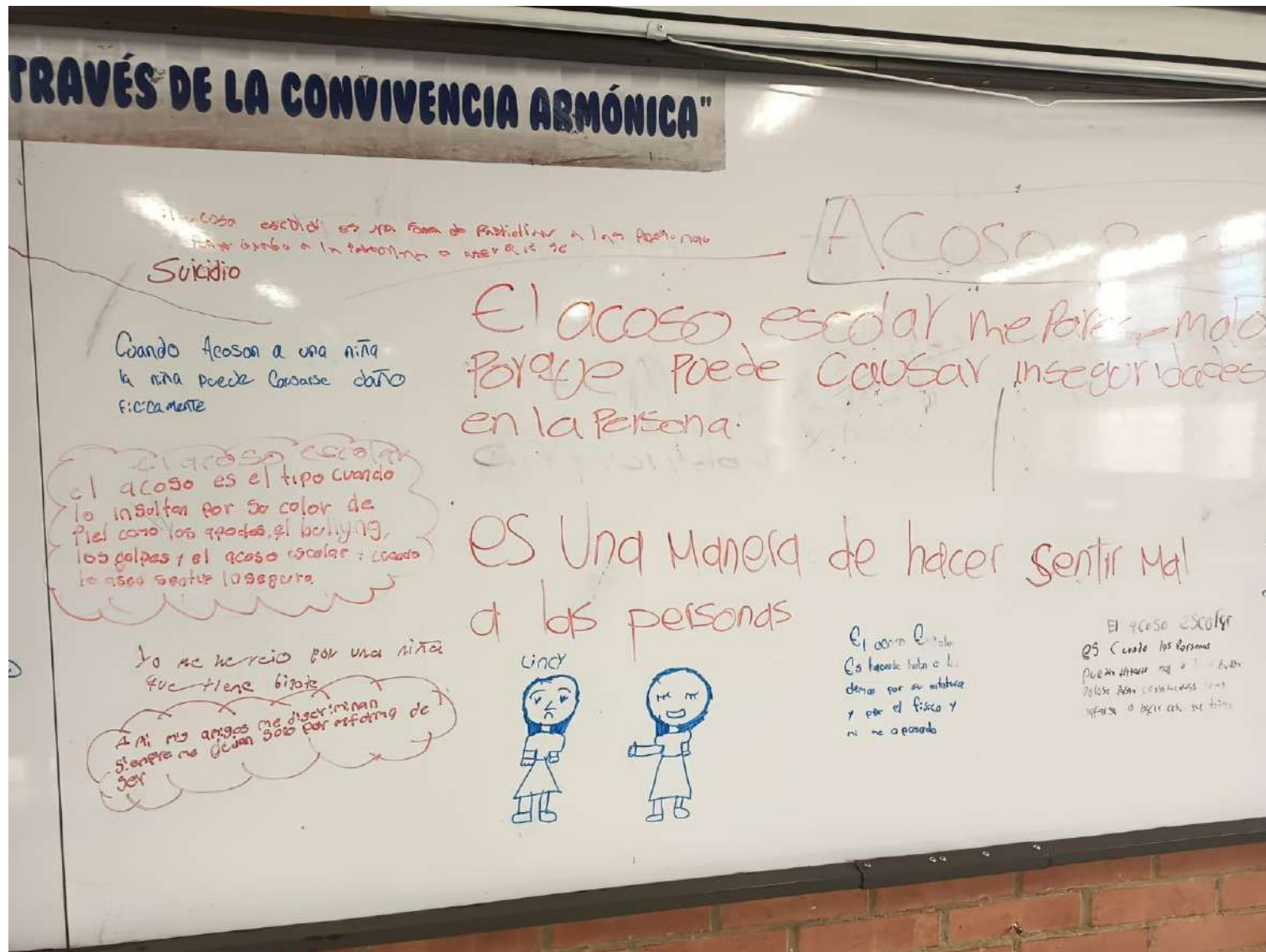
y nos dirigimos al espacio que nos permitieron ocupar para hacer las pruebas del juego junto a un salón de clases para estar acompañados de otro docente.

El testeo del juego da inicio a las 7:56 am, con la explicación de las reglas, esta vez conforme se desarrollaba las primeras rondas; esta estrategia surgió de las dificultades que se presentaron en las sesiones pasadas, debido a que fue más práctico jugar y explicar, y no explicar sobre imaginarios, de esta manera los estudiantes respondieron satisfactoriamente a las dinámicas del juego. Este último se desarrolló de manera más adecuada y organizada que en pasadas ocasiones, puesto que los estudiantes no trataban de hacer trampa mirando las cartas de sus mazos, pero si seguían la conducta de apoyo y soporte para los valientes que se veían afectados por las acciones del espectro, la sesión fue dinámica por las acciones tanto del espectro como de los valientes, estos atacaban con estrategia, usando el tablero y las fichas a su favor, pero no fue suficiente para acabar con los puntos de vida del espectro, antes de que acabara el bloque de clase, así los valientes ganaron dando lucha hasta el final.

Al momento de tomar rumbo al salón de clase, se preguntó a los estudiantes, su punto de vista conforme al juego y las acciones que se toman en él, sus respuestas fueron:

- Uno se da cuenta que lo que uno hace se devuelve
- Al trabajar en equipo logramos vencer al espectro

Anexo H: fotos de sesiones de implementación



ICA"

Acoso Escolar

El acoso escolar me parece malo
puede causar inseguridades
a la persona.

El acoso escolar es
una forma de molestia a
alguien como sobre nombres
o burlas o insultos o amiguetes a los
personas

le de
a te

Manera de hacer sentir mal
a las personas



El acoso escolar
es hacerle daño a la
persona por su estatura
y por el físico y
no me agrada

El acoso escolar
es cuando las personas
pueden hacer mal a la persona
puede ser con palabras o con
acciones o hacer cosas que
hagan sentir mal a la persona

A mi me dan miedo

que en otra casa: o sea pegando

A mí me
gusta un
niño que
no tiene
miedo a
los adultos
y también
a los niños
que no me
gustan
pero otros
niños me
hacen
sentir mal
a veces

Al principio cuando
llegé al colegio
me hacían bullying por mi
color de piel o mi cuerpo
eso es malo ya que algunas
personas se pueden matar o
más.

o/om p/egad

1) elaboración que no me gusta,
 pero otros señalan también mal a otros.

le decían que no se iba
a tener amigos que se iba a
quedar pequeño

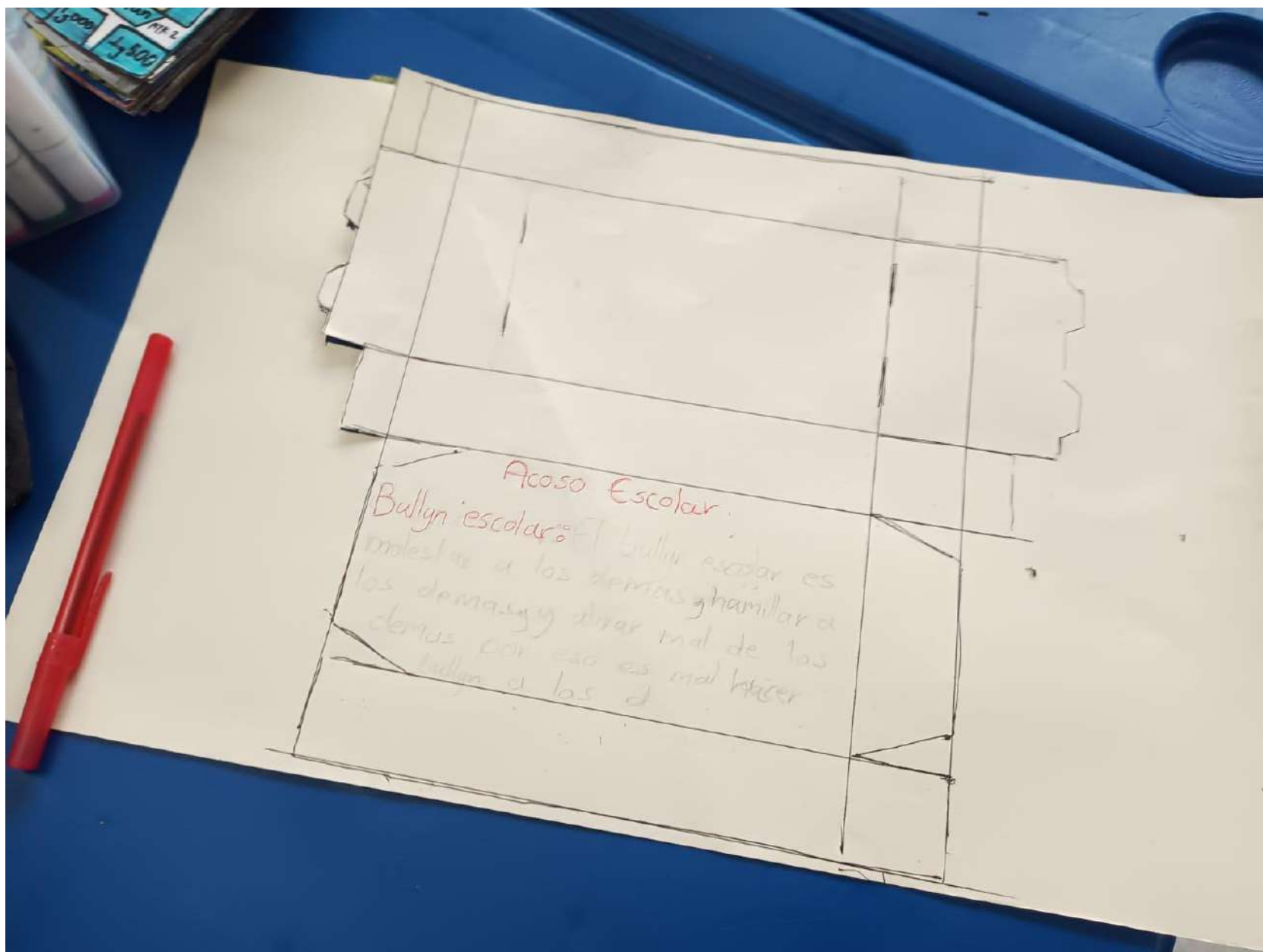
o/ an p/ g/ d/

El acoso escolar es molestar a los demás decirle cosas feas a uno ponerle apodosos y reírse de los demás...

El cocolobus es un pequeño
de intestes y falta de conductir
con los dedos en armonía
y es un obeso fíctico o vegetal
como variente de su color
de piel, condición física o
con su fuerza y pelo

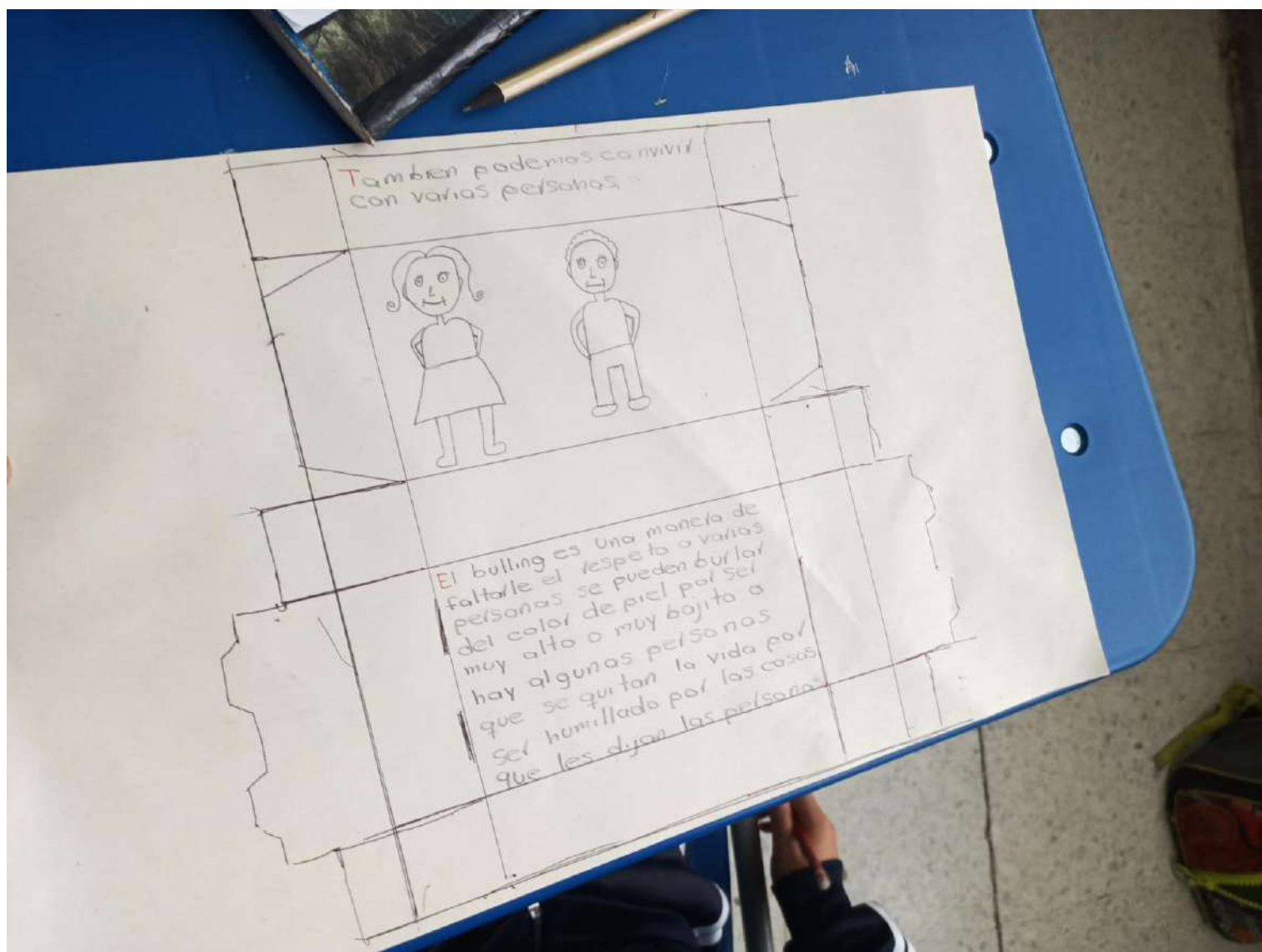
E) acceso coordinar es una
forma de verb activo infinitivo
a las personas del ni
Estadista no deben acceder
ni sentir ni
clonar le ponen a las
personas a
las determinan

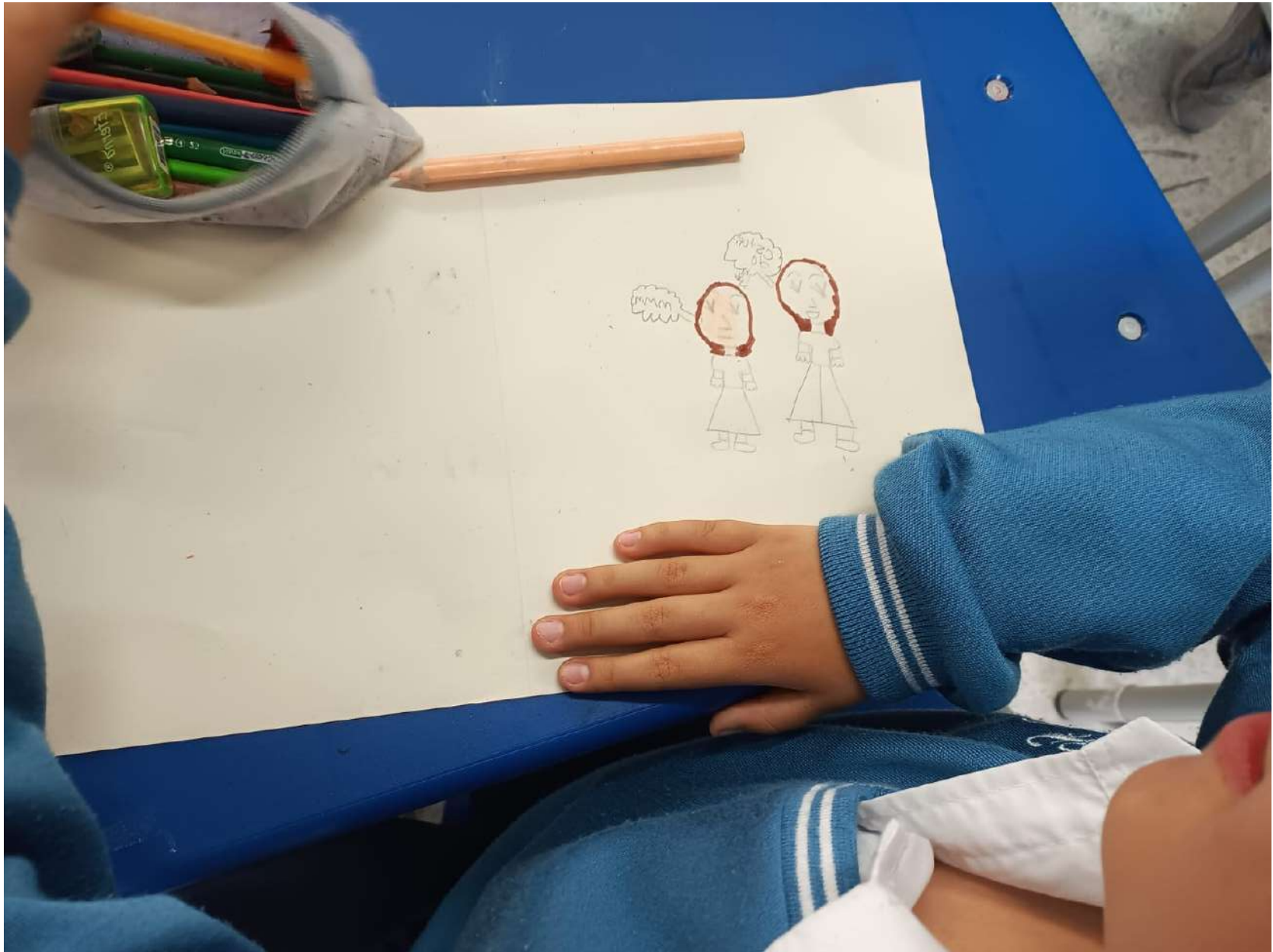


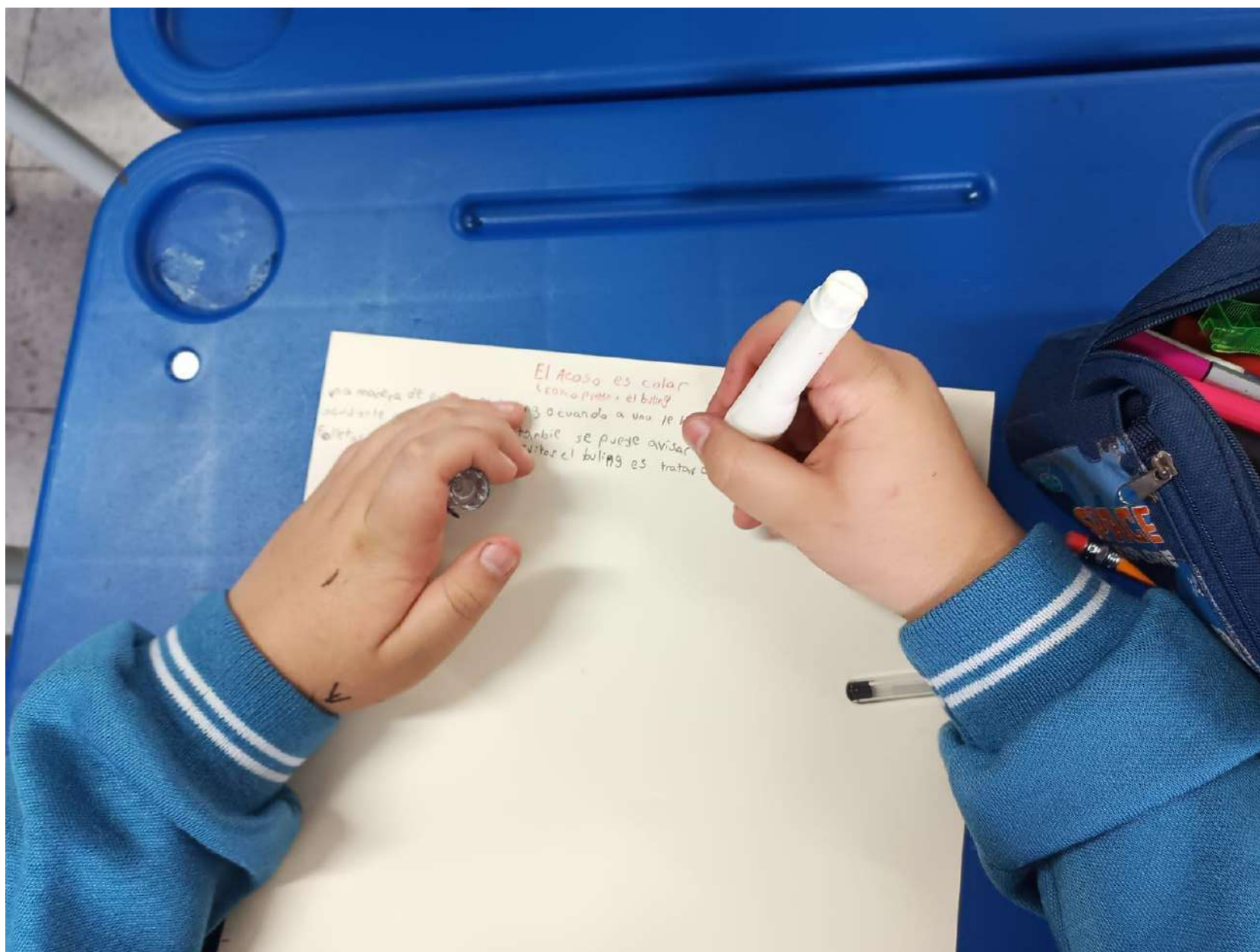


Acoso Escolar

Bullying escolar: El bullying escolar es molestar a los demás, humillar a los demás y decir mal de los demás por eso es mal hacer bullying a los demás.

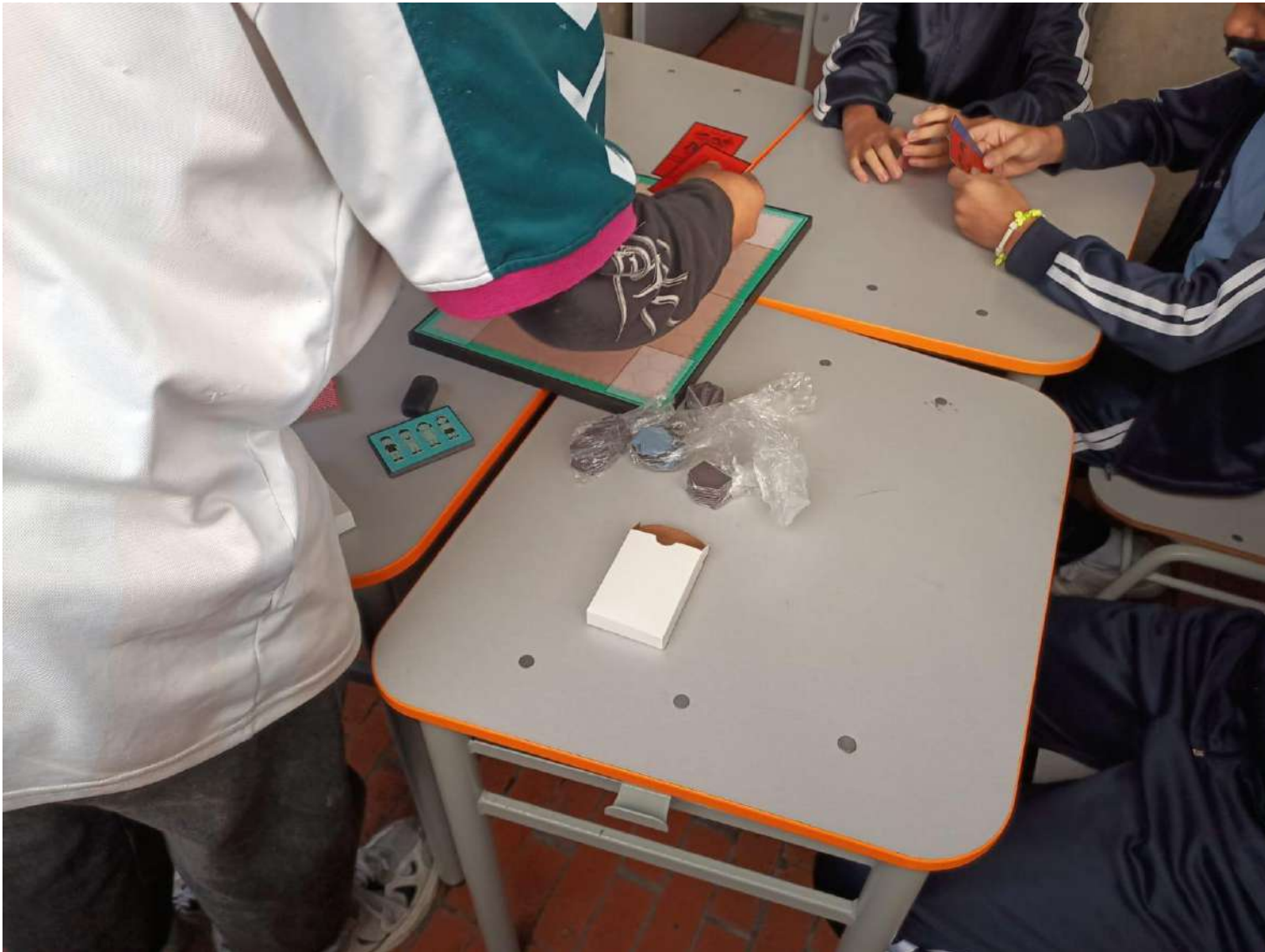


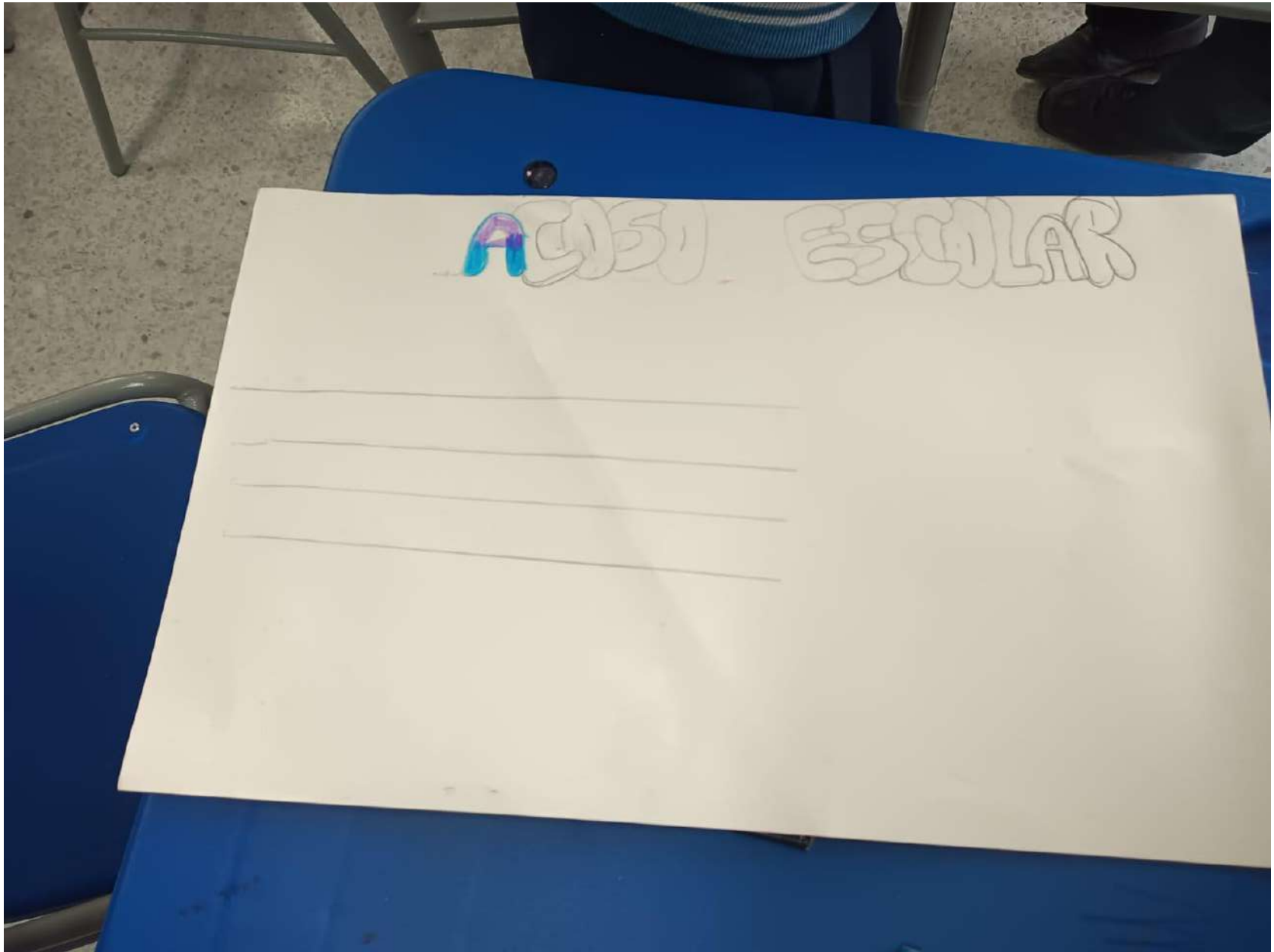




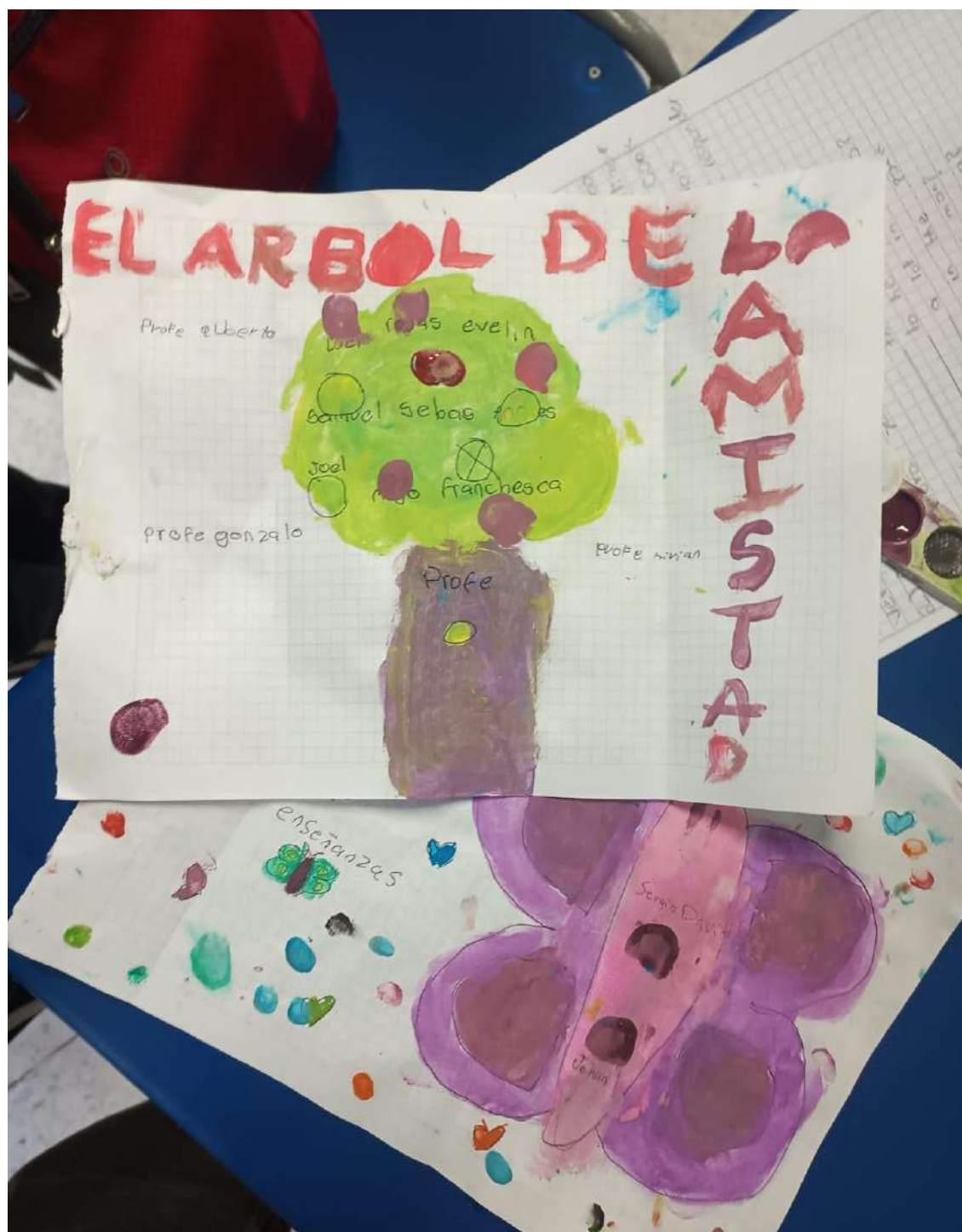












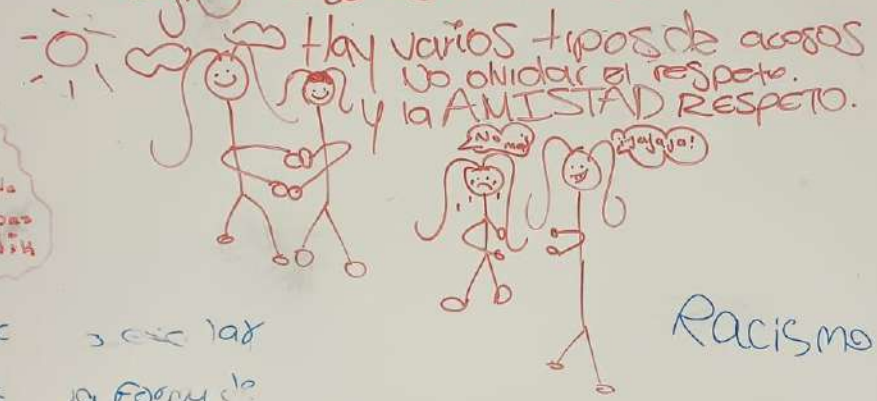






Acoso Escolar

Es discriminar a alguien por Ejemplo
Negro. Eso es un acoso



Hay varios tipos de acosos
No olvidar el respeto.
y la AMISTAD RESPECTO.

A veces Hay
Personas que
comenzan para
que no digan nada
y esas personas
lo hacen bulis

el c o s e c i a r
es la forma de
discriminar a las
personas

Racismo

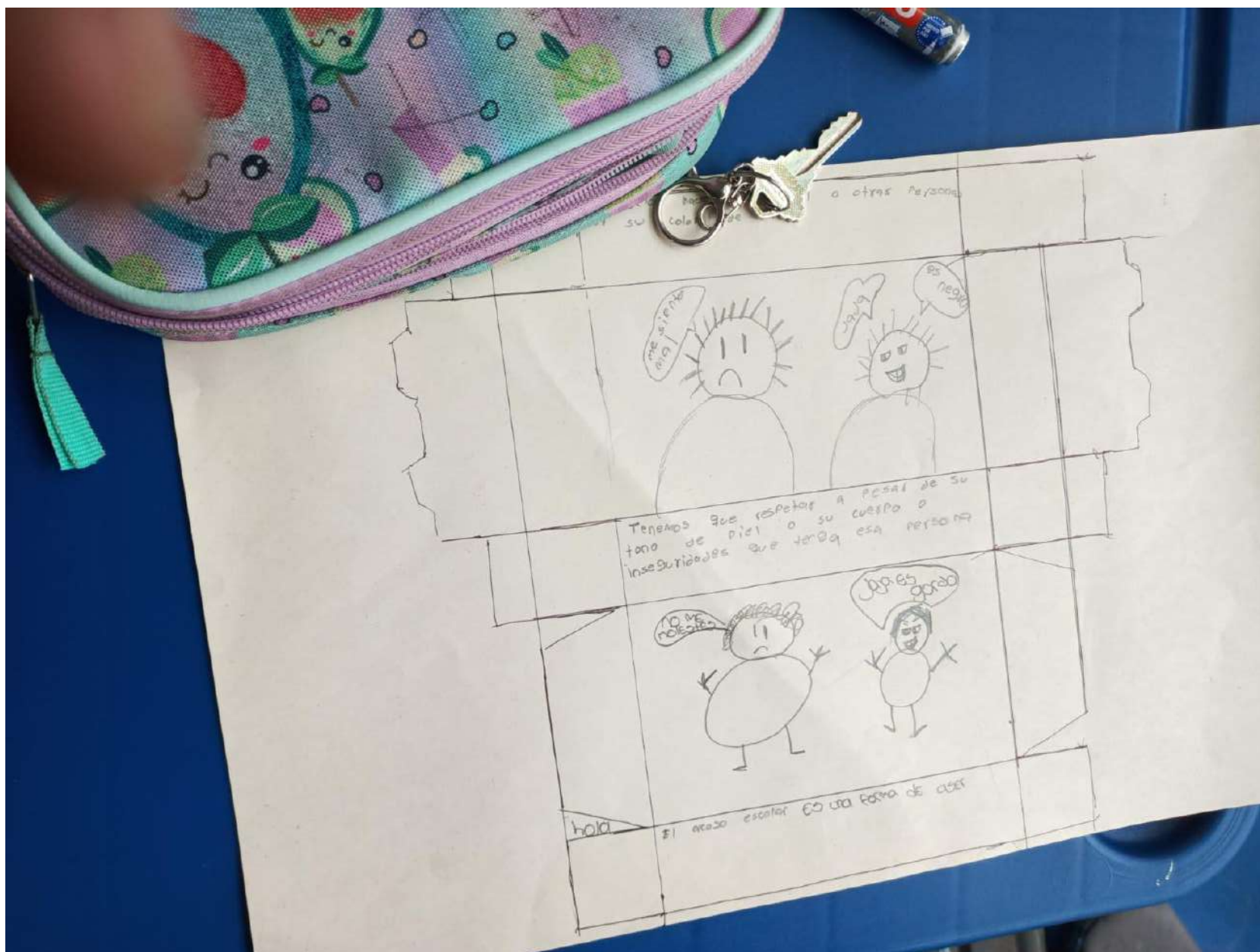
Las groserías

el acoso es
falta de respeto
Suicidio

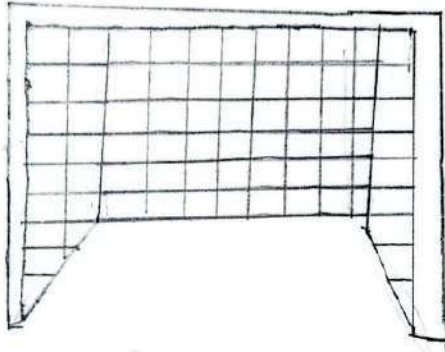
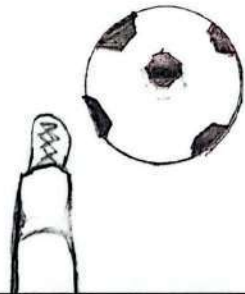
el acoso es el tu
lo insultan por su col
piel como los apodas, el
los golpes y el acoso es
lo asos seguir la segura

lo me he visto en
que tiene bipe

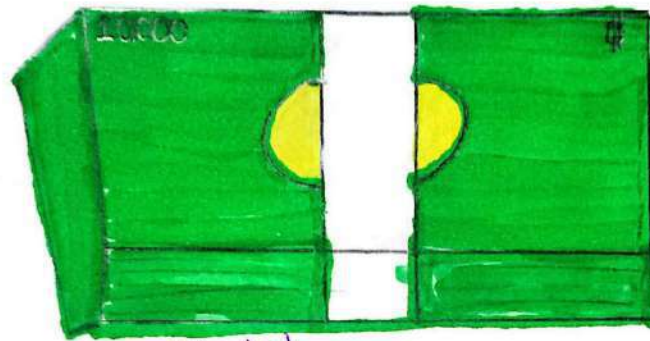
A M: no arros me digas
siempre me dejan solo por
ser



Anexo I: Ilustraciones de emociones, gustos y disgustos de los estudiantes

		Felicidad porque cuando juego futbol me emociono y mas cuando juego con mis amigos	
			
Institución:	Asignatura:	Profesor:	Curso: 501
	Tema:	Alumno: Kevin Alexander Hellyer G.	Fecha:
			Plancha No.:
			Código No.:
			Nota:

Formato A4 Horizontal



felicidad
por que si

Good

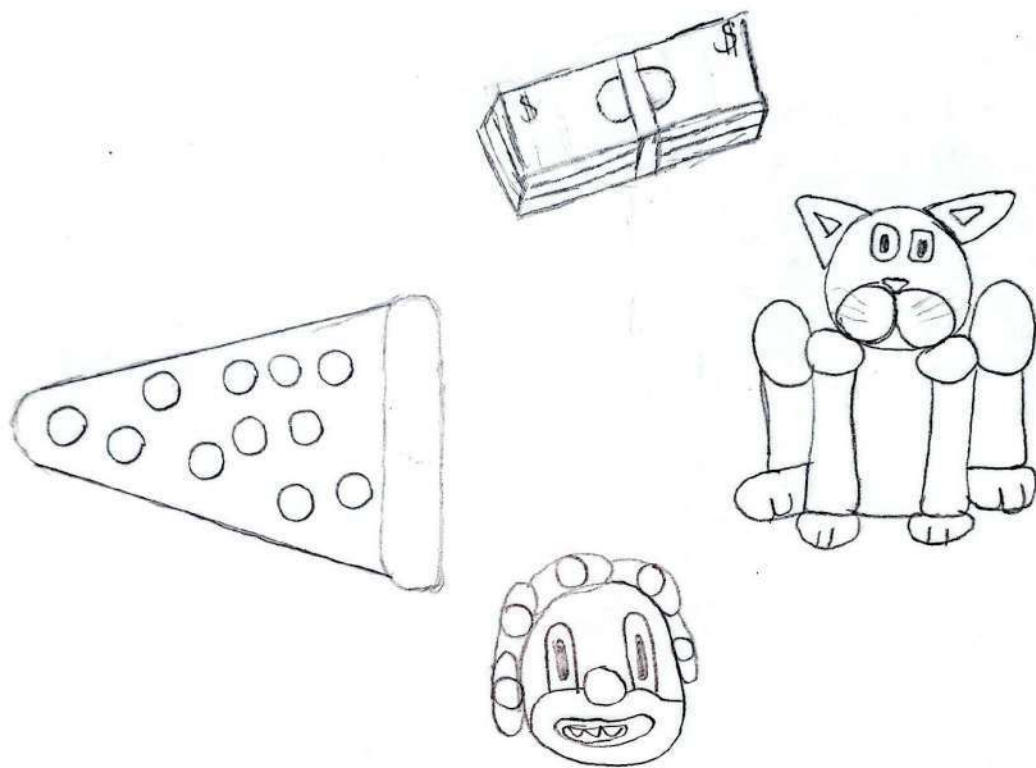
tristeza
por que tiene
historia

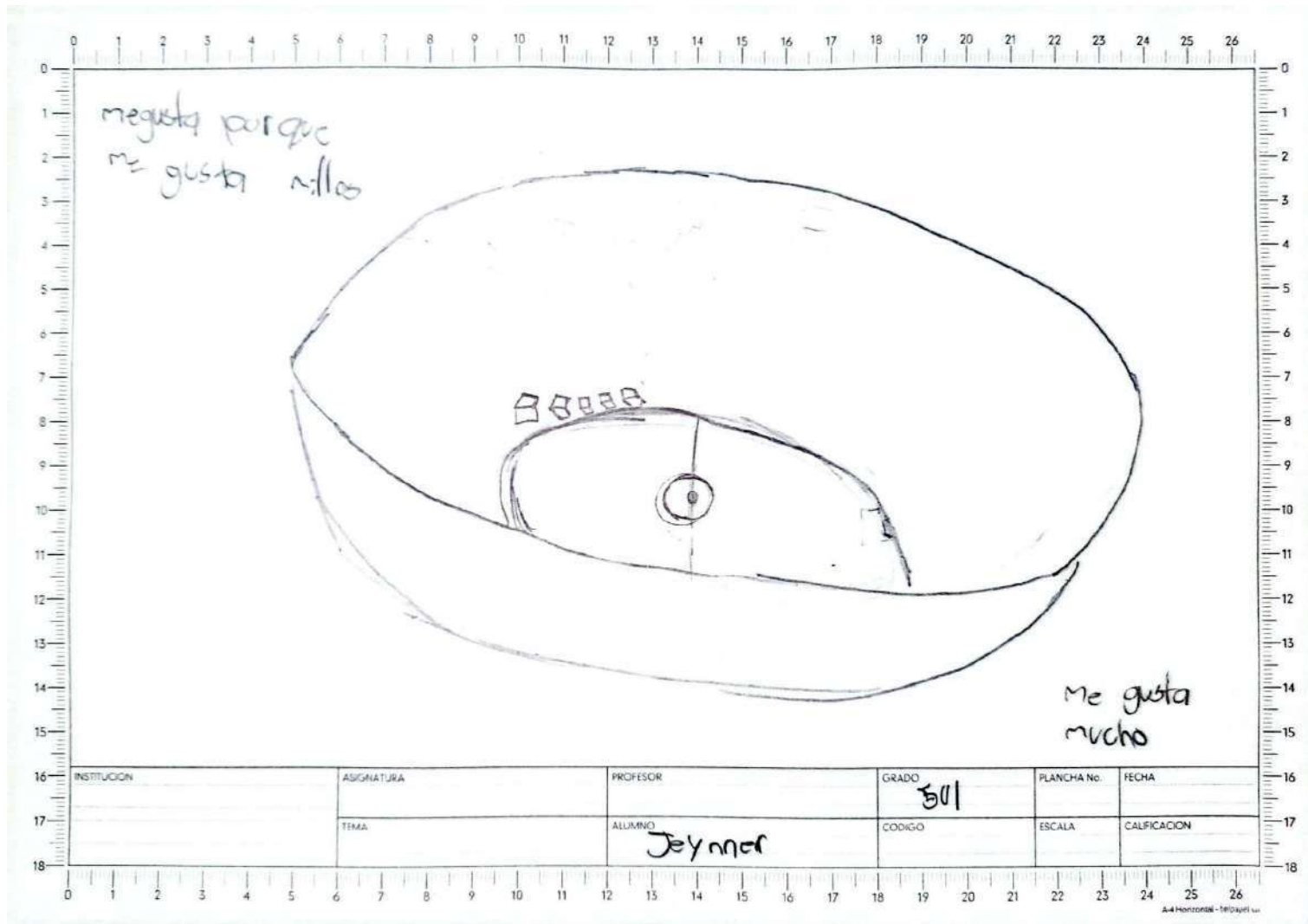


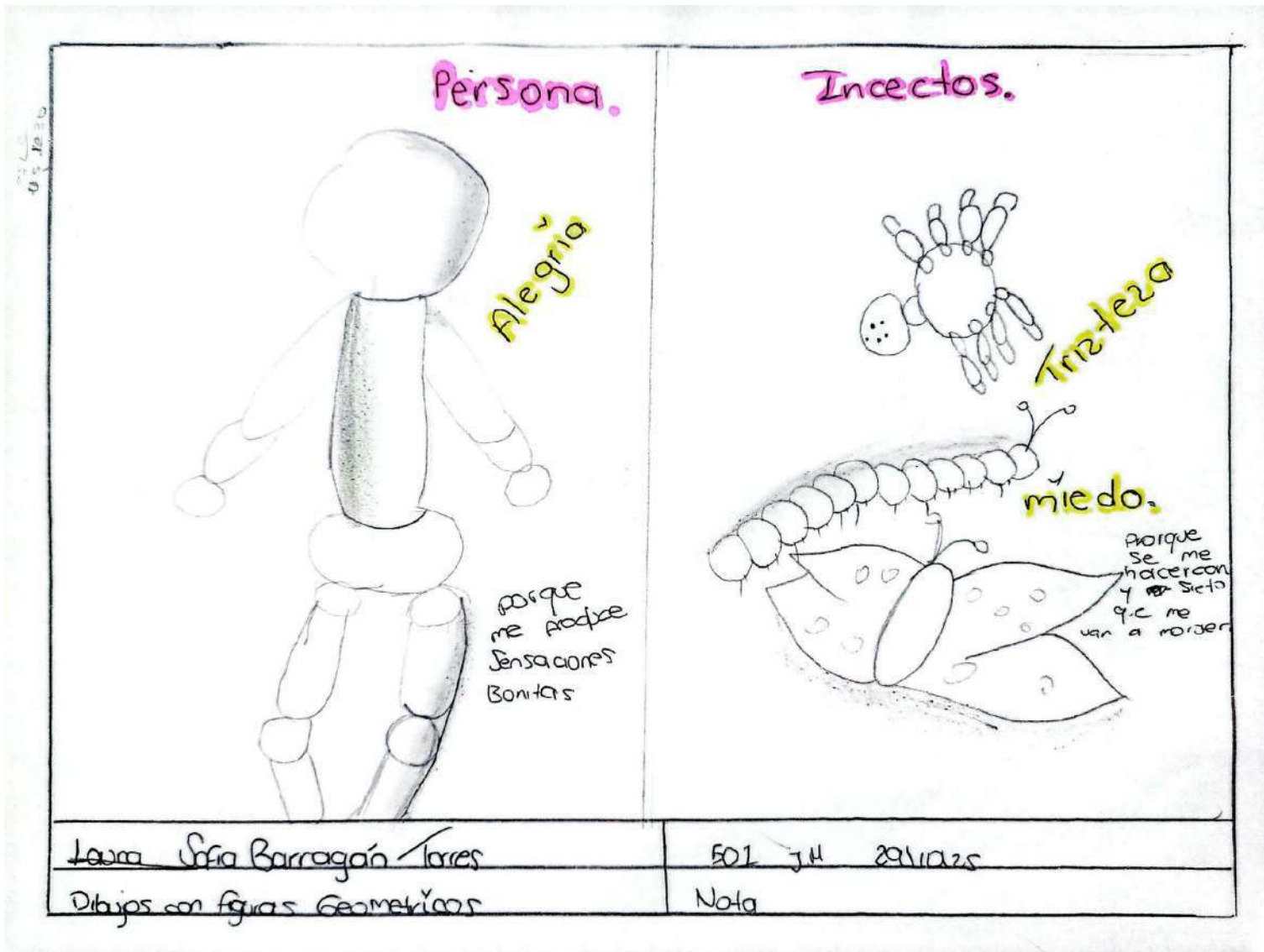
emocion
me abre a ser
tener mas
personalidad

maxima ortiz

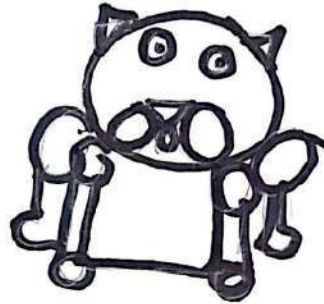
CS Escaneado con CamScanner

	
Nombre: Adrian Felipe Ramirez Gutierrez	Nota:
Fecha: 28-10-2025	Materia: Artes

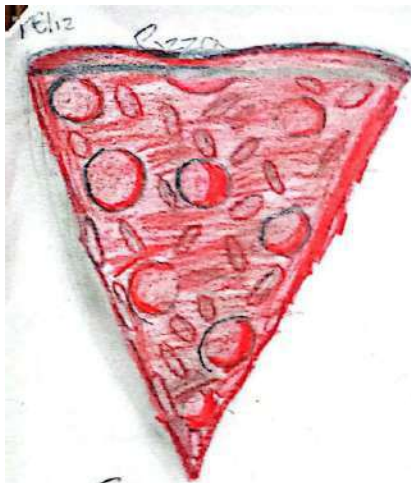




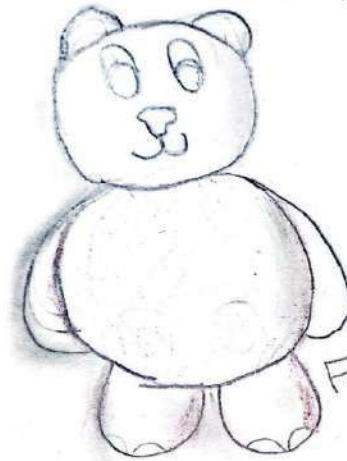
miedo



Canabai Botões eilya Sofia



Feliz
porque me gusta mucho la pizza

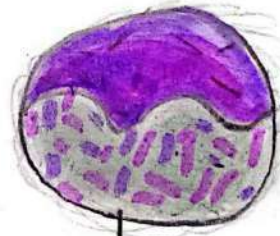
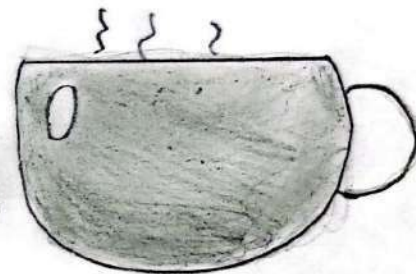
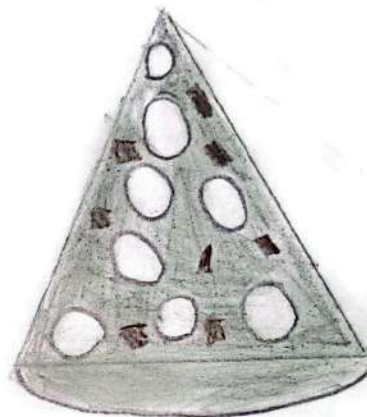
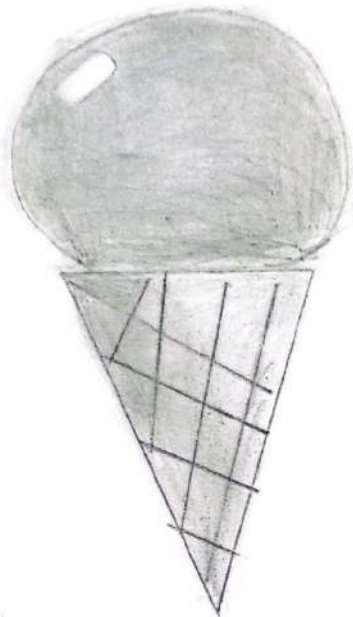


Feliz porque son muy suaves es mi
peluche favorito y lo tengo

Evelyn Lorena Sierra Portón

CS Escaneado con CamScanner

Marra José cardenas cardenas
Felicidad

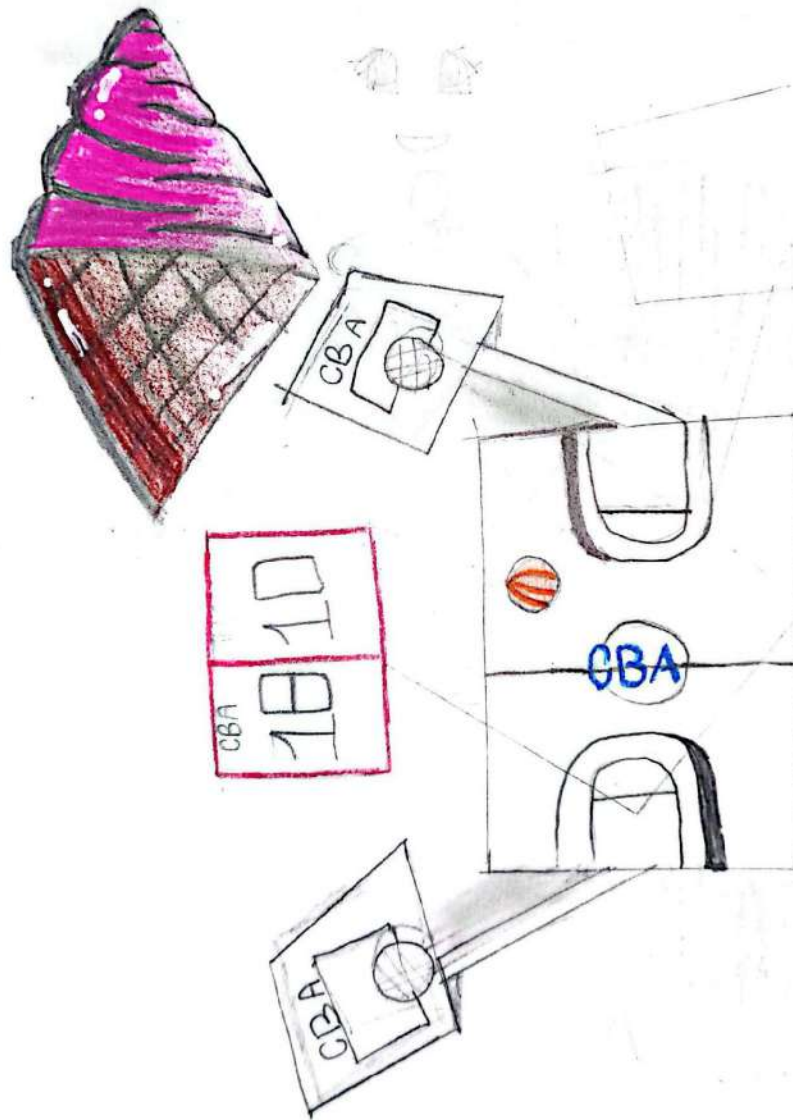


Porque me gusta mucho
la comida y me pone feliz

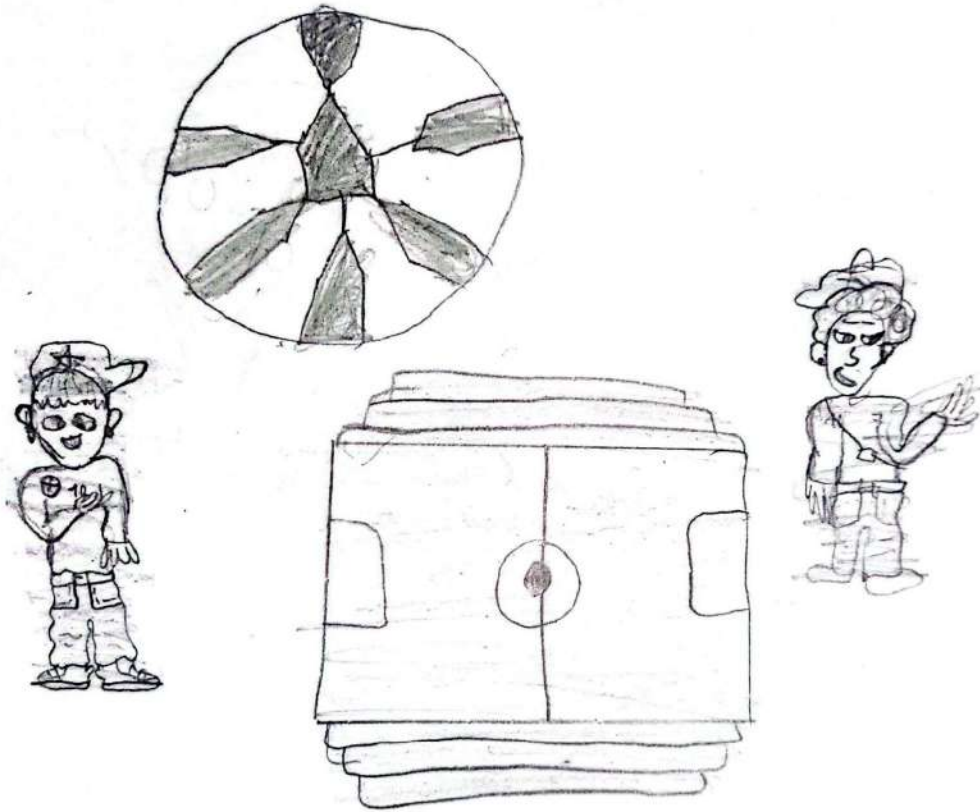


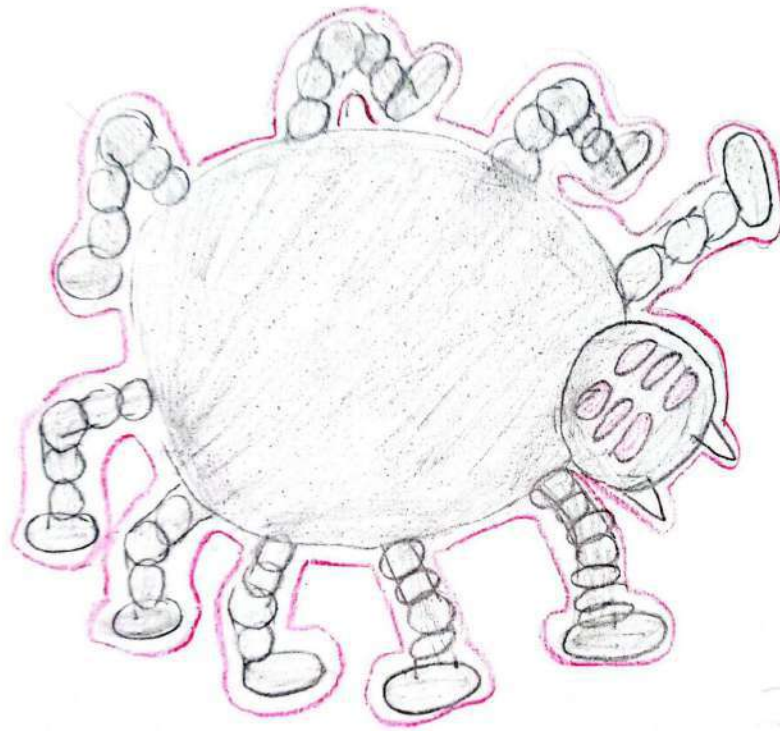
OCTubre 29 de 2025

Sofia Mora 501



Arenas Bernal yesnuq





Joel Santiago Gutierrez T.

Me felicidad con mis amigos por que ellos
eston allí para mí



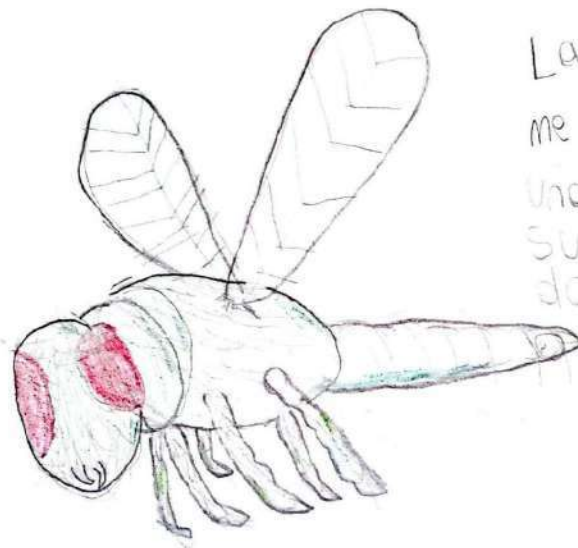
Nombre: Sebastian Lozano

Fecha: 29/10/2025

Dibuja tus sentimientos

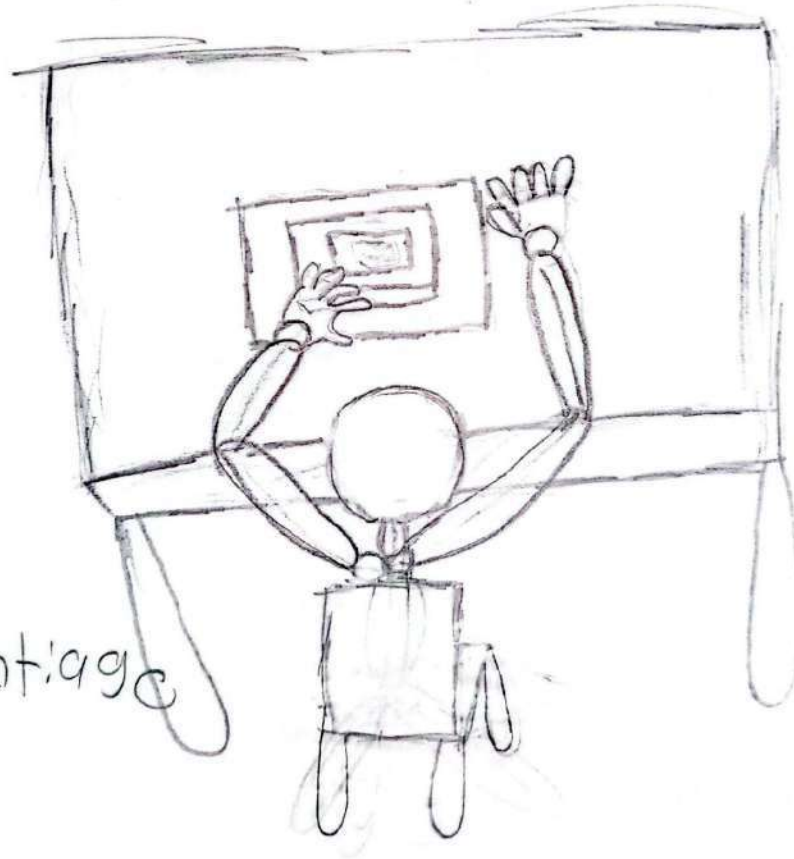
Nota

Alejandro Donado Hernandez
501



La **LIBELULA** *
me da miedo porque es como
una mosca ubiera mutado
su forma alargada y su
do sus ojos todos y form
delgada

me pro voca tristeza porque no puedo hablar

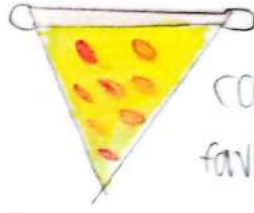


miler santiago

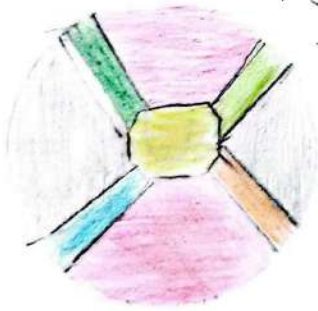
Aniza Camacho Francisco



animal
favorito

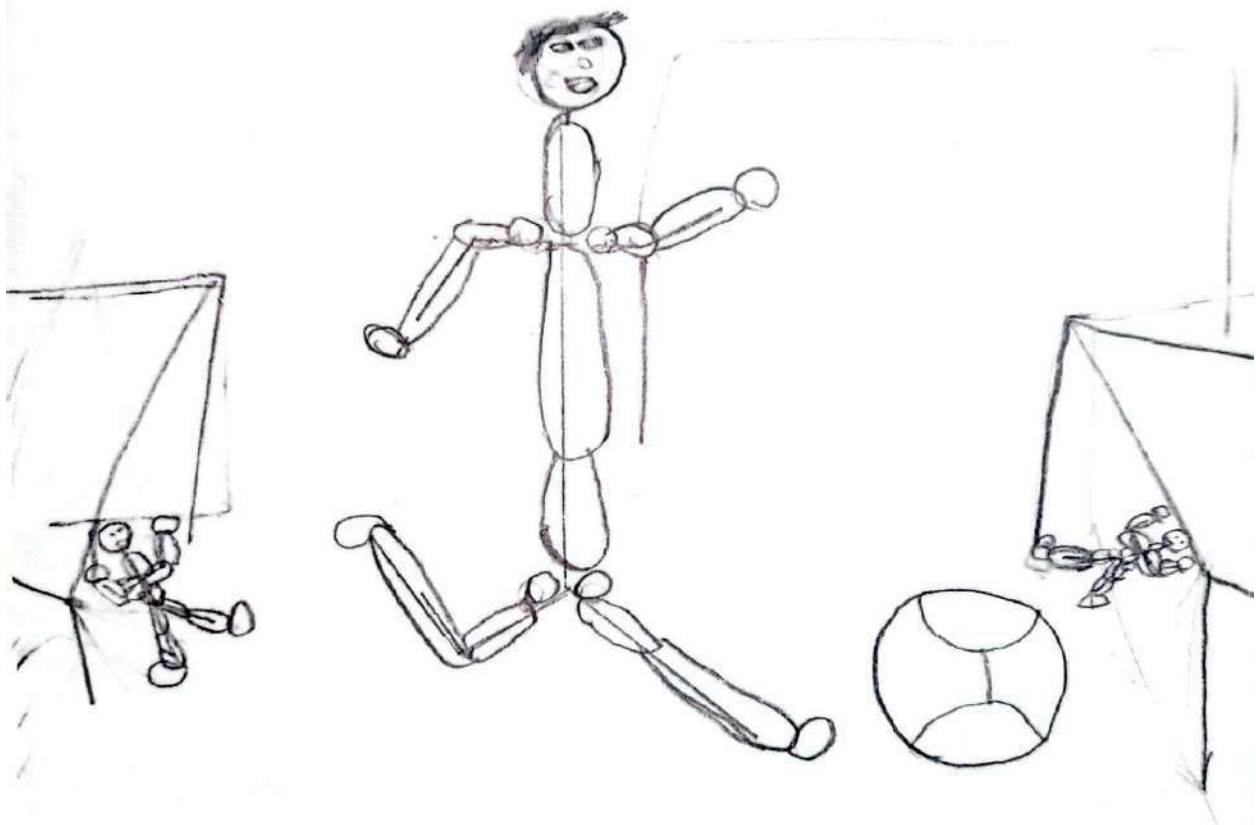


comida
favorita



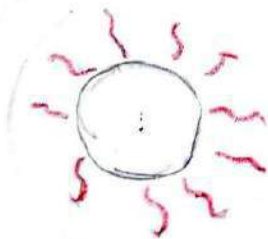
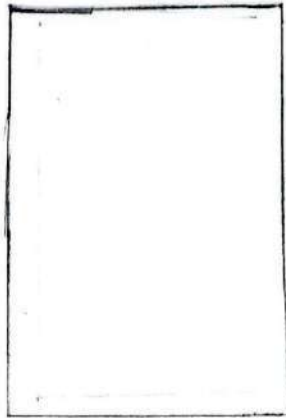
me gusta
el futbol

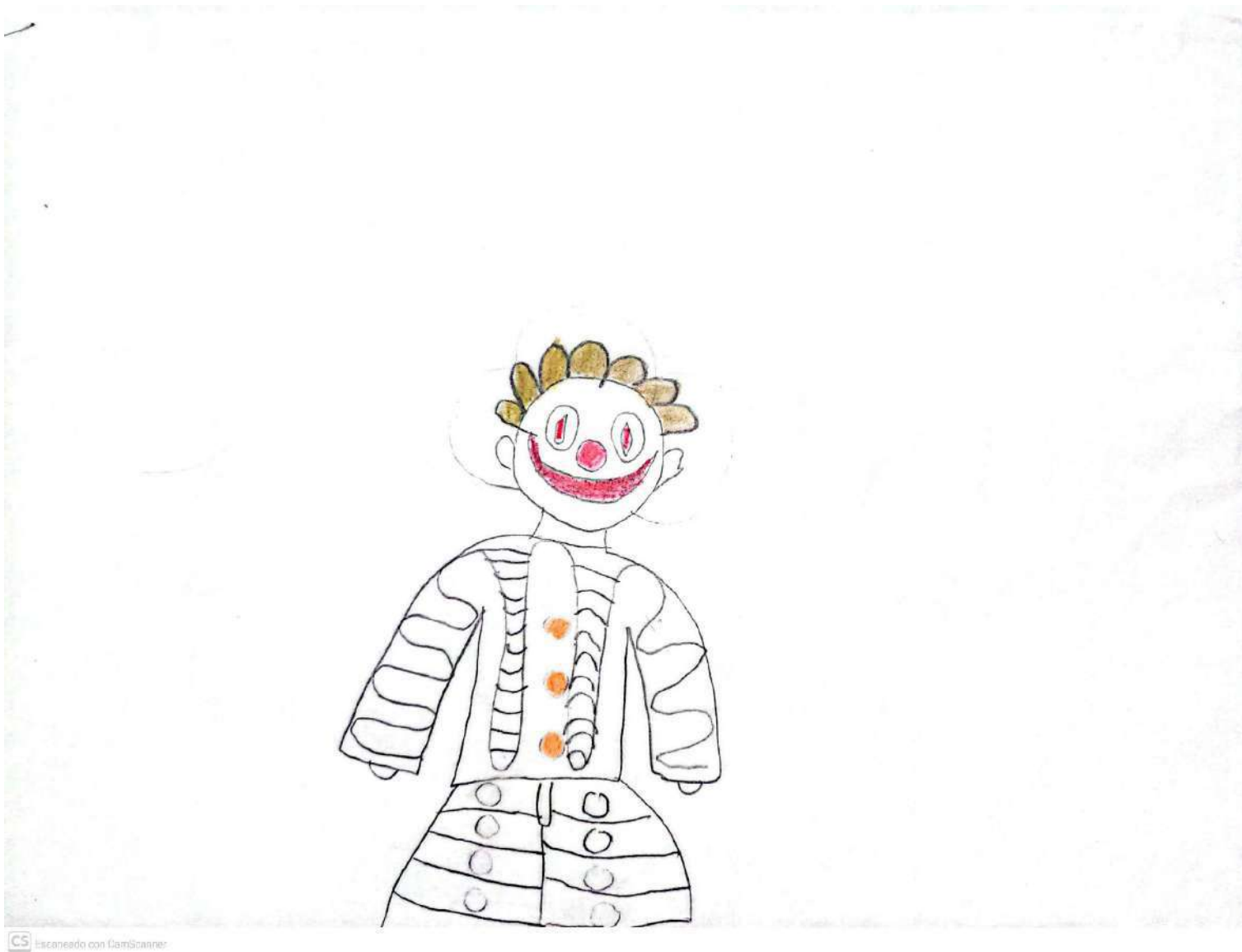
Jeremy Thomas de la cruz veta



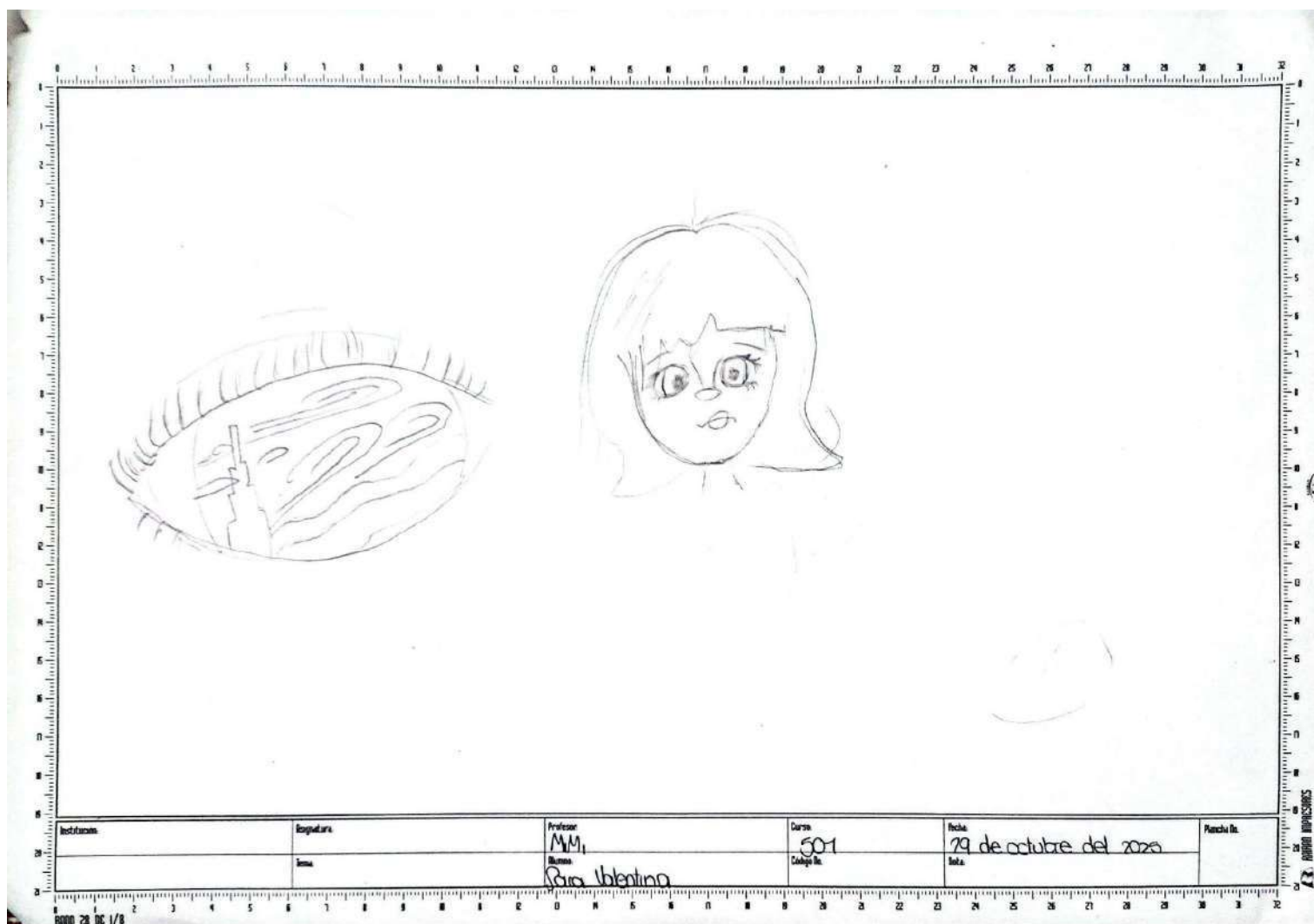
Este dibujo representa Netvros por
patiar al arco y tambien felicidad
ya que me gusta mucho el Futbol

Esmeralda costaneca

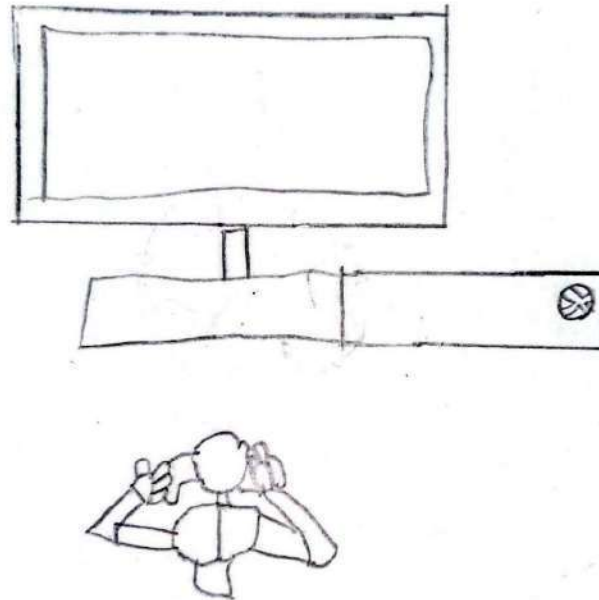




CS Escaneado con CamScanner



Lo que me hace
FELIZ



sentimiento: Felizido
meda ese sentimiento
Porque me emociona
Y puedo jugar
con mis amigos

Nombre: Samuel Alberto Sarmiento Arboleda Fecha: 29-10-2023

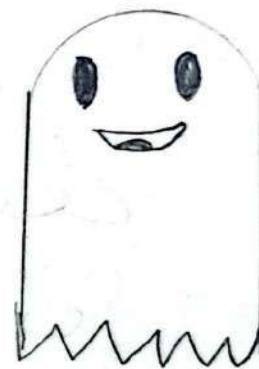
Cursado: 3er

Materia: Artes

Feliz Halloween



es muy divertida



representa mi
felicidad

Vera Velasco Shalei Icciana 3m

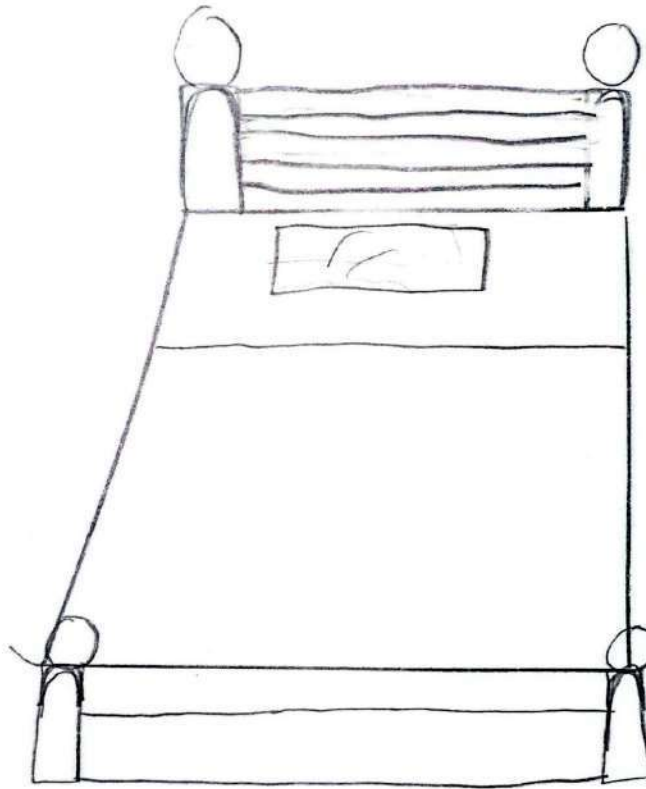
29-10-2025

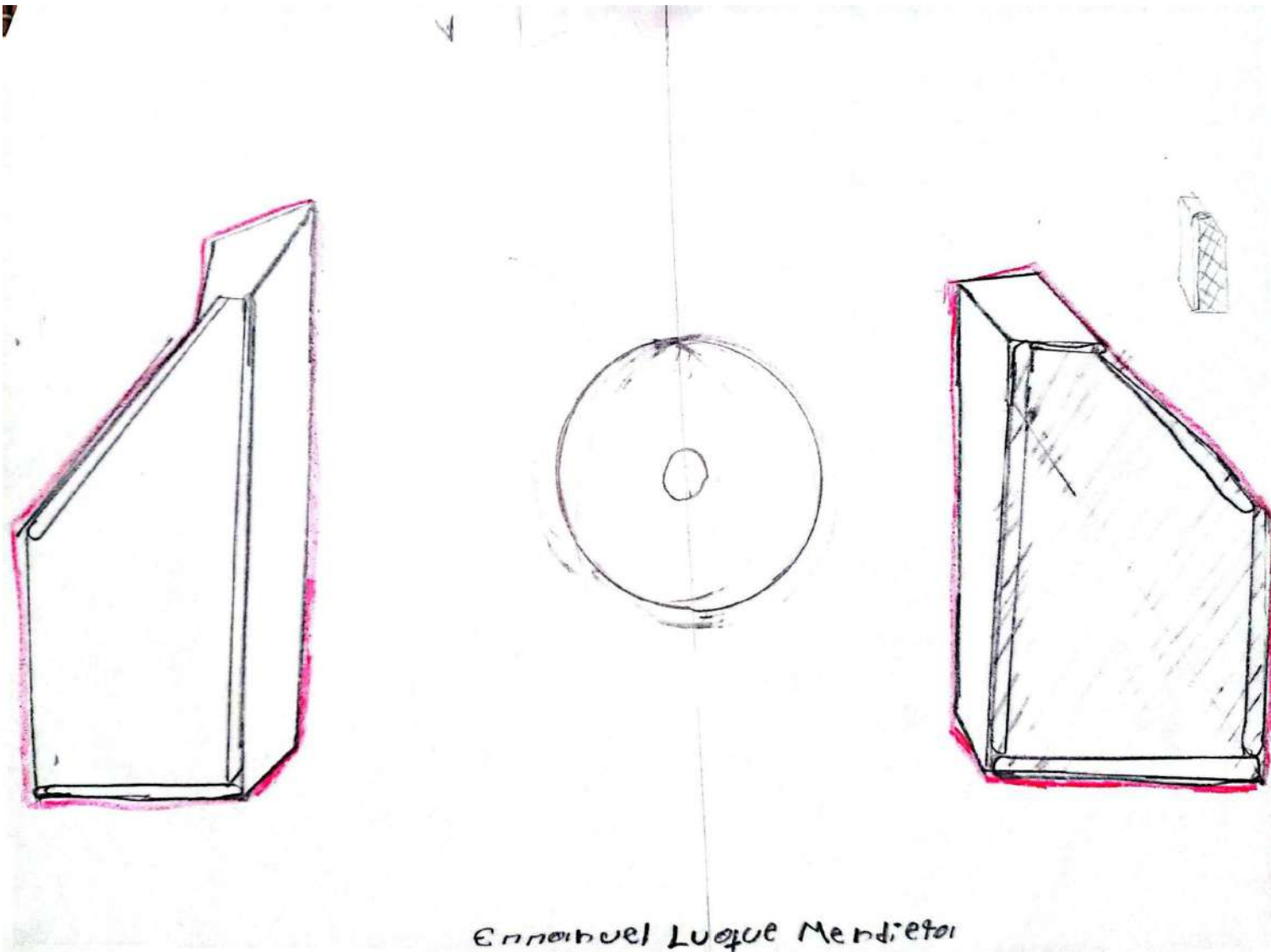
gato

nota

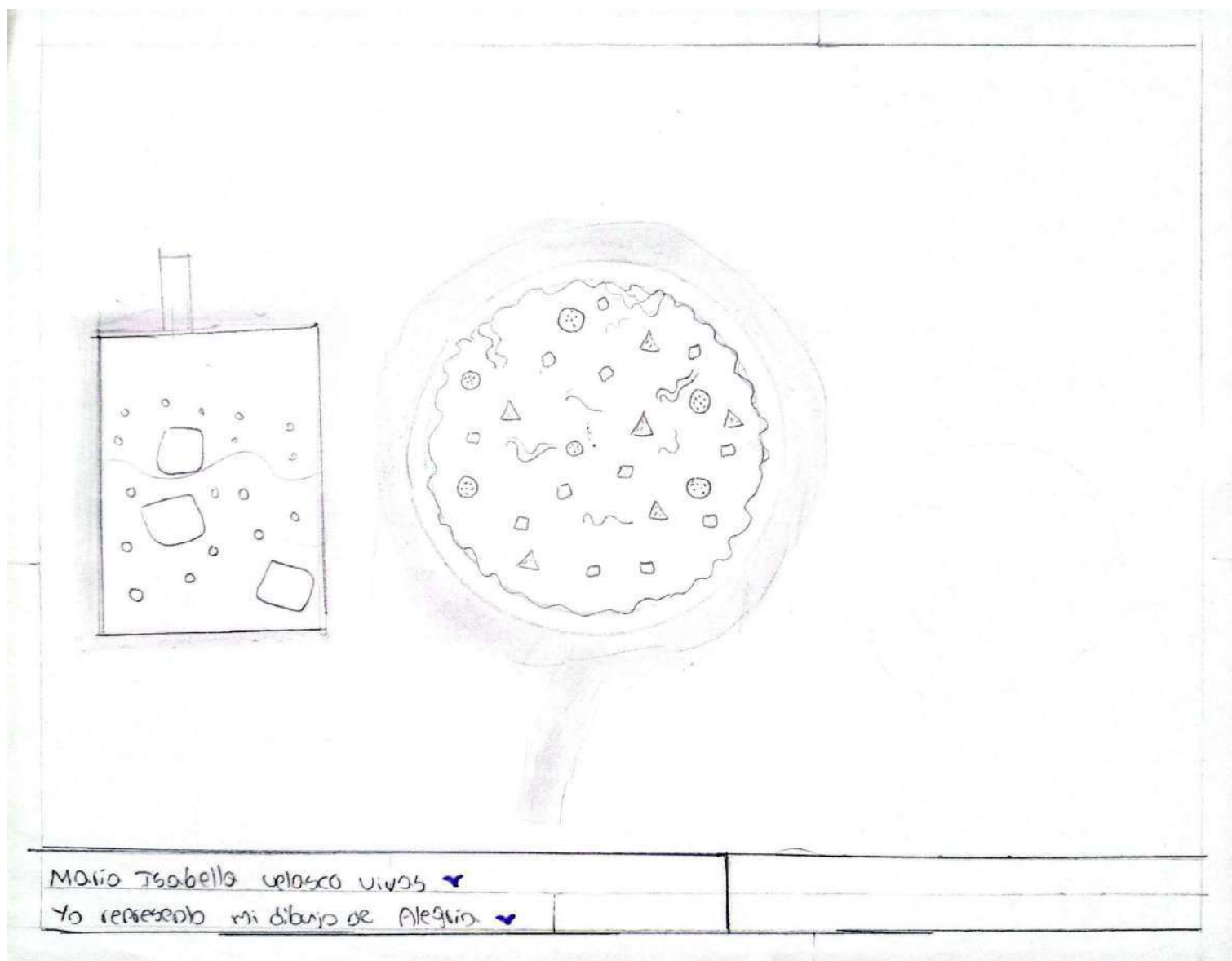
juanmanuel gonzalez telles

dormir
porque tengo
mucho sueño

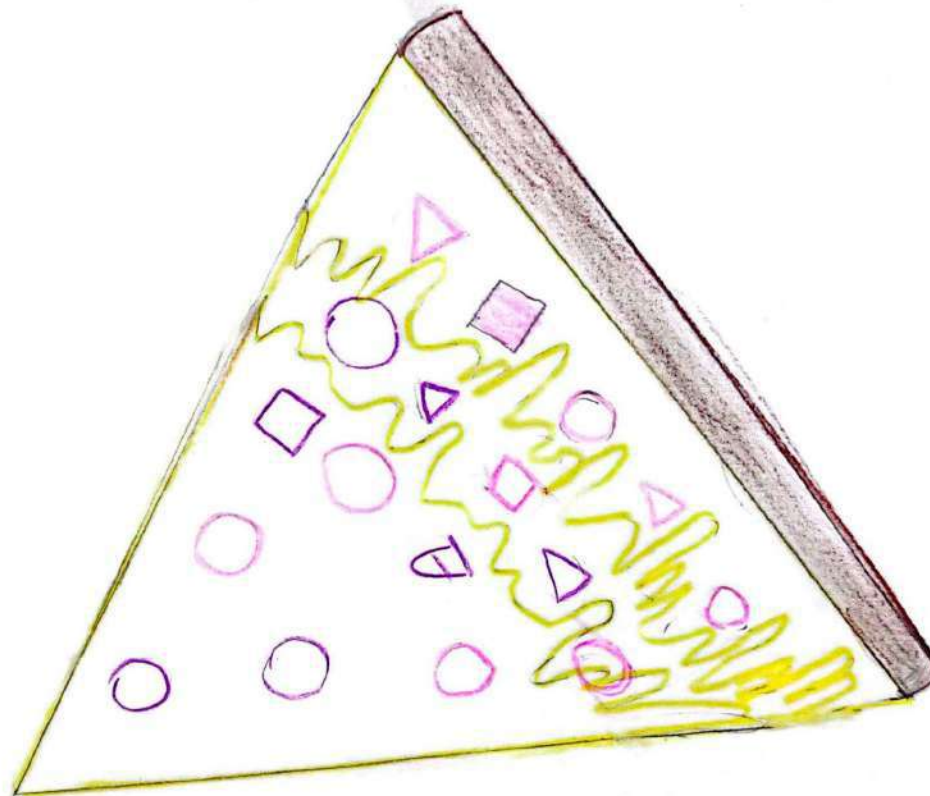
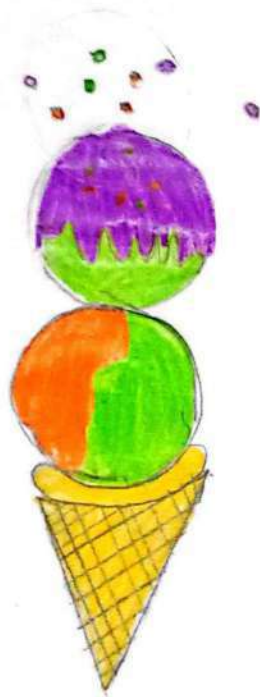




Enmanuel Luque Mendieta

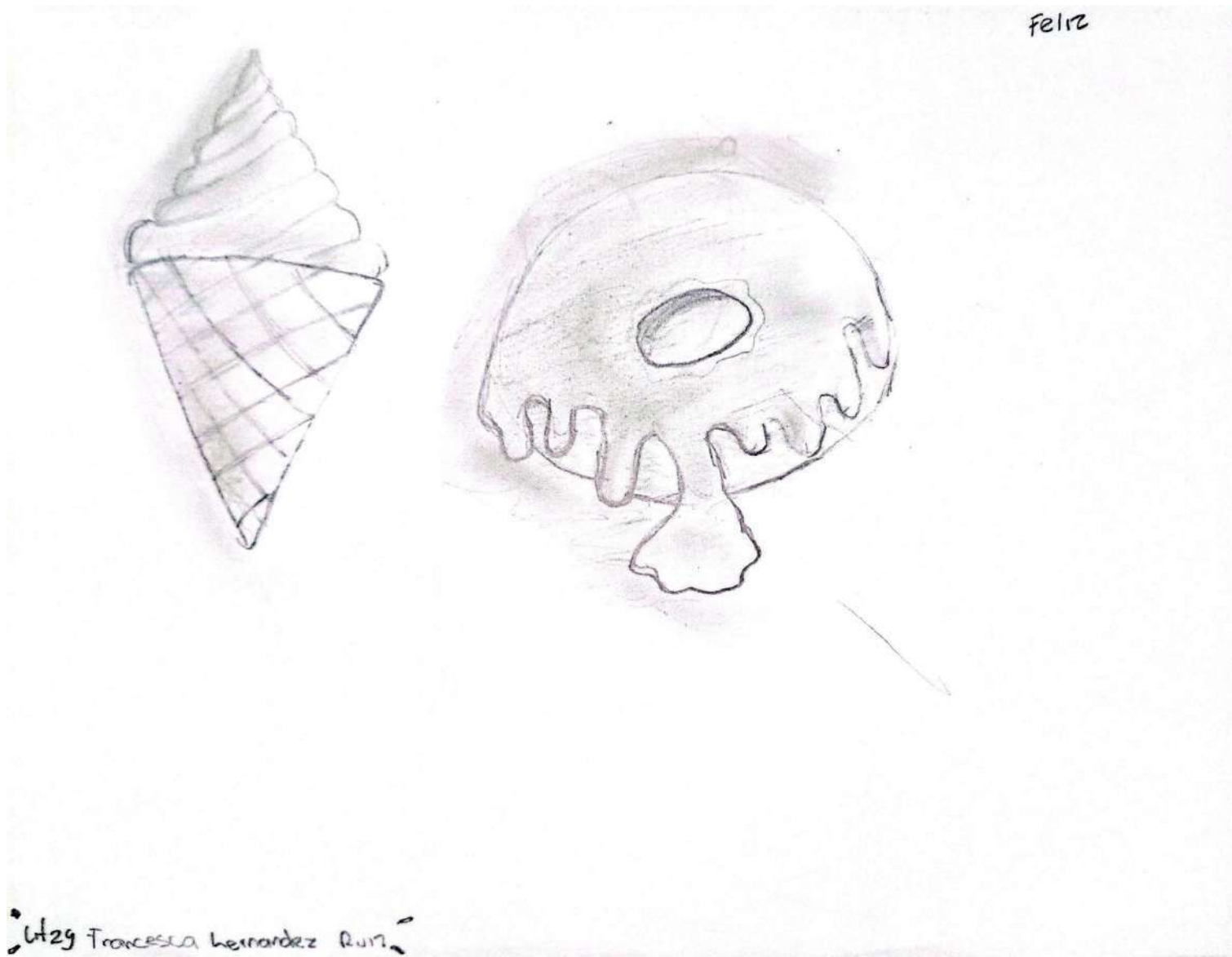


CS Escaneado con CamScanner



este dibujo representa
Alegria
y
felicidad

Miriam Taliany martinez Brito 501 JM

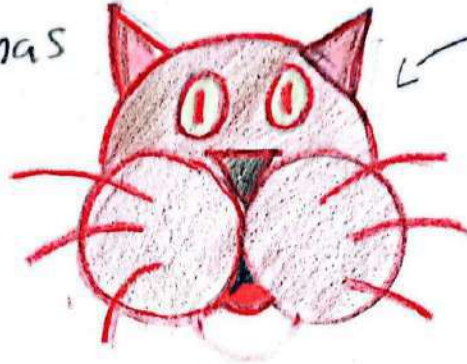


CS Escaneado con CamScanner

Rojas Mendez Emily Saldan
507 JM

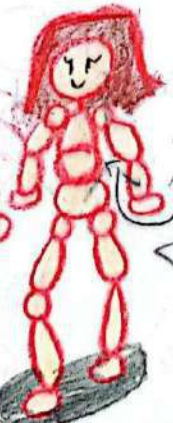
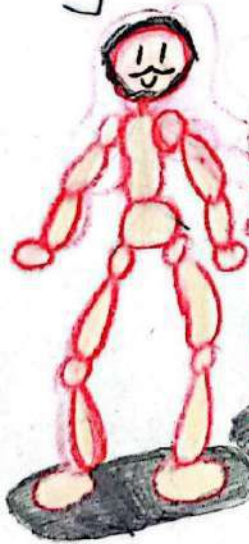
Lo que me hace Feliz

manchas



gato
porque
los gatos
me dan
felicidad
porque son
suavecitos
muy bonitos
y adorables

Juan

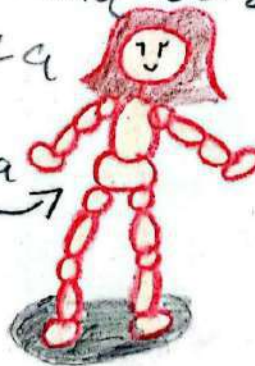


mis familiares

bebe niña Elizabeth

Paula

hermana
Eileen



mi familia
me da
mucho
felicidad
porque mi
mamá está
en embarazo
y me gusta
jugar con
mi hermana
y mi papá
nos compra
cosas

Yelling - >

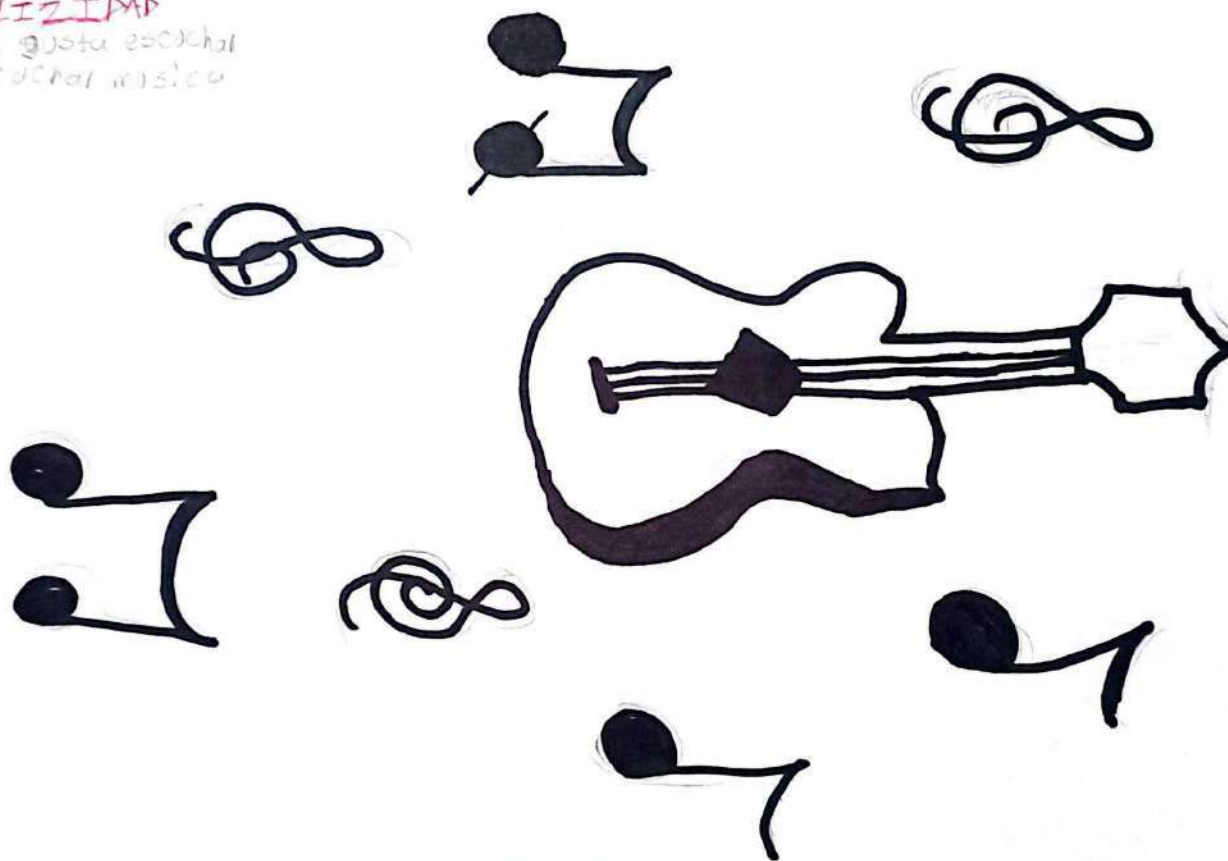
octubre 29 de 2025 LincX Carolina



CS Escaneado con CamScanner

FLIZIMD

me gusta escuchar
escuchar música



NOMBRE: MADRIGAL MATECHA

ABSTRACTO

FECHA: 29/10/25

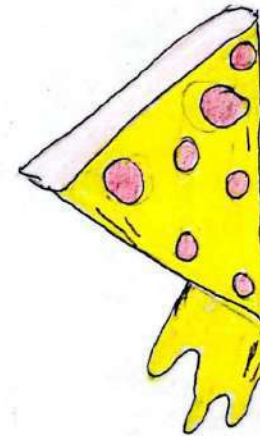
NOTA

Octubre 29 de 2025

Albranis Anahis Riera Vasquez



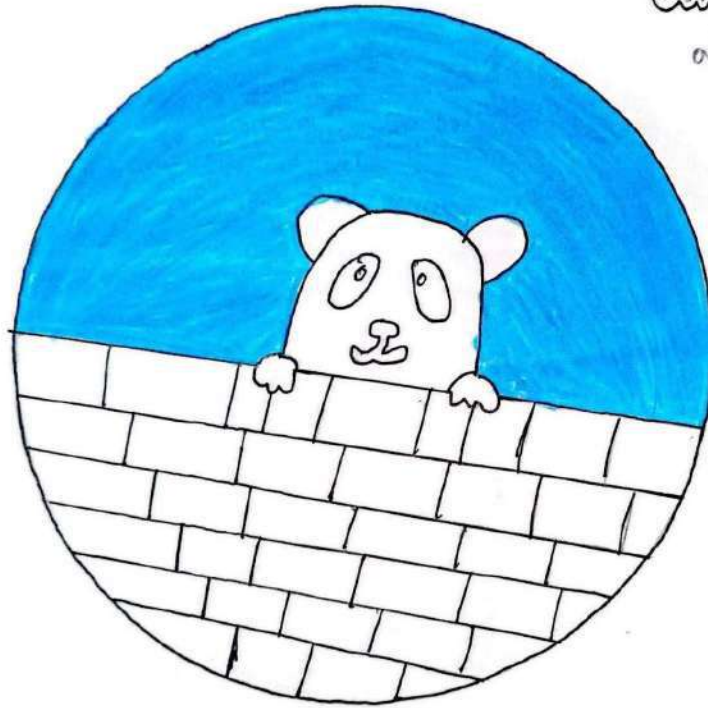
Representa alegría
porque mis conejos
me dan alegría y
por que me gusta
la pizza





Maria Fernanda Sandoval Ruiz

este dibujo me representa
alegría y es un
osito



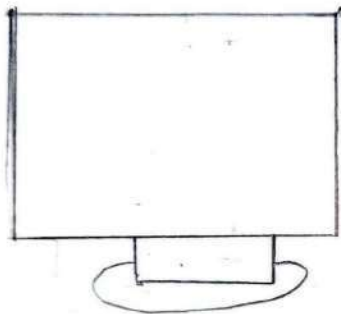
nombre=Valer: Zomara Hurtado vasquez

fecha=29-10-2025

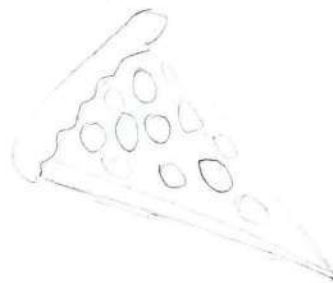
tema=

nota=

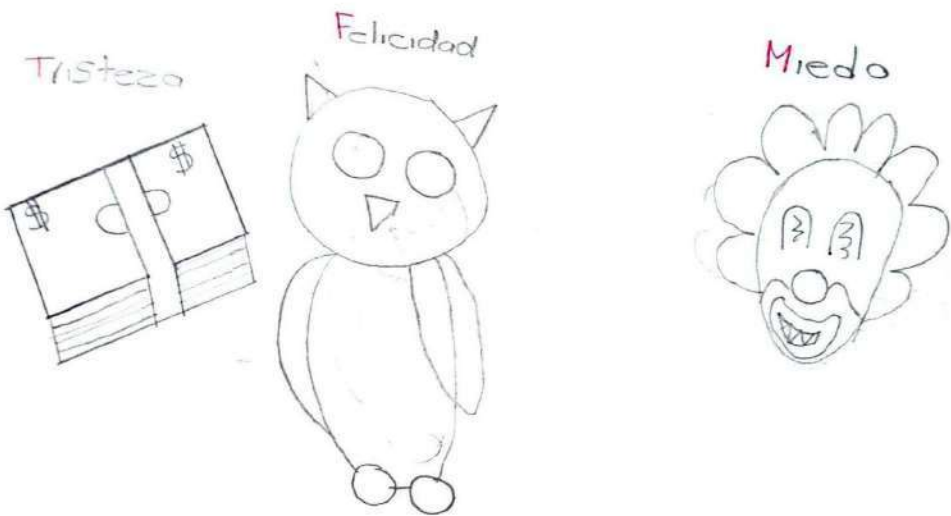
Tristeza.



Feliz

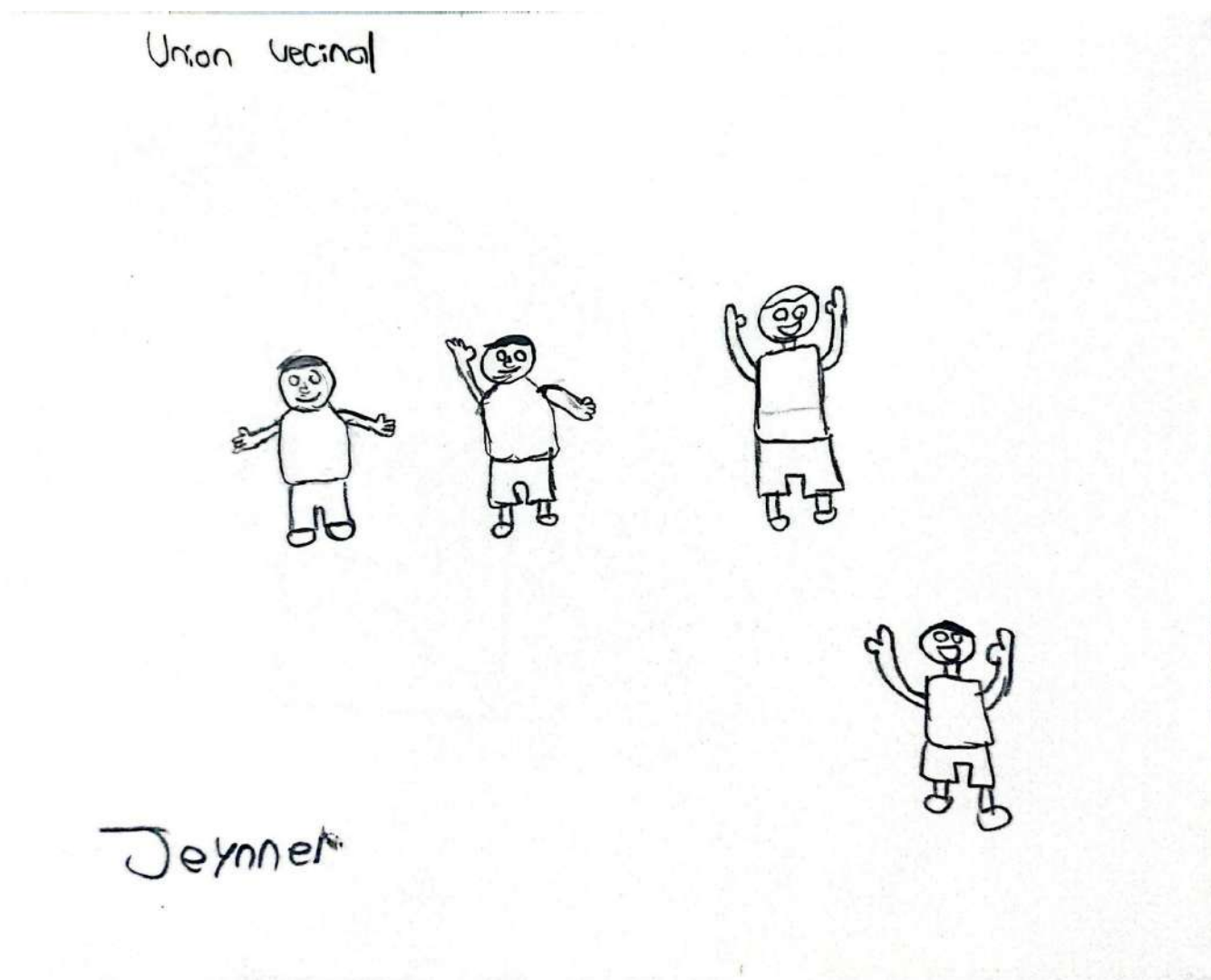


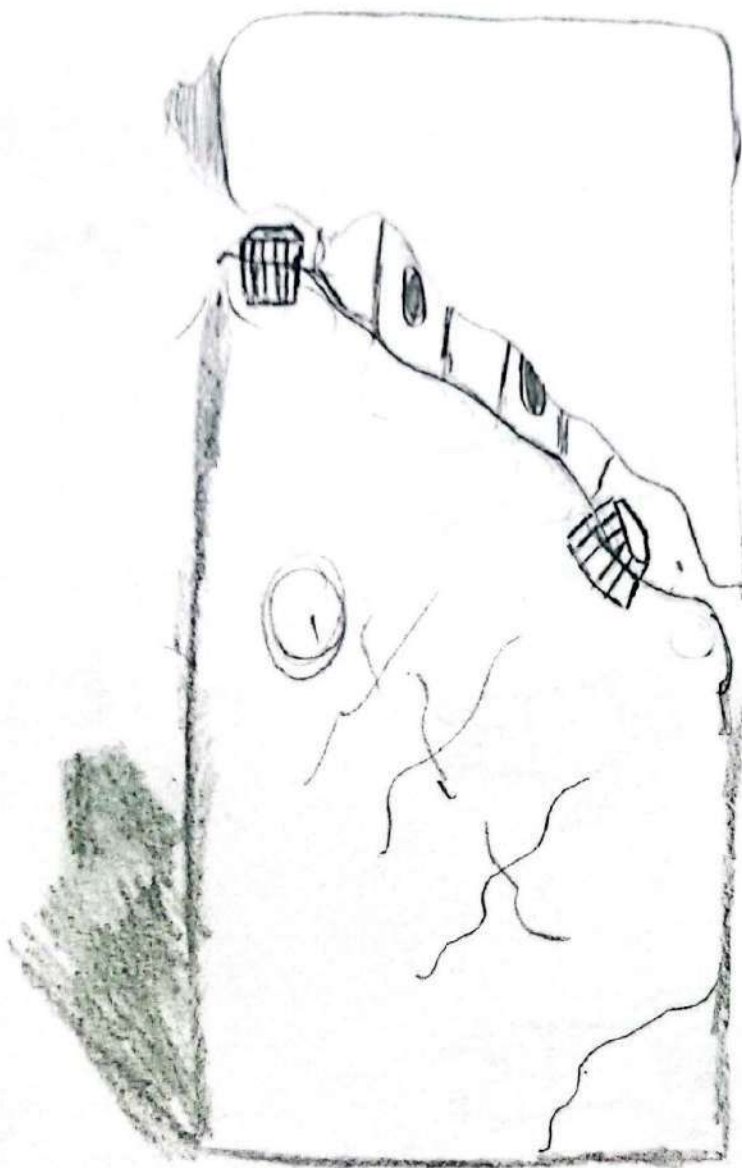
Arte con V

					
Institución:		Asignatura: Arte	Profesor:	Curso:	Fecha:
Tema:		Alumno: Edel Alejandro	Código No.:	Nota:	Plancha No.:

Formato A4 Horizontal

Anexo I: Ilustraciones de las cartas hechas por los estudiantes

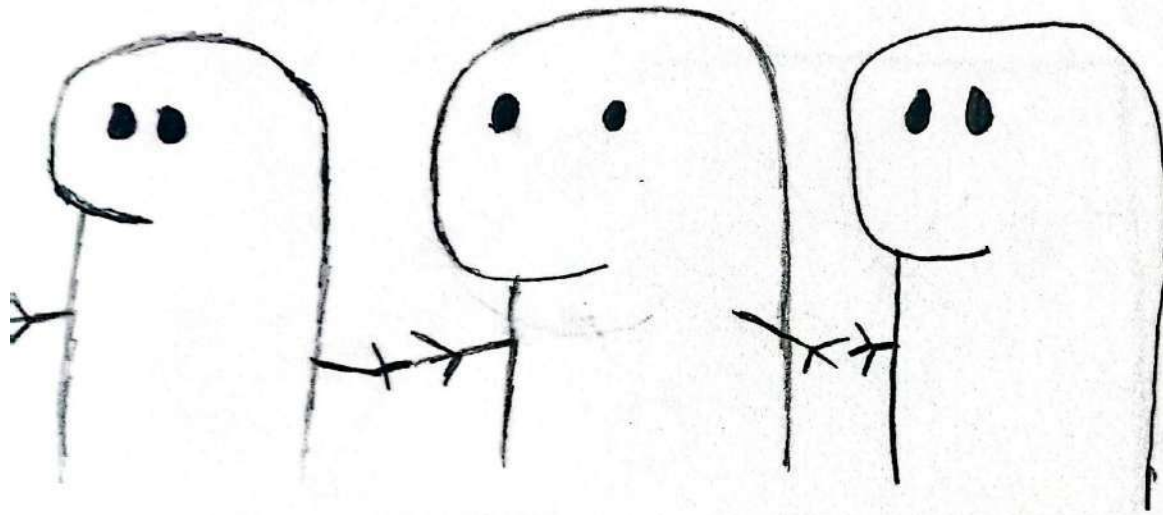


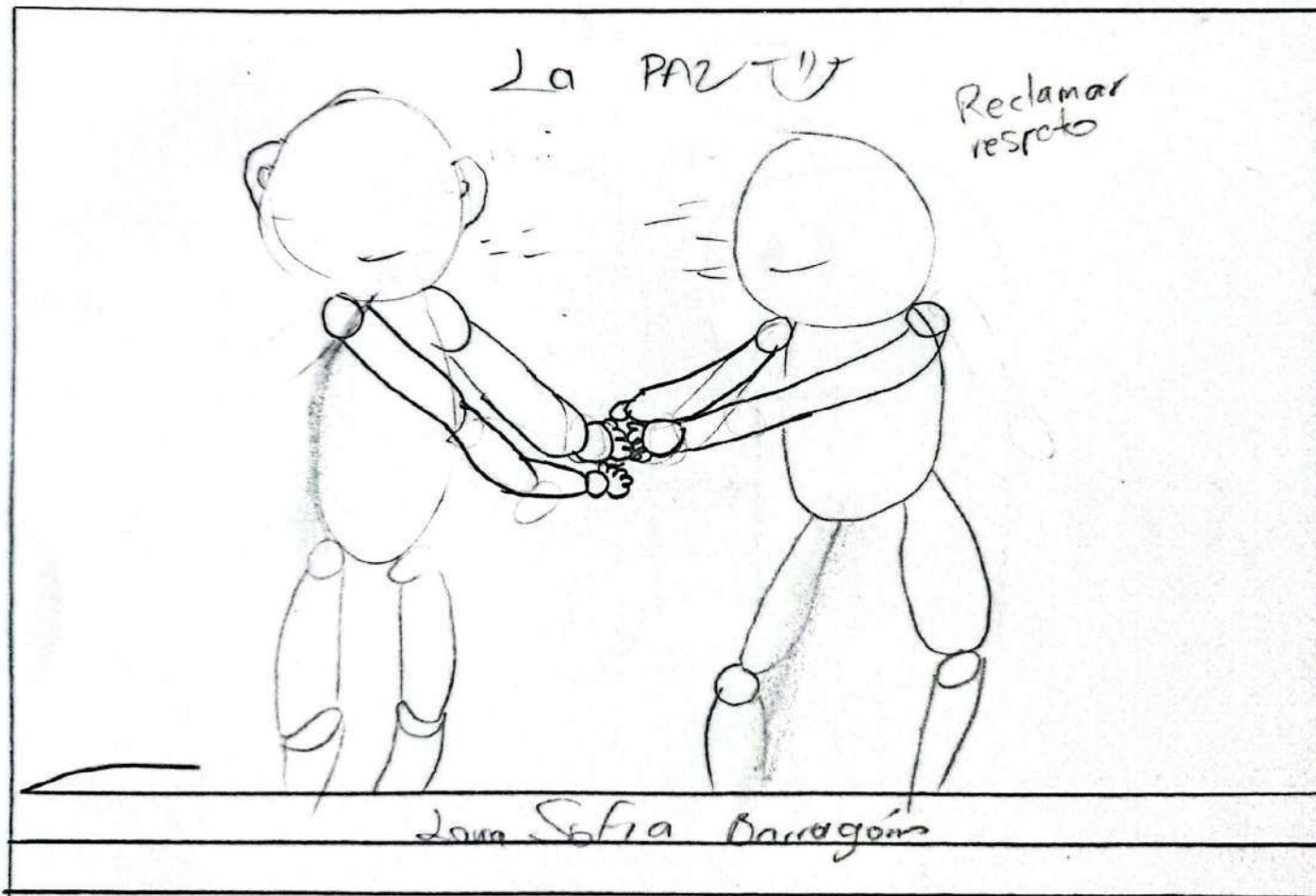


puerta rota

Juan Alejandro Mora Sastoque

Kevin 501

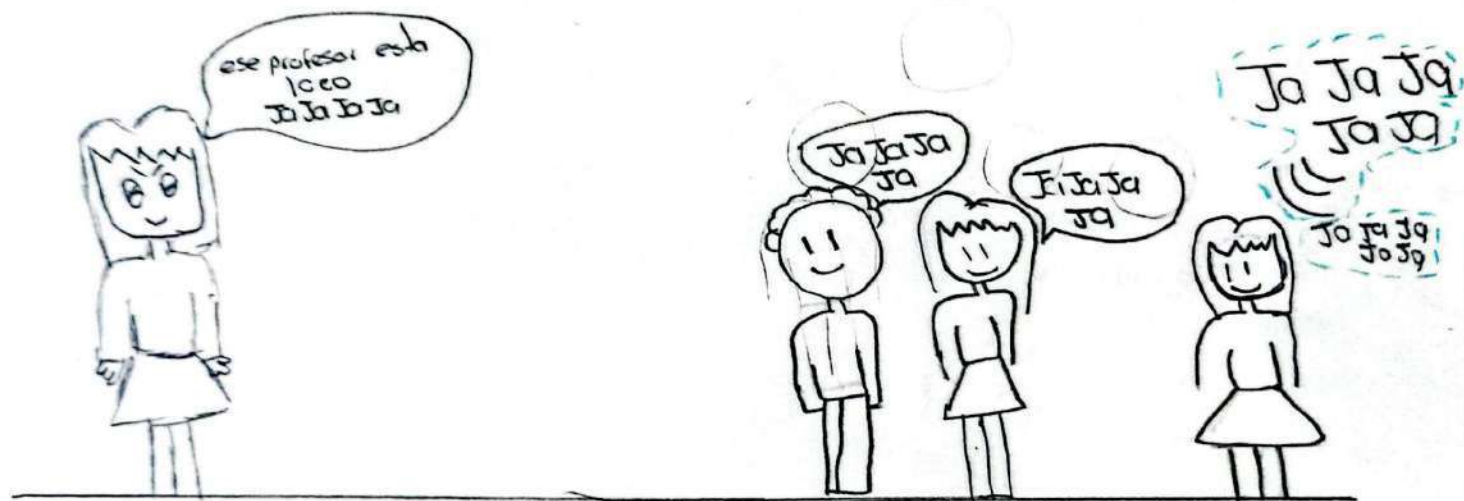




variana ortic.



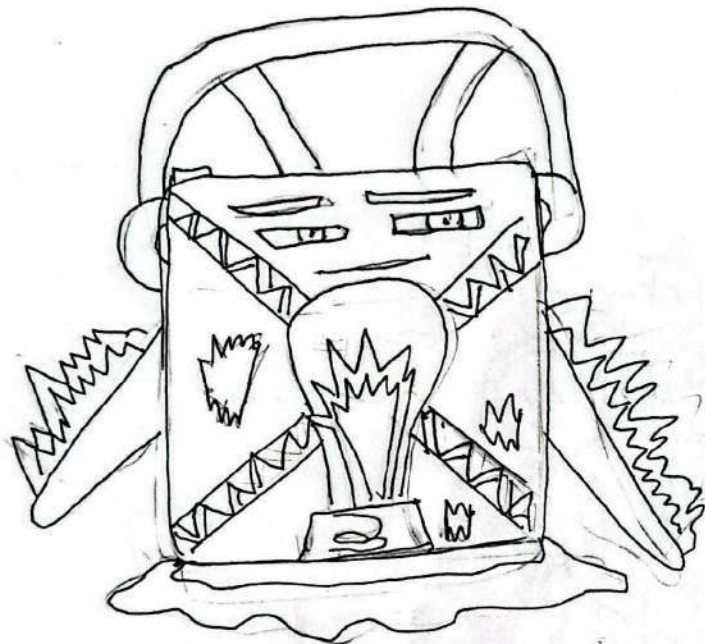
mote se
que fue redes
hacerlo



Miriam Talianys martinez Gule

Ambiente toxico

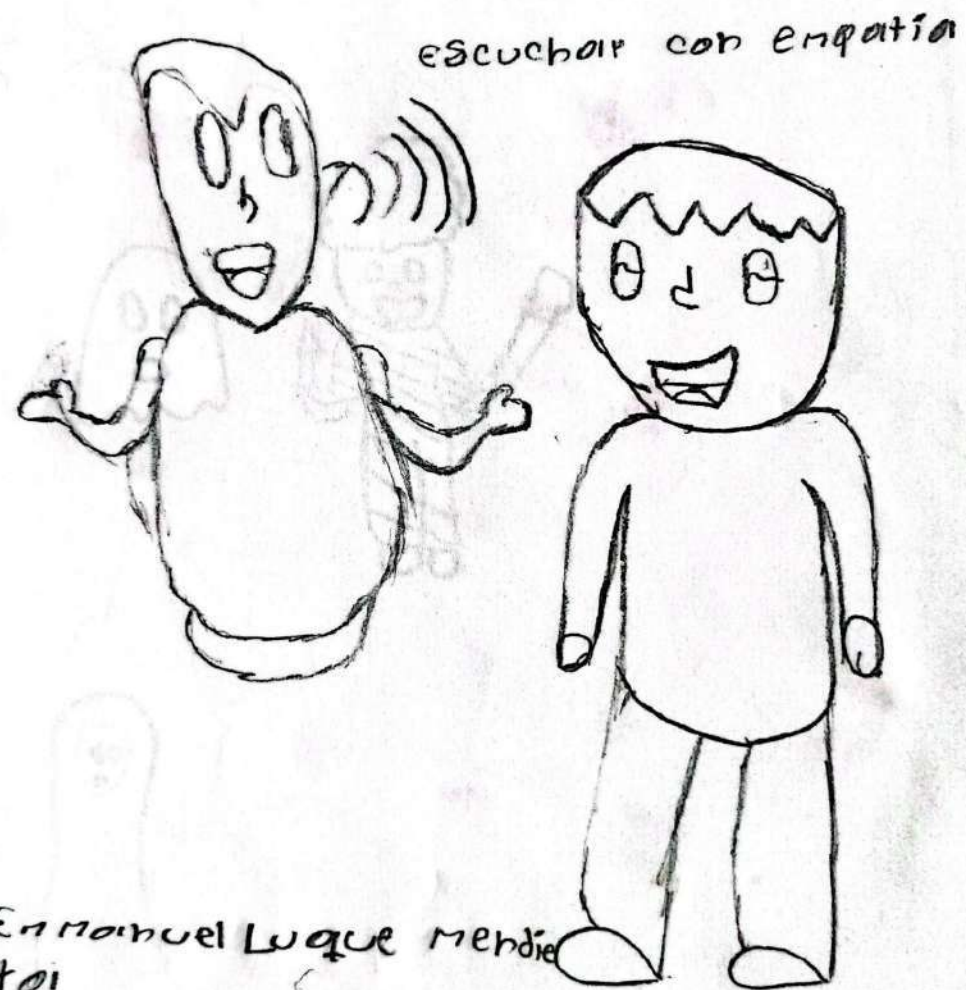
• Luz de
Valentín



Maria Fernanda Sandoval Ruiz.



Maria Isabella Velasco Uruas
A mi me toca pesadilla

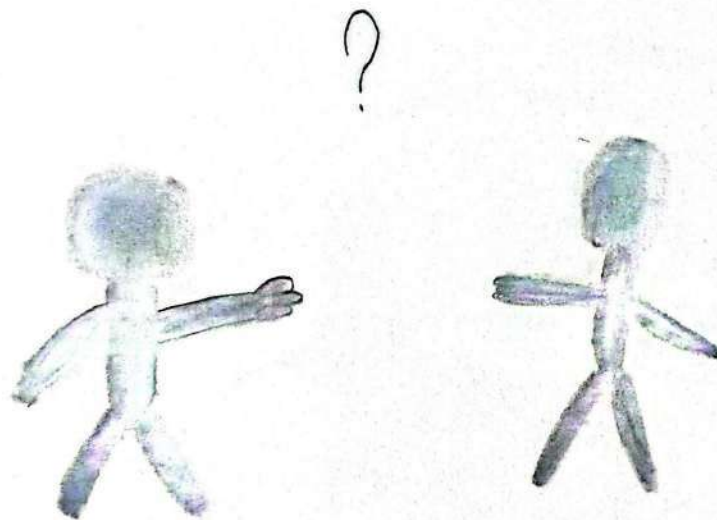


Acción conjunta

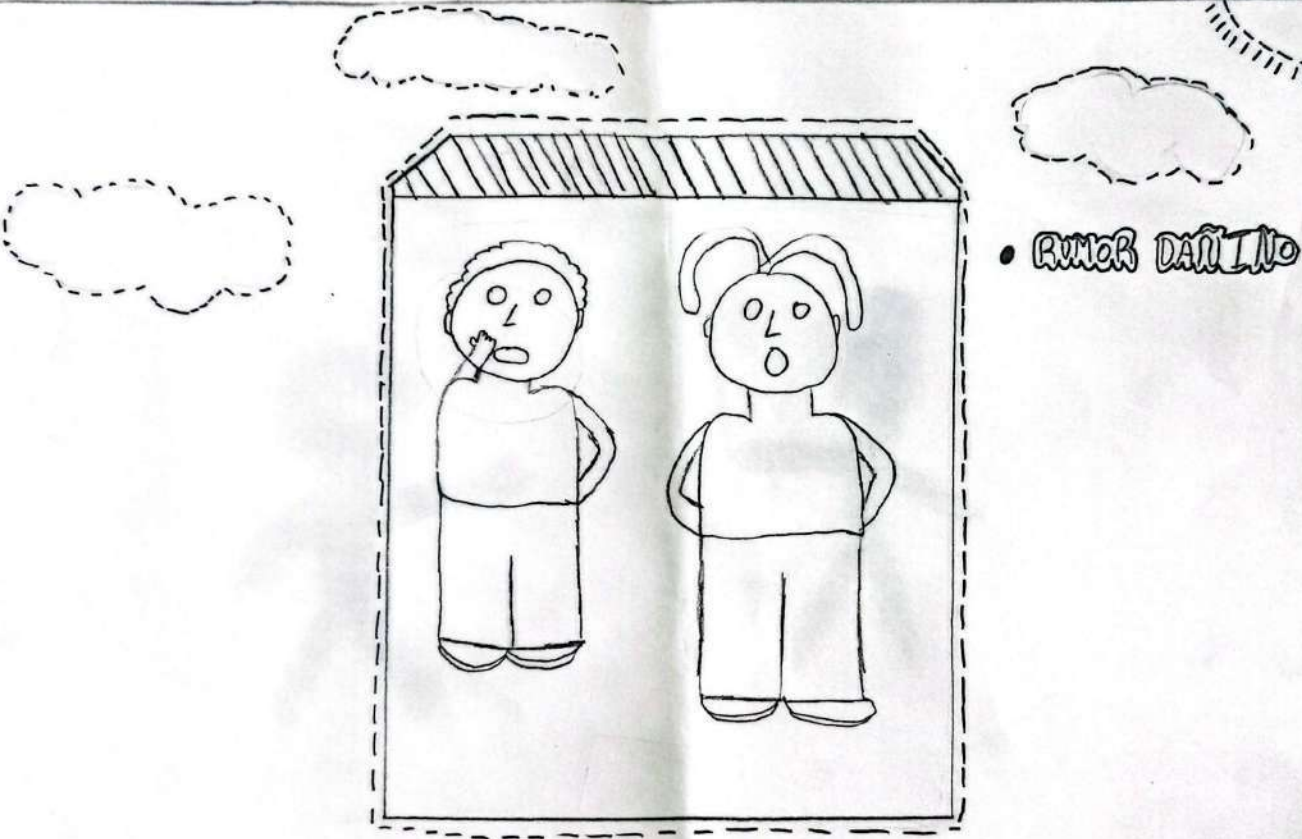
Albranis Riera vasquez



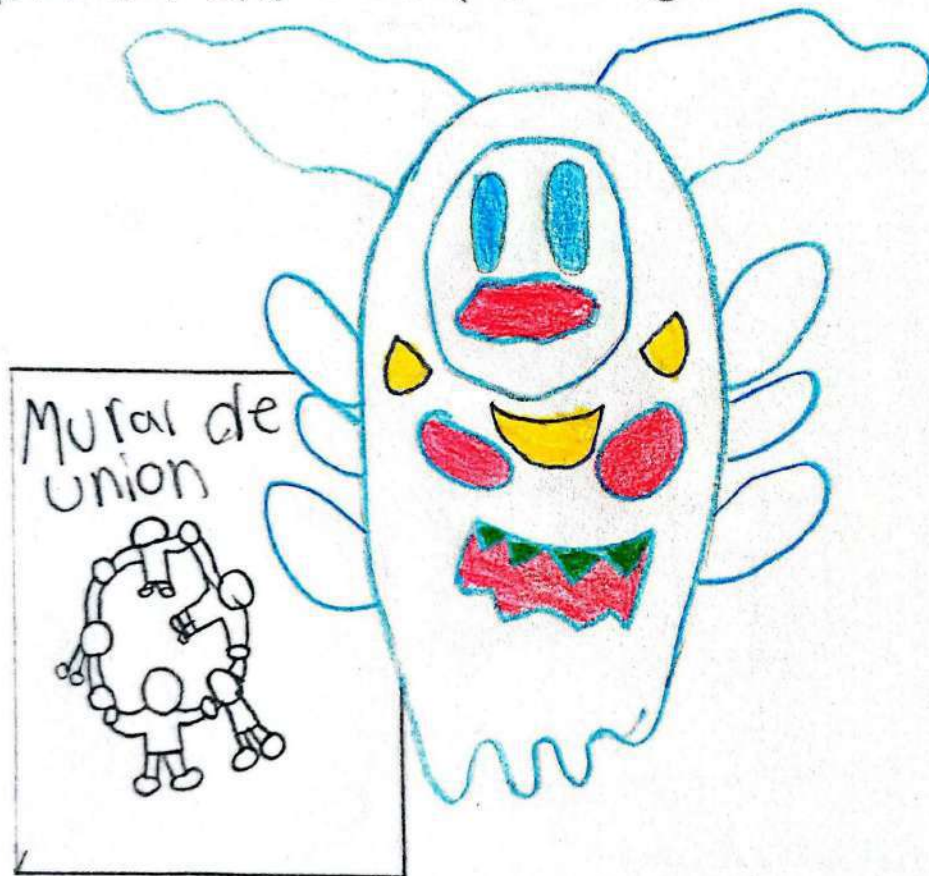
mora Dylan

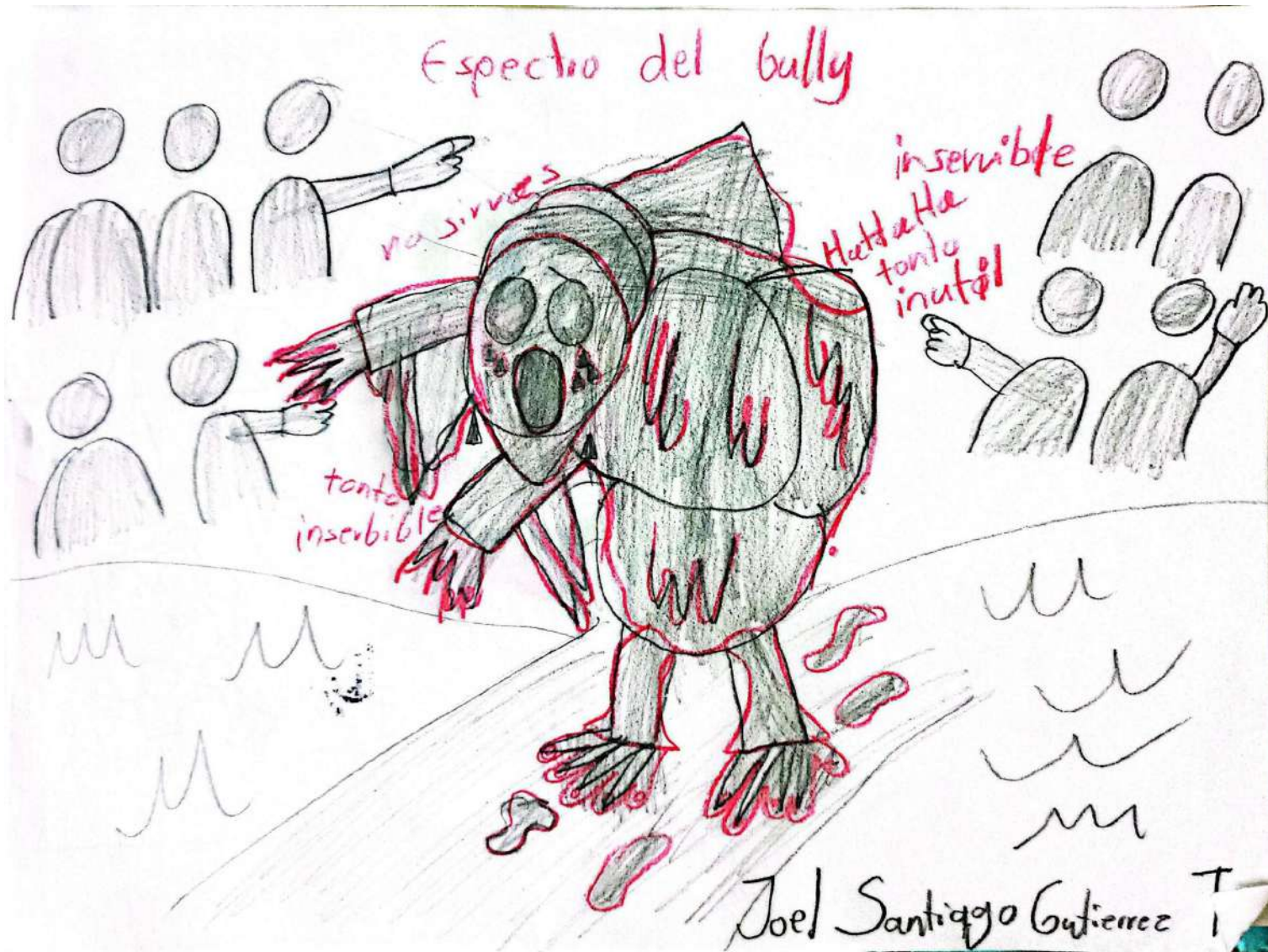


sombra duplicada

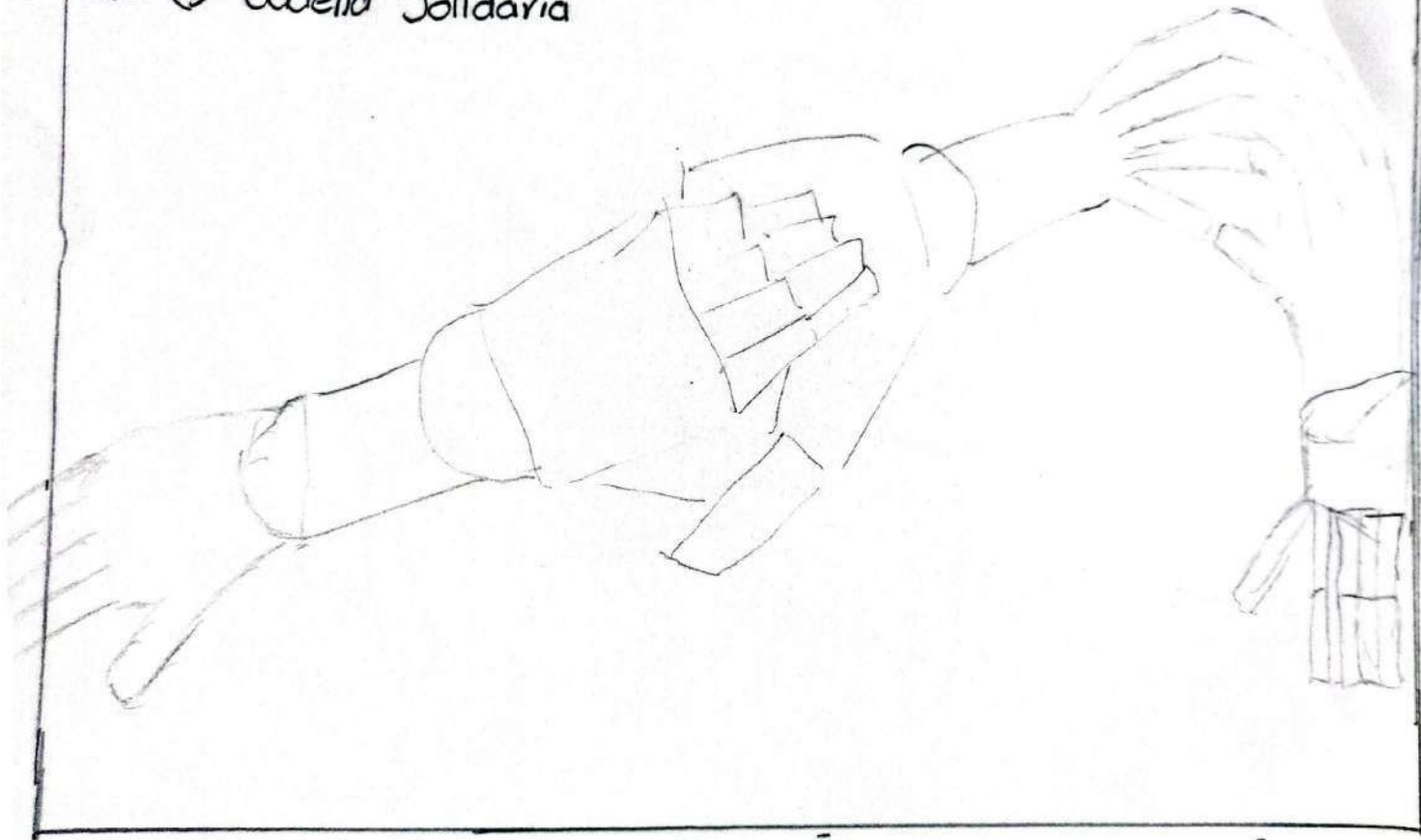
	
Nombre = VALGAI ZAMARA HURTADO JASQUEZ	Fecha = 29-10-2025.
Tema =	Nota =

Andres Felipe Cespedes Sicaacha





Variel Andrea Mondragon H
501 ♡ Cadena Solidaria



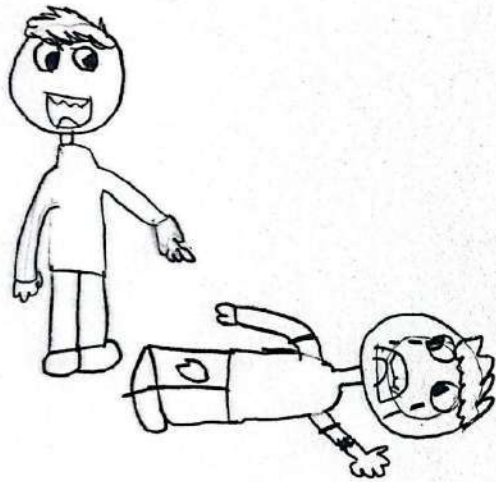
IM León Hernández
501 JM

'Codo De Respeto

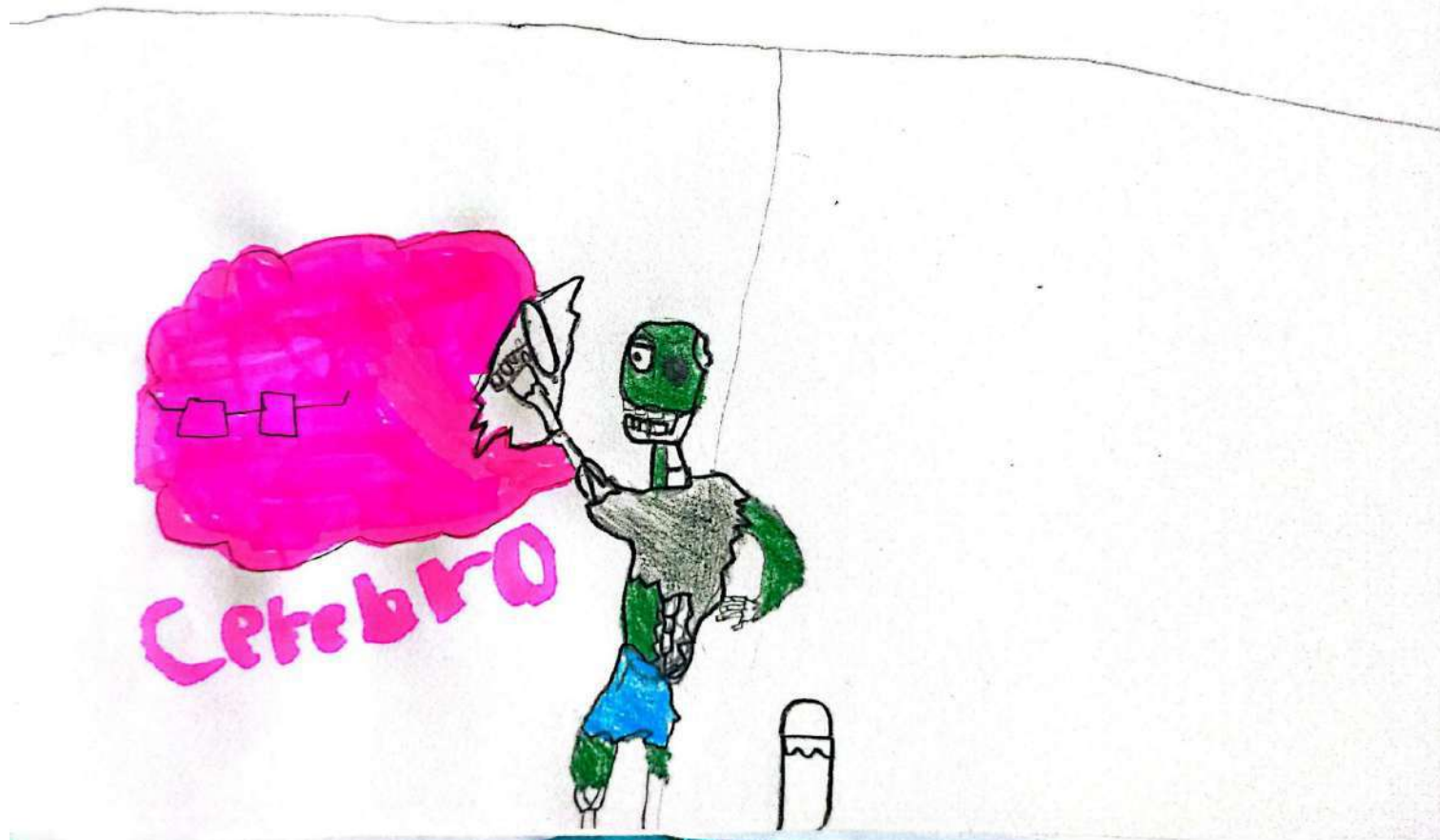


Tuq nqnu el bonp lez tallez

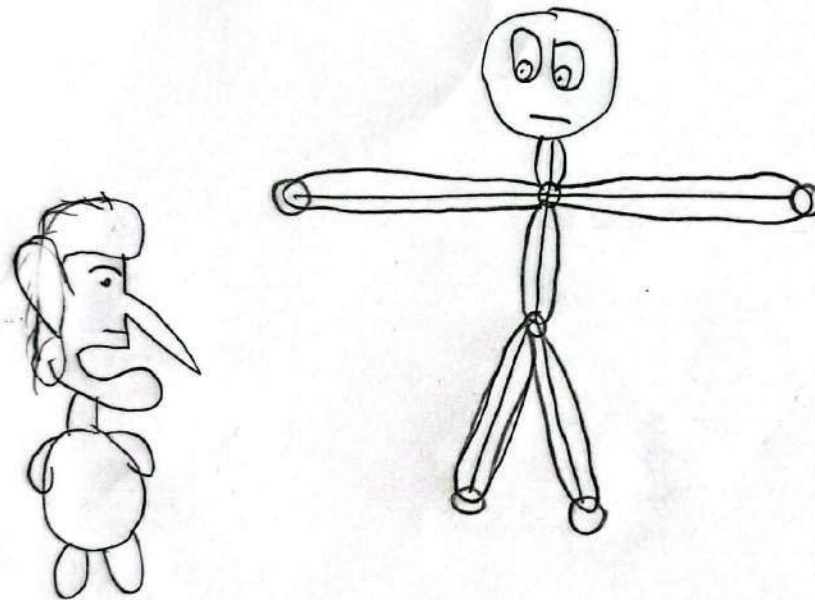
kisq clue



Alejandro Donado
Quitte Grafiti's



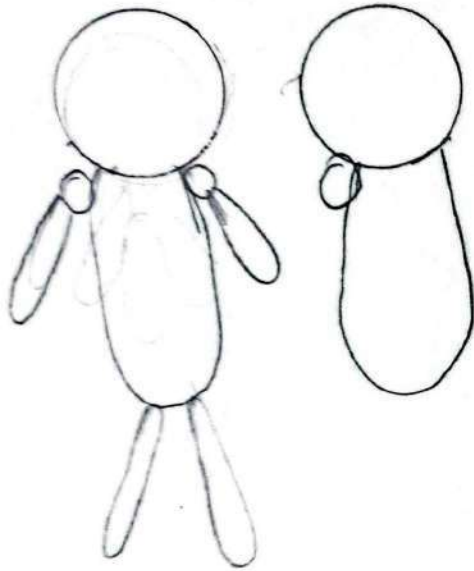




miler sant'ago

esmeralda castañeda

Aislamiento

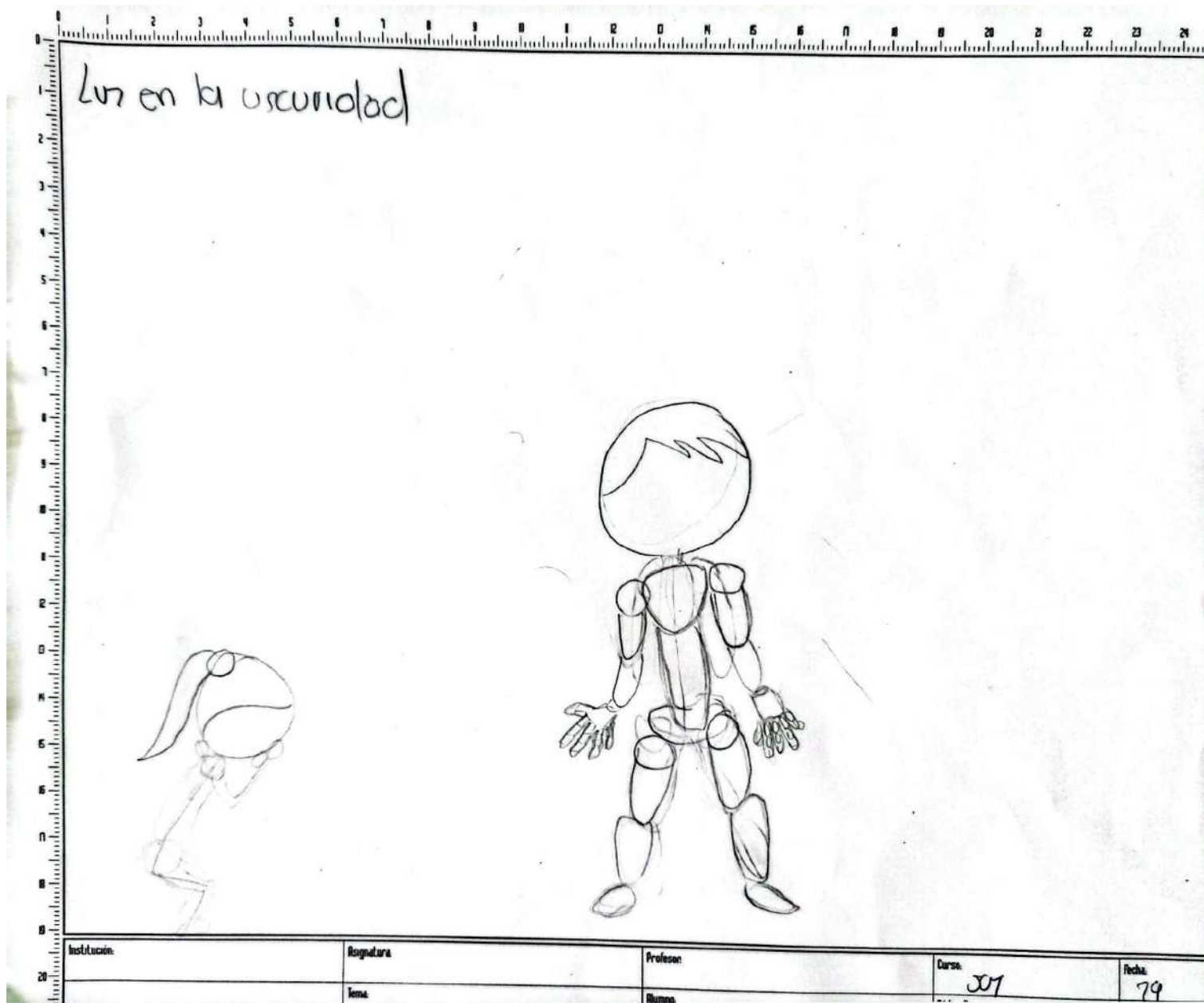


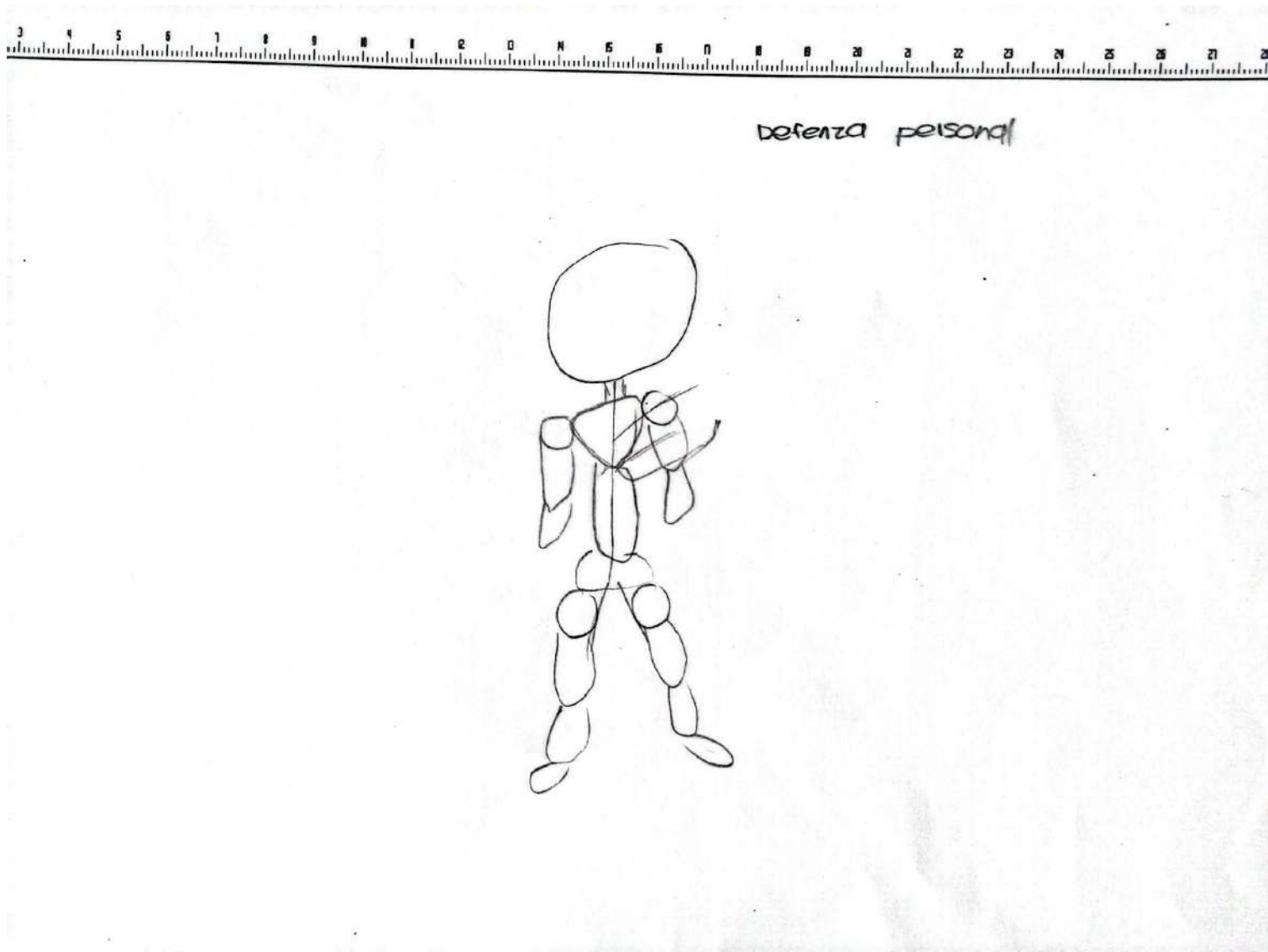
Yeshca Arenas 501
Bernal JM

[Signature]



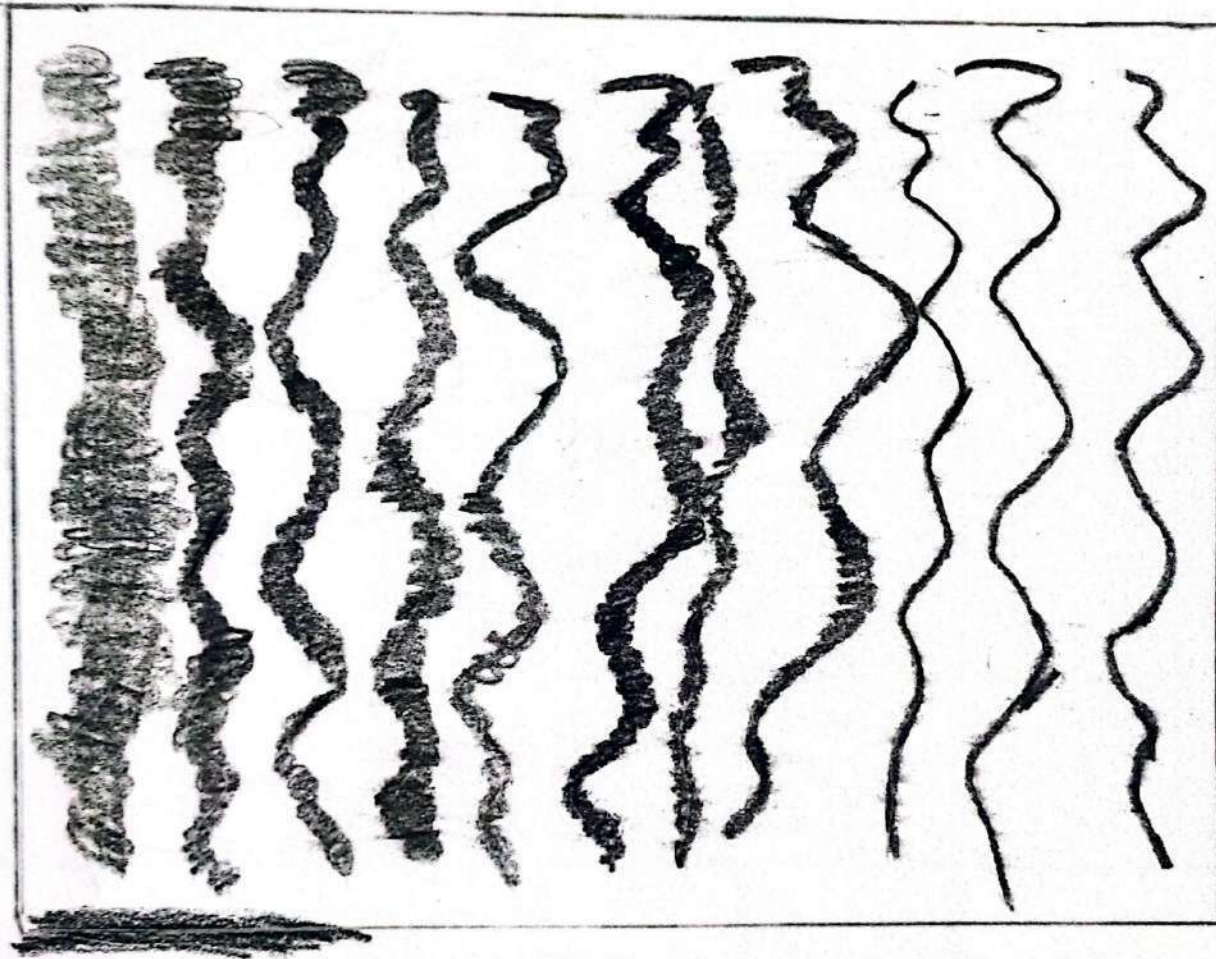
Espectro del Bully





♥ Lincy Carolina

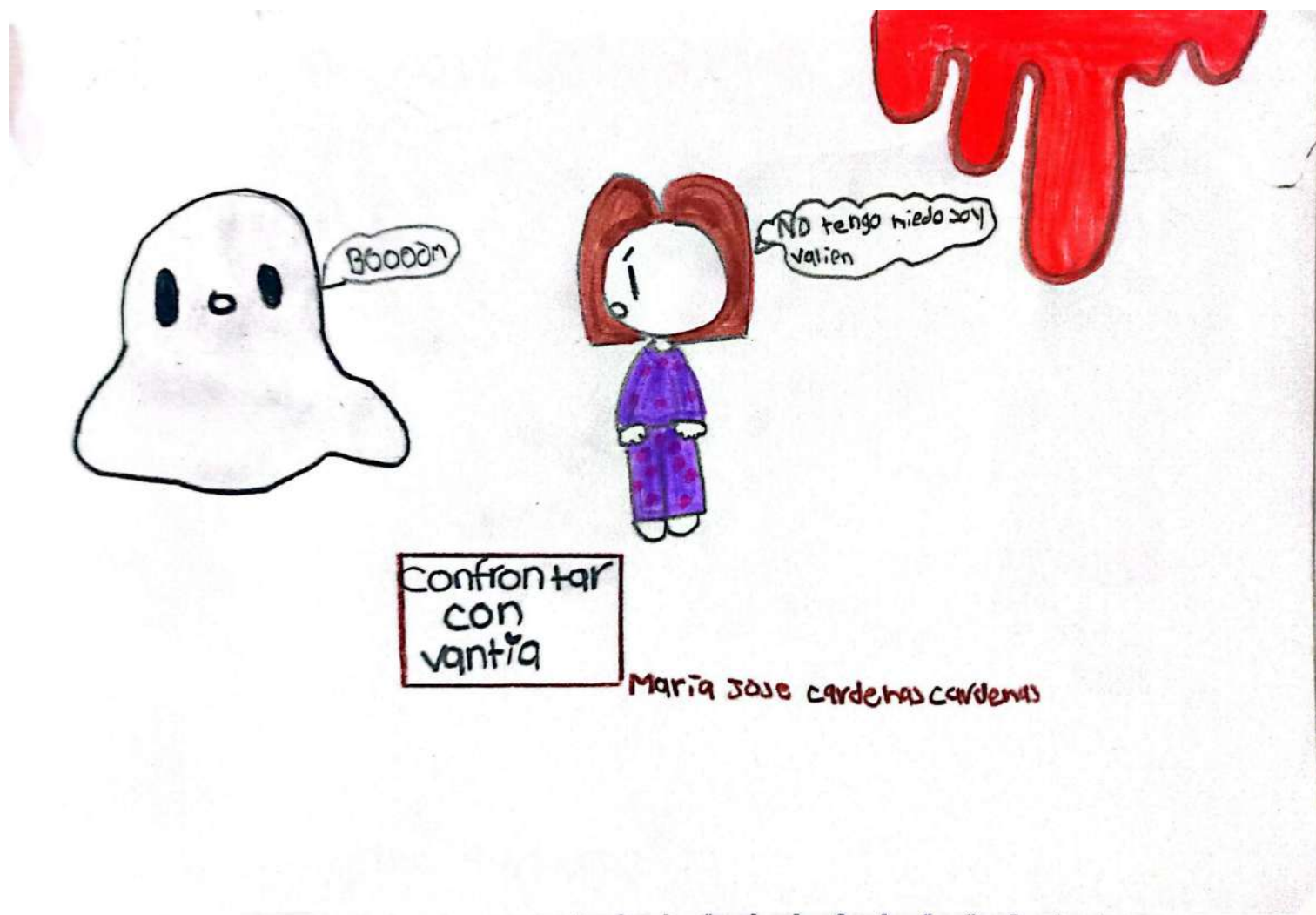
Cortina de humo



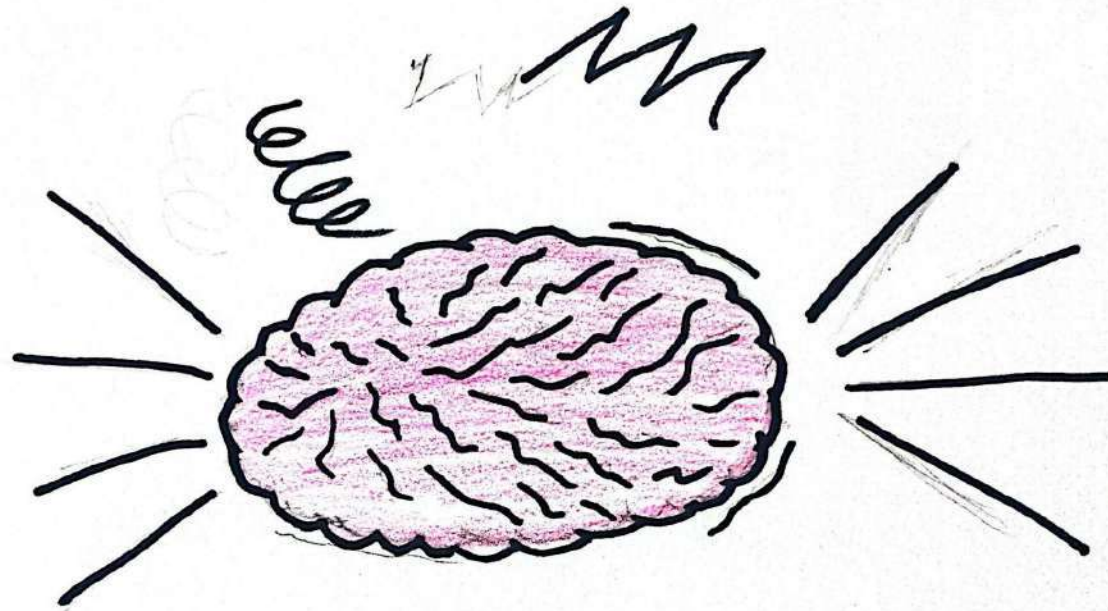




CS Escaneado con CamScanner

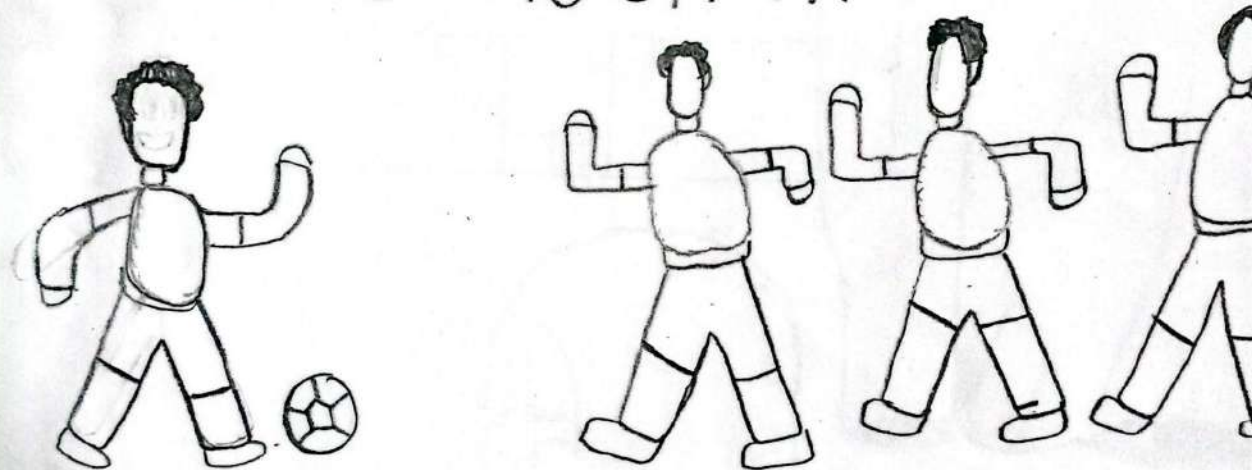


MADRIGAI MAHECHA
- PUNTO EN LA MENTE





ACCION CONJUNTA



Nombre: Abelardo Felipe Camacho Gutierrez

Materia: Ades

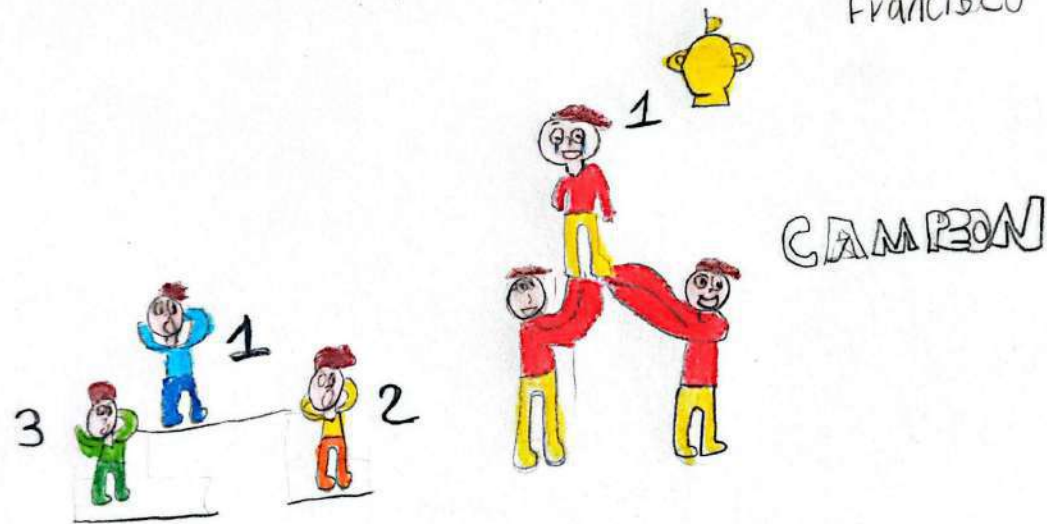
Fecha: 28-10-2023

Nota:

Aoyo en grupo

Ariza Camacho

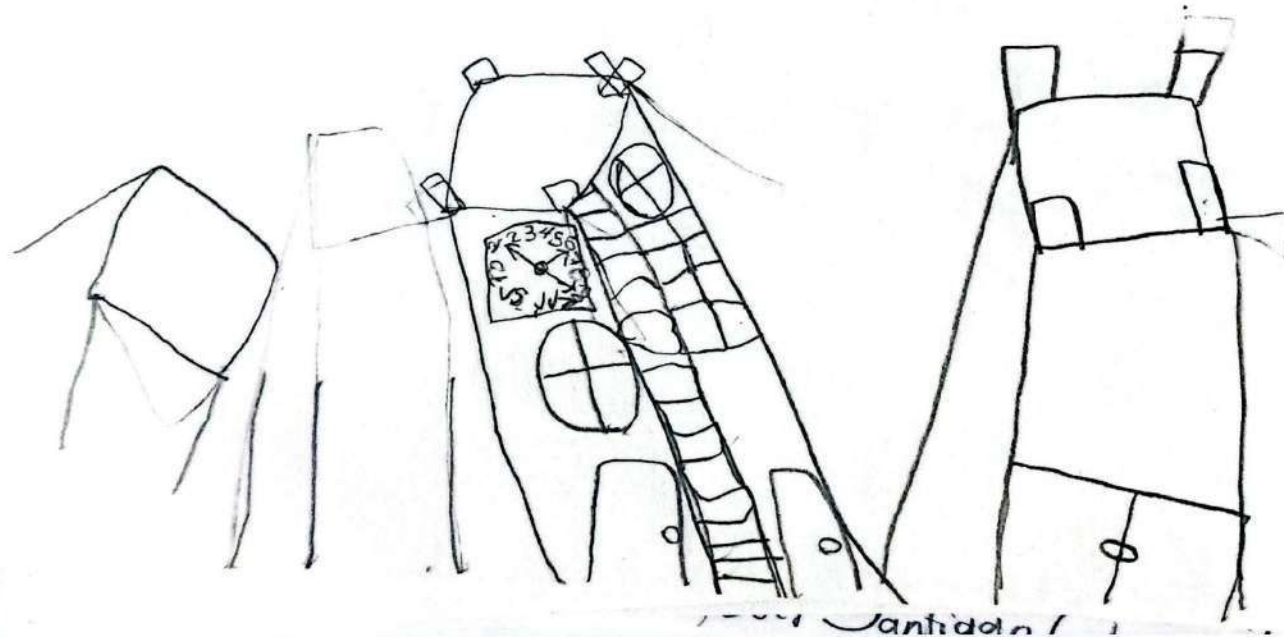
Francisco



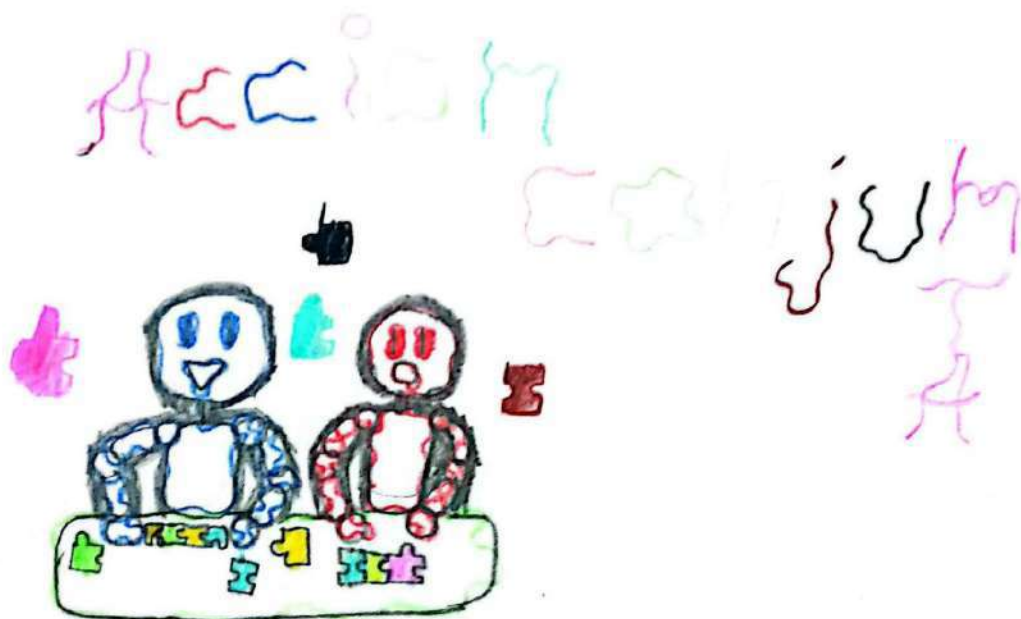


Avientyn, Loxera fxi a pa Ben

RECONSTRUCCION



CS Escaneado con CamScanner



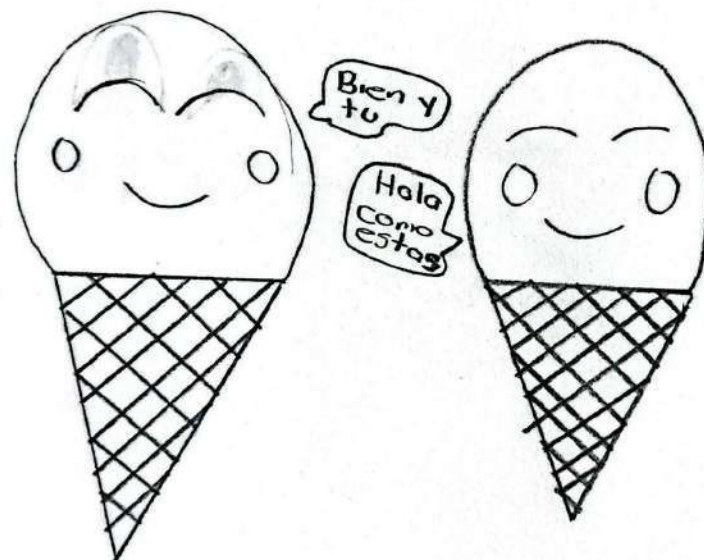
ROJAS MEMDEZ
EMILY SARAHÍ



Simbolo del miedo: una
expresion de que no te
gusta algo o que te
incmodo

Eider Alejandro Silva A.

Acción Conjunta



De: Sebastián Alejo Lozano Martínez

Espejo toto

