

Estrategias lúdicas para la prevención del acoso escolar en adolescentes

Playful strategies to prevent bullying in adolescents

 **Noemi Viviana Rodríguez Ortiz***

noemirodriguez@uti.edu.ec

 **Paul Bladimir Acosta Pérez***

paulacosta@uti.edu.ec

*Universidad Tecnológica Indoamérica, Ecuador

Recibido: 15 de abril de 2025

Aceptado: 27 de junio de 2025

DOI: <https://doi.org/10.70141/mamakuna.25.1204>



[Esta obra está bajo una](#) Licencia Creative Commons
Atribución-NoComercial-CompartirIgual 4.0 Internacional

RESUMEN

Este estudio analiza la efectividad de estrategias lúdicas para prevenir el acoso escolar en adolescentes, mediante un enfoque cuantitativo y un diseño no experimental. Se aplicaron el autotest Cisneros de acoso escolar y una encuesta sociodemográfica a 349 estudiantes de dos unidades educativas particulares de Ambato. Los resultados evidencian que las dimensiones de acoso más prevalentes son la coacción y la agresión. A partir de estos hallazgos, se diseñaron campañas de concientización con actividades lúdicas orientadas a mitigar dichas dimensiones. Se concluye que el uso de estrategias lúdicas resulta eficaz para prevenir el acoso escolar, ya que promueve habilidades sociales y fortalece la convivencia entre los adolescentes.

Palabras clave: acoso escolar, actividades lúdicas, adolescencia, prevención, educación secundaria

ABSTRACT

This study analyzes the effectiveness of play-based strategies to prevent school bullying among adolescents, using a quantitative approach and a non-experimental design. The Cisneros School Bullying Self-Test and a sociodemographic survey were administered to 349 students from two private educational institutions in Ambato. The results show that the most prevalent dimensions of bullying are coercion and aggression. Based on these findings, awareness campaigns with play-based activities were designed to mitigate these forms of violence. The study concludes that play-based strategies are effective in preventing school bullying, as they foster social skills and strengthen peer relationships among adolescents.

Keywords: school bullying, play activities, adolescence, prevention, secondary education

INTRODUCCIÓN

El acoso escolar afecta a estudiantes, especialmente en la adolescencia, una etapa importante para el desarrollo personal y social. Este fenómeno se caracteriza por comportamientos agresivos, intencionales y repetitivos (físicos, verbales o sociales), dirigidos hacia un individuo vulnerable. En el ciberespacio también pueden ser agredidos (Ferrel *et al.*, 2015). El acoso escolar afecta el bienestar psicológico y el rendimiento académico de las víctimas. Por ello, la implementación de estrategias efectivas para su prevención es esencial en el entorno educativo (Vera *et al.*, 2017).

Las estrategias lúdicas son instrumentos pedagógicos innovadores que —a través del juego y actividades recreativas— promueven habilidades sociales entre adolescentes (Socías, 2006). La lúdica, entendida como el conjunto de actividades relacionadas con el juego, crea un entorno interactivo y participativo, donde los estudiantes exploran y expresan emociones, resuelven conflictos y construyen relaciones saludables.

La adolescencia es un período evolutivo caracterizado por el descubrimiento de la identidad y el sentido de pertenencia, lo que puede aumentar la susceptibilidad a dinámicas de grupo negativas como el acoso escolar. Se estima que un 6.2 % de los adolescentes ha sufrido acoso en el entorno escolar (Moral y Villalustre, 2018). Por ello, es necesario identificar las causas del problema y las posibles actividades de prevención. Justamente, las estrategias lúdicas ofrecen un enfoque prometedor en este sentido. Medina *et al.* (2024) destacan que la lúdica, como estrategia pedagógica, puede ser efectiva para promover la integración y la resolución pacífica de conflictos.

Estévez *et al.* (2019) indican que es importante adoptar enfoques que incorporen elementos lúdicos. Tales programas reducen las conductas agresivas y fomentan un ambiente escolar positivo. En general, incorporar actividades lúdicas en estos programas potencia su efectividad.

Es importante destacar que las estrategias lúdicas deben ser adaptadas al contexto de cada institución educativa y a la población estudiantil. El entrenamiento y la preparación del profesorado en el manejo de estas herramientas es importante para asegurar su adecuada implementación y potenciar sus efectos. Del mismo modo, la participación de todos los actores educativos es imprescindible para construir un entorno solidario y cohesivo que promueva valores de respeto y armonía. La evidencia científica respalda el uso de estrategias lúdicas como herramientas para mitigar las conductas agresivas. Además, disminuyen el acoso y fomentan una convivencia escolar sana y adecuada.

Por otro lado, el estudio de las estrategias lúdicas favorece un entorno escolar más respetuoso y colaborativo. Además, fomenta habilidades sociales y refuerza la resiliencia. Así, se promueven ambientes educativos seguros. Los principales beneficiarios son estudiantes, docentes y la comunidad educativa, ya que se analiza una problemática prioritaria que afecta el desarrollo integral de los adolescentes. El tema se encuentra vinculado, a su vez, con la salud mental y la psicología.

El presente artículo es una introducción a la problemática de acoso escolar en relación con la aplicación de estrategias lúdicas como forma de prevención. Asimismo, consta de una revisión de la literatura en cuanto a las variables de la temática descrita en el estado del arte. En la metodología se explica el diseño de la investigación, los instrumentos utilizados, la población y los aspectos éticos vinculados. Después se exponen los resultados sobre las dimensiones de acoso escolar. Por último, se discuten los resultados de la investigación y se los contrasta.

ESTADO DEL ARTE

El acoso escolar es una problemática multifacética que afecta a estudiantes de diversas edades y contextos socioculturales (Cerezo, 2012). Se caracteriza por conductas agresivas,

intencionales y reiteradas dentro de una relación de poder desigual (Voloschin *et al.*, 2016). En este marco, las estrategias lúdicas han demostrado ser eficaces en adolescentes, pues promueven la empatía, la integración social y la resolución pacífica de conflictos (De Oliveira y Machado, 2018).

Las manifestaciones del acoso incluyen agresión física, insultos, exclusión social y cibercoso. Mayorga (2019) señala que esta violencia interfiere en la convivencia escolar y el desarrollo de los estudiantes. Además, su afrontamiento está relacionado con el nivel de inteligencia emocional, un factor clave en el rendimiento académico y la estabilidad psicosocial.

Según el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (Unicef, 2019), uno de cada cinco estudiantes latinoamericanos ha sido víctima de acoso. Esto demuestra que es urgente intervenir de manera preventiva sobre las conductas visibles y los factores que las sustentan. La Organización Mundial de la Salud (2024) advierte que uno de cada siete adolescentes sufre algún trastorno mental. El suicidio es una de las cinco principales causas de muerte en este grupo. Estas cifras corroboran la necesidad de estrategias eficaces que contribuyan a un entorno escolar seguro y protector.

Las estrategias lúdicas consisten en actividades recreativas con propósitos educativos o terapéuticos para desarrollar habilidades sociales, emocionales y cognitivas. A la par, fomentan entornos de respeto, inclusión y colaboración. Baquerizo y López (2021) indican que estas estrategias reducen la frecuencia de conductas agresivas y fortalecen la convivencia escolar. El juego permite a los adolescentes explorar emociones, desarrollar empatía y practicar habilidades sociales en un ambiente seguro (Pereira *et al.*, 2002). Incluso, fomenta un aprendizaje activo y participativo que aumenta la motivación y el compromiso.

Estévez *et al.* (2019) concluyeron que los programas de prevención que incorporan elementos lúdicos son más efectivos para reducir la violencia escolar y fortalecer la cohesión grupal. En Colombia, por ejemplo, se documentó

el impacto positivo de las actividades lúdicas en estudiantes de quinto grado para lograr una buena integración social y una resolución pacífica de conflictos. En Ecuador, el Ministerio de Educación (Mineduc, 2019) ha diseñado programas con enfoques lúdicos para prevenir y abordar el acoso escolar.

Estas acciones han promovido la participación de la comunidad educativa en los procesos de intervención. A pesar de la formación docente y los recursos limitados, los programas lúdicos han mostrado resultados alentadores. Un caso destacado es la experiencia en una telesecundaria rural de México, donde el uso de juegos cooperativos mejoró la convivencia escolar. La intervención se estructuró en fases de distensión, cooperación y resolución de conflictos y reflexión grupal. Los estudiantes reportaron mayor integración, mejor comunicación y reducción de la violencia (Callejas, 2016).

En Brasil, Silva *et al.* (2019) indican que el uso de actividades recreativas y deportivas promueve la inclusión y relaciones positivas, incluso en entornos con alta conflictividad escolar. En general, estas experiencias regionales resaltan la flexibilidad y adaptabilidad de las estrategias lúdicas a distintos contextos socioculturales.

Aunque en Ecuador el acoso escolar persiste. El Mineduc (2019) indica que un porcentaje considerable de estudiantes ha sido acosado. Como respuesta, se han implementado programas y políticas orientadas a la prevención, entre ellos la iniciativa Escuelas Seguras, que incluye talleres de desarrollo socioemocional y actividades lúdicas (Bickmore, 2013; Suárez y Tigreiro, 2024). Asimismo, se han desarrollado proyectos piloto que integran dinámicas lúdicas en asignaturas curriculares. Los resultados preliminares muestran una mejora en la interacción estudiantil, reducción de conflictos y fortalecimiento de un clima colaborativo. Estas experiencias validan el enfoque lúdico como un medio eficaz para transformar las dinámicas escolares.

Sin embargo, implementar estas estrategias aún es difícil. La escasa formación específica de los docentes, la limitada disponibilidad de materiales y el débil respaldo institucional

dificultan su sostenibilidad (Estévez *et al.*, 2019). Es indispensable adaptar las actividades al contexto sociocultural de cada comunidad educativa y contar con el compromiso de todos los actores escolares.

Mäkelä y Catalán (2018) destacan que el éxito de estas intervenciones requiere a toda la comunidad educativa: estudiantes, familias, docentes y directivos. Asimismo, Muñoz (2017) recomienda crear redes de colaboración entre escuelas, universidades y oenegés para compartir recursos y buenas prácticas con el objetivo de optimizar su alcance.

Por otro lado, Torres-Toukoumidis *et al.* (2016) destacan el impacto de los juegos cooperativos para mejorar la empatía y la reducción de conductas agresivas entre estudiantes. Este enfoque propone que es determinante el contexto grupal para el desarrollo de habilidades sociales. También ofrecen una mirada crítica sobre el diseño de videojuegos. Argumentan que la narrativa y la mecánica de juego influyen en la percepción y el comportamiento social de los usuarios. Esto es importante para la generación de conciencia sobre temas como el acoso escolar. Además, Chapman (1988) investiga el uso de juegos digitales en la educación socioemocional, y señala que estos facilitan procesos de aprendizaje experiencial y promueven la inclusión.

En síntesis, las estrategias lúdicas constituyen una herramienta pedagógica efectiva para prevenir el acoso escolar en adolescentes. Cuando se implementan adecuadamente y cuentan con respaldo institucional y compromiso colectivo tienen el potencial para generar entornos escolares más seguros, empáticos y saludables. Con el apoyo de políticas públicas y mayor

inversión en educación, estas prácticas pueden contribuir de forma significativa a transformar la convivencia escolar y proteger la salud mental de las futuras generaciones.

METODOLOGÍA

Diseño

Se empleó un diseño no experimental, dado que las variables no fueron manipuladas de manera intencional. Las estrategias lúdicas y el acoso escolar fueron evaluados dentro de su contexto natural. Luego se los analizaron y aplicaron (Ramos, 2021). La modalidad utilizada fue cuantitativa, basada en la aplicación de dos herramientas psicométricas para medir las variables y para comprender la realidad de los estudiantes en dos unidades educativas (UE) particulares de Ambato, Tungurahua, Ecuador. Con esto se identificaron perfiles detallados de los participantes y se contextualizó el problema dentro de un entorno social específico (Pérez, 2002). Finalmente, se utilizó el diseño transversal, ya que los datos se recabaron en un mismo período temporal.

Instrumentos

Se empleó un encuesta sociodemográfica y el autotest Cisneros de acoso escolar, los cuales se describen a continuación:

- **Encuesta sociodemográfica:** ofrece un perfil detallado de los participantes. Contextualiza el problema en un entorno social específico. Se estructura con preguntas relacionadas con el género, identidad étnica, nivel educativo de los padres, número de hijos en la familia y tipo de hogar (De Oliveira y García, 1987).
- **Autotest Cisneros de acoso escolar:** es un cuestionario que evalúa el acoso escolar. Fue desarrollado en España, en 2005, por los profesores Piñuel y Oñate y está destinado a estudiantes de entre once y diecisiete

años y consta de cincuenta preguntas, cada una con tres opciones de respuesta, así como un índice global de acoso escolar y ocho componentes específicos: desprecio, coacción, agresiones, intimidación y amenaza, bloqueo social y exclusión, hostigamiento verbal, robos y restricción de la comunicación. La prueba proporciona puntuaciones globales y por subescalas para categorizar el grado de acoso escolar. Su propósito es evaluar la presencia de acoso escolar en instituciones educativas. Puede aplicarse de manera individual o colectiva, con un tiempo de ejecución aproximado de treinta minutos. Las preguntas son afirmaciones con tres posibles respuestas: nunca, pocas veces y muchas veces, que se puntúan con 1, 2 y 3, respectivamente. Además, cuenta con subescalas que permiten un análisis detallado de distintas manifestaciones de acoso, incluye el índice global de acoso y una escala de intensidad, la cual se obtiene sumando puntos por cada respuesta *muchas veces* (Rentería y Luna, 2024).

Población

La población objeto de estudio corresponde a dos UE particulares de Ambato. Esta investigación se llevó a cabo con estudiantes de octavo, noveno, décimo, primero, segundo y tercero de Bachillerato General Unificado (BGU). En específico, participaron 102 alumnos de la primera UE y 247 de la segunda. Los participantes fueron seleccionados mediante un muestreo no probabilístico por conveniencia.

Aspectos éticos

Los principios éticos seguidos en esta investigación concordaron con las normativas vigentes para estudios realizados con humanos. Se socializó y recabó el consentimiento informado de los adolescentes. Con este documento se especificaron los objetivos del estudio y el tema, los posibles riesgos o inconvenientes, los

procedimientos, las medidas para asegurar la confidencialidad, el manejo adecuado de la información y la opción de retirarse de forma voluntaria en cualquier momento. Los participantes firmaron el consentimiento de manera libre y se comprometieron a proporcionar respuestas sinceras y honestas dentro de los horarios y espacios acordados.

Transcripción y análisis de la información

La información recolectada fue transcrita en un *software*, lo que permitió calcular la frecuencia y el porcentaje de las diferentes dimensiones de acoso y violencia escolar. Además, se tabularon los datos de la encuesta sociodemográfica.

RESULTADOS. ANÁLISIS DE LAS DIMENSIONES DE ACOSO Y VIOLENCIA ESCOLAR

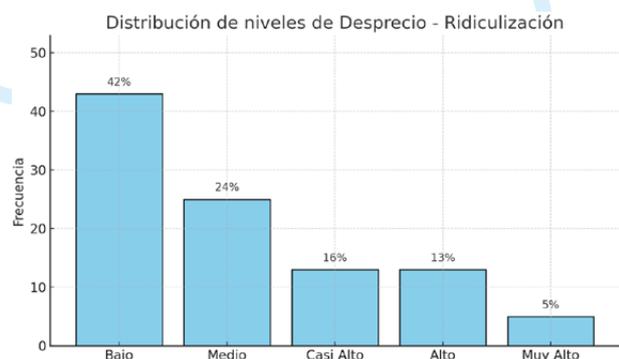
Tabla 1. Desprecio-ridiculización

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	43	42
Medio	25	24
Casi alto	13	16
Alto	13	13
Muy alto	5	5
Total	102	100

Fuente: elaboración propia



Figura 1. Distribución de los niveles de desprecio-ridiculización en la muestra



Fuente: elaboración propia

De los estudiantes evaluados en la primera UE, dentro del nivel de desprecio-ridiculización, se obtuvo que el 42 % se encuentra en un nivel bajo, 24 % en medio, 16 % en casi alto, 13 % en alto y un 5 % en muy alto. Los resultados muestran que la mayoría de los estudiantes se ubica en niveles bajos y medios de desprecio-ridiculización (66 % de la muestra). Esto podría interpretarse como un indicio positivo, ya que sugiere que más de la mitad de los estudiantes no perciben o no ejercen con frecuencia comportamientos de desprecio o ridiculización.

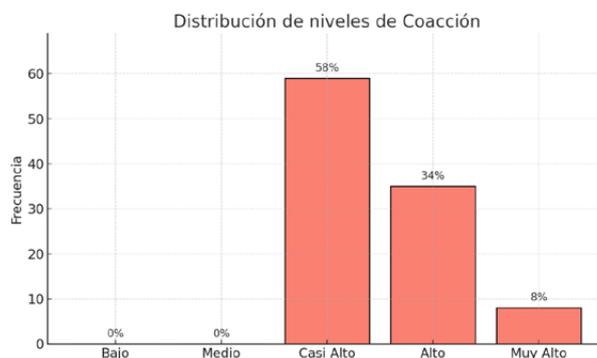
Sin embargo, se observa que un 34 % de los estudiantes presenta niveles desde casi alto hasta muy alto, lo que implica que una tercera parte de la población evaluada está potencialmente expuesta o involucrada en situaciones de violencia simbólica o psicológica. Esto no debería ser ignorado desde una perspectiva preventiva o psicoeducativa.

Tabla 2. Coacción

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	0	0
Medio	0	0
Casi alto	59	58
Alto	35	34
Muy alto	8	8
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

Figura 2. Distribución de los niveles de coacción en la muestra



Fuente: elaboración propia

El análisis de los resultados revela niveles elevados de coacción entre los estudiantes. En particular, el nivel casi alto agrupa al 58 % de la muestra. Esto sugiere que más de la mitad de los estudiantes se encuentra en un rango preocupante respecto a esta forma de violencia interpersonal. La suma de los niveles alto y muy alto evidencia que el 42 % adicional presenta conductas de coacción más marcadas, por lo que —en conjunto— el 100 % de los estudiantes evaluados muestra algún grado de coacción significativa, sin ningún caso registrado en los niveles bajo o medio. Este patrón muestra que la coacción es una problemática generalizada dentro del grupo, lo que puede estar afectando la dinámica del aula, la libertad de expresión y el bienestar socioemocional de los estudiantes.

El hecho de que ningún estudiante se ubique en los niveles más bajos puede interpretarse como un indicador de alerta, ya que no se identifican casos exentos de esta dinámica. La coacción —entendida como presión o imposición hacia otros estudiantes para que actúen en contra de su voluntad— puede derivar en situaciones de intimidación, sometimiento y deterioro del clima escolar.

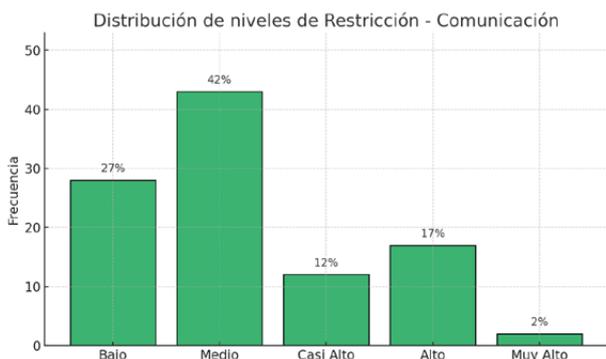
Tabla 3. Restricción-comunicación

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	28	27
Medio	43	42

Casi alto	12	12
Alto	17	17
Muy alto	2	2
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

Figura 3. Distribución de los niveles de restricción-comunicación en la muestra



Fuente: elaboración propia

La mayor proporción de estudiantes se encuentra en el nivel medio (42 %), lo cual representa una parte significativa del grupo que podría experimentar ciertas dificultades en la comunicación, pero sin manifestaciones extremas. El nivel bajo (27 %) indica un grupo que aparentemente no presenta mayores restricciones en su capacidad comunicativa o en el entorno de interacción escolar.

Sin embargo, un 31 % del total de estudiantes se ubica entre los niveles casi alto, alto y muy alto. Esto evidencia la presencia de un número relevante de casos en los que existen obstáculos marcados en la expresión, escucha o intercambio comunicativo, posiblemente asociados con dinámicas de control, invalidación o autoritarismo en el aula o en el entorno inmediato.

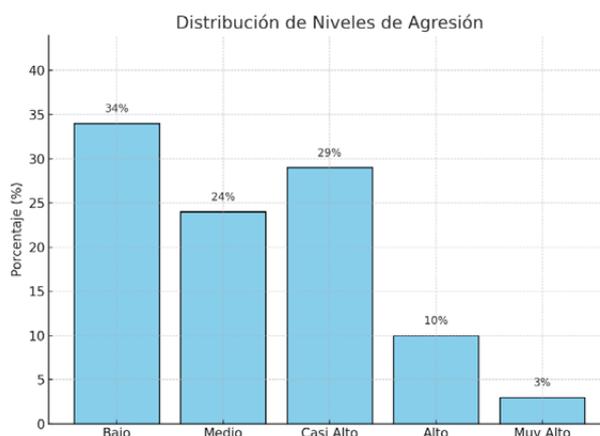
El nivel alto (17 %) indica que hay estudiantes que enfrentan serias limitaciones para comunicarse libremente o participar en conversaciones sin temor a ser silenciados, ridiculizados o interrumpidos.

Tabla 4. Agresión

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	35	34
Medio	24	24
Casi alto	30	29
Alto	10	10
Muy alto	3	3
Total	102	100

Fuente: elaboración propia

Figura 4. Distribución de los niveles de agresión en la muestra



Fuente: elaboración propia

Un análisis de los datos muestra que el 58 % de los estudiantes se encuentra en los niveles bajo o medio, lo cual refleja una convivencia escolar relativamente regulada en cuanto a conductas agresivas. No obstante, el 42 % restante presenta niveles desde casi alto hasta muy alto, lo que representa una proporción significativa de estudiantes que podrían estar involucrados en dinámicas conflictivas, manifestaciones de violencia verbal o física, hostilidad o conductas intimidatorias.

El nivel casi alto (29 %) se destaca, ya que representa una franja importante de estudiantes cuya conducta podría estar cercana a expresiones más explícitas de agresión. La presencia de casos en los niveles alto (10 %) y muy alto (3 %) indica que, si bien son menos frecuentes, existen situaciones con niveles elevados de agresividad que podrían afectar el bienestar del grupo.

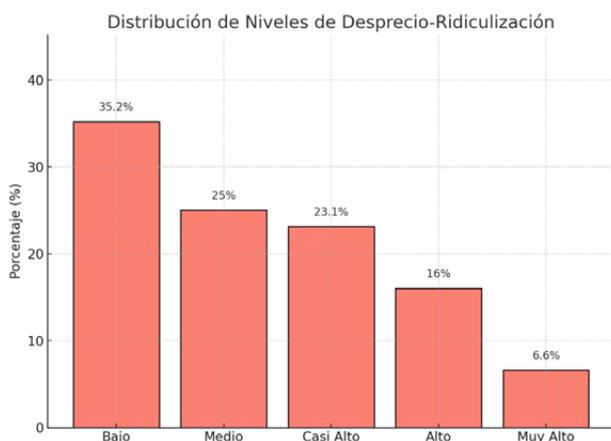
La coexistencia de perfiles bajos y moderados con otros más elevados evidencia una distribución diversa del fenómeno, lo que implica la necesidad de prevención e intervención directa.

Tabla 5. Desprecio-ridiculización

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	87	35.2
Medio	71	25
Casi alto	48	23.1
Alto	31	16
Muy alto	10	6.6
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 5. Distribución de los niveles de desprecio-ridiculización en la muestra



Fuente: elaboración propia

En la segunda UE se observa una distribución significativa de los niveles de desprecio-ridiculización. La mayor concentración está en el nivel bajo (35.2 %), lo que indica que una parte importante de la población presenta una tendencia moderada hacia comportamientos de respeto y menor disposición a ridiculizar o menospreciar a otros. Sin embargo, los niveles medios y casi altos representan un 48.1 % de los evaluados. Esto sugiere una notable inclinación hacia el desprecio y la ridiculización, lo que podría influir en la dinámica social y el clima escolar.

Un 16.6 % de los estudiantes se encuentra en los niveles alto y muy alto, lo que podría ser

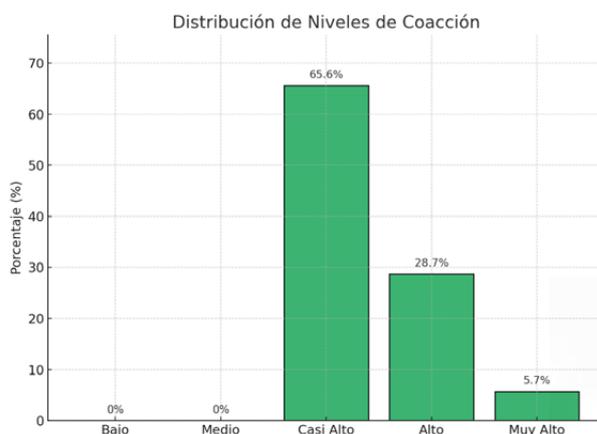
indicativo de posibles conflictos interpersonales o actitudes de agresión verbal que ameritan atención. La presencia de estos niveles altos, aunque en minoría, debe ser abordada para evitar que este tipo de comportamientos afecte el ambiente educativo y la convivencia.

Tabla 6. Coacción

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	0	0
Medio	0	0
Casi alto	162	65.6
Alto	71	28.7
Muy alto	14	5.7
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 6. Distribución de los niveles de coacción en la muestra



Fuente: elaboración propia

Los resultados de la escala de coacción revelan una predominancia de niveles altos de comportamiento coercitivo. La mayoría de los evaluados (65.6 %) se encuentra en el nivel casi alto de coacción, lo que sugiere una predisposición significativa hacia conductas de presión o control sobre otros en el entorno escolar. Adicionalmente, un 28.7 % de la población se ubica en el nivel alto y un 5.7 % en muy alto. Esto indica que un número considerable de individuos presenta actitudes coercitivas marcadas. Estos niveles de coacción pueden reflejar dificultades

en la comunicación y el respeto de la autonomía entre los estudiantes, así como posibles tendencias de imposición que podrían afectar el clima escolar y el bienestar colectivo.

Tabla 7. Agresión

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	95	38.5
Medio	55	22.3
Casi alto	75	30.4
Alto	15	6.1
Muy alto	7	2.8
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 7. Distribución de los niveles de agresión en la muestra



Fuente: elaboración propia

Los niveles de agresión reflejan una tendencia equilibrada, con una mayoría de individuos en el nivel bajo (38.5 %) y un porcentaje considerable en el medio (22.3 %). Estos datos sugieren que gran parte de la población escolar presenta actitudes de agresión relativamente controladas, lo cual es favorable para la convivencia. Sin embargo, el 30.4 % de los estudiantes se encuentra en el nivel casi alto, lo que significa una predisposición moderada hacia comportamientos agresivos que podrían manifestarse en situaciones de conflicto. Adicionalmente, aunque en menor porcentaje, un 6.1 % en el nivel alto y un 2.8 % en muy alto reflejan una minoría que exhibe niveles de agresión elevados, lo cual

puede afectar las dinámicas de grupo y generar posibles conflictos.

Tabla 8. Restricción comunicación

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	70	32.4
Medio	80	28.3
Casi alto	60	24.3
Alto	25	10.1
Muy alto	12	4.9
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 8. Distribución de los niveles de restricción comunicación en la muestra



Fuente: elaboración propia

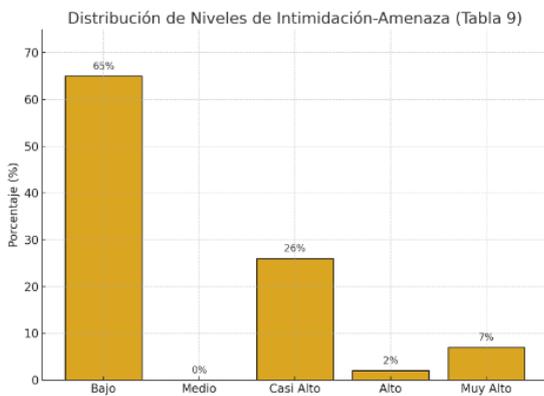
En la escala de restricción comunicación se observa una tendencia mixta. La mayoría de los estudiantes se sitúa en los niveles medio y bajo (32.4 % y 28.3 %), lo que sugiere que muchos tienen una comunicación moderadamente abierta y presentan pocas restricciones para interactuar en el entorno escolar. No obstante, el 24.3 % se ubica en el nivel casi alto, lo que indica que una parte de la población escolar experimenta algunas dificultades para comunicarse y podrían verse limitados en su capacidad para expresar sus ideas y emociones. Además, el 10.1 % en el nivel alto y el 4.9 % en muy alto representan a un grupo minoritario que experimenta barreras significativas en la comunicación, lo cual puede impactar su integración y participación en las actividades escolares.

Tabla 9. Intimidación amenaza

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	161	65
Medio	65	0
Casi alto	0	26
Alto	4	2
Muy alto	17	7
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 9. Distribución de los niveles de intimidación amenaza en la muestra



Fuente: elaboración propia

La mayoría de los estudiantes (65 %) reporta vivir situaciones de intimidación y amenaza en un nivel bajo, lo que indica una percepción general de seguridad o una baja frecuencia de este tipo de conductas en su entorno escolar. Esta proporción mayoritaria muestra que la experiencia de intimidación no es predominante en el grupo. Sin embargo, el 26 % se encuentra en el nivel casi alto, lo que representa una cuarta parte de la población con experiencias que pueden estar cerca de convertirse en problemáticas si no se gestionan adecuadamente. A esto se suman los casos en los niveles alto (2 %) y muy alto (7 %), que —aunque menos frecuentes— requieren atención inmediata por la intensidad del impacto emocional que pueden provocar.

La coexistencia de estudiantes en niveles bajos con otros en rangos más elevados indica que, aunque la mayoría no percibe altos niveles de intimidación, existen focos específicos donde

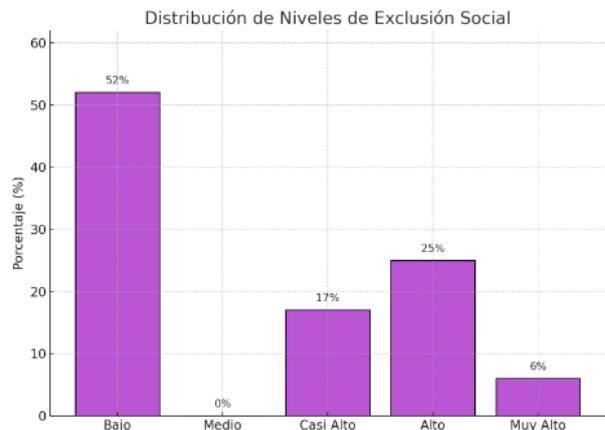
estas dinámicas se manifiestan de manera preocupante. Estos casos podrían estar pasando desapercibidos o no siendo abordados dentro del aula o en la institución.

Tabla 10. Exclusión social

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	128	52
Medio	0	0
Casi alto	43	17
Alto	62	25
Muy alto	14	6
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 10. Distribución de los niveles de exclusión en la muestra



Fuente: elaboración propia

Más de la mitad de los estudiantes (52 %) reporta experimentar la exclusión social en un nivel bajo, lo que indica que una parte importante del grupo no se siente marginada de forma significativa en el contexto escolar. Esta cifra puede interpretarse como una base favorable para el desarrollo de relaciones inclusivas y un clima de convivencia positivo. No obstante, un 31 % se ubica en los niveles alto (25 %) y muy alto (6 %), lo que refleja una presencia preocupante de dinámicas de exclusión que pueden afectar la autoestima, el sentido de pertenencia y la participación activa en el grupo. A esto se suma el 17 % adicional en el nivel casi alto,

cuya experiencia —aunque no extrema— puede constituir un riesgo de progresión hacia formas más intensas de aislamiento o rechazo social.

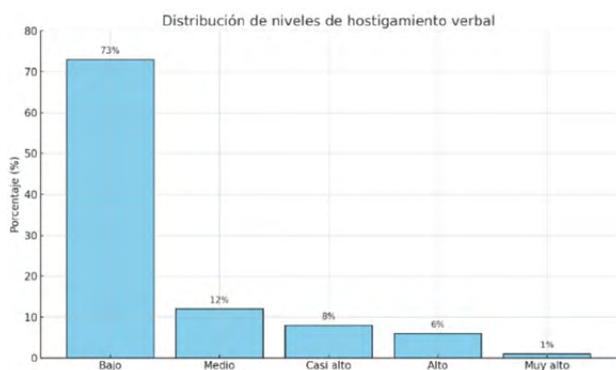
La distribución observada señala la existencia de grupos vulnerables dentro del aula que podrían estar enfrentando barreras en su integración social por motivos personales, grupales o institucionales. Estos estudiantes podrían estar quedando al margen de actividades colectivas, siendo ignorados por sus pares o recibiendo trato diferenciado, lo cual puede generar consecuencias emocionales significativas si no se interviene a tiempo

Tabla 11. Hostigamiento verbal

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	181	73
Medio	29	12
Casi alto	21	8
Alto	14	6
Muy alto	2	1
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 11. Distribución de los niveles de hostigamiento verbal en la muestra



Fuente: elaboración propia

El 73 % de estudiantes reporta niveles bajos de hostigamiento verbal, lo cual refleja un contexto escolar relativamente favorable en cuanto al respeto en la comunicación entre pares. Un 12 % se encuentra en nivel medio, mientras que el 15 % restante presenta niveles entre casi alto y muy alto. Aunque los casos severos son pocos,

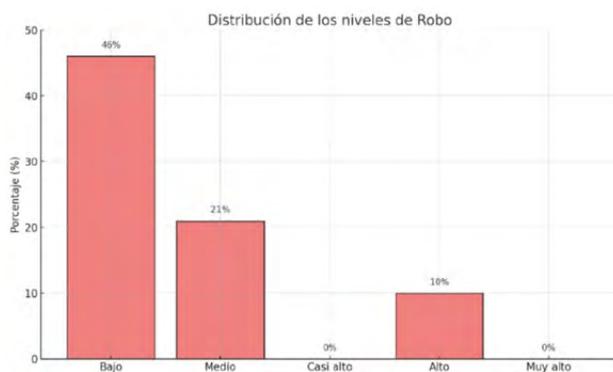
no deben pasarse por alto, ya que incluso niveles moderados de hostigamiento pueden afectar el bienestar emocional. Se requiere atención preventiva para evitar que estas conductas escalen o se normalicen dentro del grupo escolar.

Tabla 12. Robo

Alternativa	Frecuencia	%
Bajo	113	46
Medio	53	21
Casi alto	36	0
Alto	24	10
Muy alto	21	0
Total	247	100

Fuente: elaboración propia

Figura 12. Distribución de los niveles de robo en la muestra



Fuente: elaboración propia

Casi la mitad de los estudiantes (46 %) percibe el robo en un nivel bajo, lo que indica que, para este grupo, las situaciones de pérdida o sustracción no son frecuentes. Sin embargo, un 21 % se ubica en nivel medio y un 33% en niveles altos (25%) y muy altos (8 %). Esto refleja que un tercio de los estudiantes considera que este tipo de conductas es recurrente o preocupante dentro del entorno escolar. Esta percepción puede generar desconfianza, temor o tensión entre los compañeros. La presencia de estos niveles elevados hace necesario implementar acciones de prevención, concienciación sobre la propiedad ajena y protocolos institucionales claros que refuercen la

seguridad y la responsabilidad compartida en el espacio educativo.

Después de compilar los resultados, se diseñaron las campañas de concientización sobre el acoso escolar enfocadas en mitigar cada una de las dimensiones que evalúa el reactivo. A continuación se describen las estrategias lúdicas utilizadas con los adolescentes.

Desenmascarando el acoso: formas y efectos

Invita a los estudiantes a analizar situaciones reales de acoso que incluyen desprecio, ridiculización, coacción, intimidación, amenazas y hostigamiento verbal. Divididos en grupos, los adolescentes exploran los sentimientos de las víctimas y los observadores mediante dramatizaciones que simulan interacciones respetuosas. Esta experiencia culmina con una reflexión grupal sobre las emociones y cómo intervenir de manera adecuada para fortalecer la empatía y la comprensión mutua.

Telaraña de la inclusión

Se construye una red simbólica, con lana, para que cada participante destaque algo positivo sobre sí mismo y sobre los demás. Esto refuerza la autoestima y el sentido de pertenencia.

Laberinto de la empatía

Los estudiantes enfrentan retos que simulan situaciones de exclusión y acoso. Esta estrategia promueve la colaboración y la resolución conjunta de problemas. Estas actividades, además de sensibilizar sobre las consecuencias del acoso, ayudan a los adolescentes a desarrollar habilidades para afrontar y prevenir estas situaciones.

Árbol del respeto

Fomenta la convivencia positiva y el buen trato entre los estudiantes a través de mensajes constructivos. En esta dinámica se presenta un dibujo

de un árbol en un papelote grande, que simboliza el crecimiento y la unión. Cada estudiante escribe en hojas pequeñas un compromiso o un mensaje positivo relacionado con el respeto y la empatía. Estas hojas se colocan en el árbol para formar un mural colectivo que refleje los valores del grupo. Este árbol se exhibe en un lugar visible de la institución.

Mensajes sorpresa

Fortalece la autoestima y el aprecio entre compañeros. Cada estudiante escribe su nombre en una tarjeta u hoja pequeña, la que se coloca en un recipiente. Luego, de manera aleatoria, cada uno selecciona un nombre que no sea el suyo y escribe un mensaje positivo dirigido a esa persona de forma anónima. Al finalizar, los mensajes se reparten, y cada estudiante los lee en voz alta sin revelar la autoría. Este ejercicio refuerza las conexiones interpersonales.

El mapa de la amistad

Es una actividad creativa que destaca las cualidades y fortalezas de cada integrante del grupo. En una hoja grande de papel se escribe “nuestro grupo” y se distribuyen los nombres de los estudiantes. Cada participante pasa al papel y escribe al lado de cada nombre un comentario positivo o una característica admirable de esa persona. Al finalizar, el mapa se convierte en un reflejo visual del aprecio colectivo. Así, se fortalecen la cohesión grupal.

¿Qué harías tú?¹

Con esta estrategia se busca sensibilizar a los estudiantes sobre la coacción, la restricción de comunicación y el hostigamiento verbal. A través del *role-playing*, los participantes asumen roles de víctima, acosador y testigos. Luego reflexionan sobre las emociones involucradas y

¹ Las estrategias subsiguientes se emplearon con la segunda UE.

aprenden habilidades para intervenir de manera efectiva y crear ambientes sanos.

Escenas del respeto

Con esta dinámica teatral se reflexiona sobre el impacto del acoso. Los estudiantes trabajan en grupos para representar situaciones comunes como exclusión, burlas o rumores. A través de estas dramatizaciones, exploran las emociones de las víctimas, los motivos de los acosadores y el papel de los testigos. Esta actividad se enriquece con discusiones grupales, donde los participantes analizan posibles intervenciones y reflexionan sobre las lecciones aprendidas (Caballo *et al.*, 2011).

Mira más allá

Los estudiantes interactúan en parejas formadas por compañeros que no se conocen bien o con quienes tienen poco contacto. Durante el ejercicio, comparten detalles sobre gustos, aficiones y desafíos. Posteriormente, cada participante presenta a su compañero al grupo y destaca las cualidades que más les sorprendieron o aspectos en común. Esta actividad ayuda a romper prejuicios y fortalece los lazos entre estudiantes. También recalca cómo conocer mejor a los demás puede contribuir a eliminar barreras y reducir el acoso escolar.

La ruleta del amor y la gigantografía de la amistad

Es una estrategia dinámica y colaborativa que fomenta la empatía y el reconocimiento mutuo. Los estudiantes se dividen en grupos y participan en una competencia en la que giran una ruleta con preguntas sobre el respeto, la convivencia y las cualidades personales. A medida que responden, ganan dulces como incentivos. Además, cada participante escribe mensajes positivos sobre las cualidades de sus compañeros y los coloca en una gigantografía. Este ejercicio permite resaltar fortalezas individuales,

fortalecer la colaboración grupal y generar un ambiente de aprecio y aceptación entre todos.

El teatro de la empatía

En esta dinámica, los estudiantes trabajan en pequeños grupos y reciben tarjetas que describen escenarios comunes de acoso escolar (exclusión social, insultos o burlas). A partir de estos escenarios, los participantes crean representaciones teatrales breves que luego exponen al resto de la clase. La actividad permite que los estudiantes se pongan en el lugar de las víctimas y los testigos, fomenta la discusión grupal sobre las emociones generadas por el acoso y busca posibles soluciones a estos actos de violencia.

La voz del silencio

Trata que los participantes experimenten las dificultades de la falta de comunicación al representar situaciones donde uno de ellos no puede expresar sus emociones. Con esta estrategia se busca sensibilizarlos sobre el valor de la libertad de expresión.

Cuidemos lo de todos

Es una estrategia que profundiza la importancia de la comunicación y el respeto hacia las pertenencias ajenas.

DISCUSIÓN

Con esta investigación se examinó el uso de estrategias lúdicas como mecanismo para prevenir el acoso escolar en adolescentes en dos UE particulares de Ambato. Para ello se emplearon dos instrumentos psicométricos que facilitaron la evaluación de las dimensiones relacionadas con el acoso y la violencia escolar, además de proporcionar un perfil detallado de los participantes. Este enfoque permitió contextualizar la problemática dentro de un entorno social particular. Los

resultados se contrastan con hallazgos previos y revelan una coherencia con las tendencias identificadas en investigaciones recientes.

En Latinoamérica, las cifras reportadas por la Unicef (2019) resaltan la prevalencia del acoso escolar: uno de cada cinco estudiantes ha sido víctima de esta problemática. Por ello, es necesario diseñar e implementar intervenciones que aborden las conductas agresivas y ataquen las causas subyacentes.

Las estrategias lúdicas han demostrado su efectividad en la promoción de habilidades sociales, emocionales y cognitivas (Baquerizo y López, 2021). Estas estrategias facilitan la resolución de conflictos y promueven la empatía entre los estudiantes. Según Pereira *et al.* (2002), el empleo de actividades lúdicas proporciona un espacio seguro en el que los adolescentes pueden expresar sus emociones y practicar comportamientos prosociales, lo que incrementa su motivación y compromiso.

Estévez *et al.* (2019) sostienen que las intervenciones que incluyen componentes lúdicos reducen las conductas agresivas y mejoran la cohesión entre los miembros del grupo. Esto converge con este estudio, en donde se evidencia el alto nivel del impacto generado por la utilización de las estrategias lúdicas. En el contexto ecuatoriano, estas iniciativas se han integrado en programas como Escuelas Seguras, que incluyen talleres socioemocionales y actividades recreativas (Suárez y Tigrero, 2024). Estas iniciativas han tenido un efecto positivo dentro de la comunidad educativa, pues han disminuido la violencia.

La evidencia también resalta ejemplos exitosos en otros países de la región. En México, por ejemplo, Callejas (2016) informa que la implementación de juegos cooperativos en una telesecundaria rural mejoró la convivencia escolar. De manera similar, en Brasil, Silva *et al.* (2019) descubrieron que el uso de deportes y actividades recreativas facilitó la inclusión y la interacción positiva en entornos con altos niveles de violencia escolar. Estos resultados apoyan

la idea de que las dinámicas lúdicas son una herramienta eficaz y adaptable a diversos contextos culturales.

Sin embargo, a pesar de estos avances, persisten retos en la implementación de estrategias lúdicas, como la falta de capacitación docente, la escasez de recursos y el insuficiente apoyo institucional (Estévez *et al.*, 2019). Además, la adaptación de las estrategias al contexto específico de cada comunidad educativa es crucial para asegurar su efectividad. Mäkelä y Catalán (2018) enfatizan que la participación de todos los miembros de la comunidad educativa es fundamental para el éxito de estas iniciativas.

El análisis también resalta que las estrategias lúdicas no deben ser vistas como intervenciones aisladas, sino como parte de un enfoque que combina políticas públicas, formación docente y colaboración interinstitucional. Muñoz (2017) sugiere la creación de redes de cooperación entre escuelas y organizaciones no gubernamentales para optimizar recursos y compartir buenas prácticas.

Finalmente, las estrategias lúdicas representan una vía para transformar la dinámica escolar y prevenir el acoso. Como Vásquez y Constain (2022) argumentan, cuando se implementan de manera adecuada y se combinan con el respaldo de políticas públicas, estas estrategias promueven ambientes escolares seguros.

Limitaciones y futuros estudios

Entre las limitaciones del estudio se encuentra el uso exclusivo de instrumentos psicométricos, cuya aplicación puede estar influenciada por el estado emocional de los estudiantes al momento de responder, así como por el temor a posibles represalias en caso de haber estado involucrados en situaciones de acoso. Esto podría haber afectado la veracidad o precisión de algunas respuestas. Además, al tratarse de un diseño no experimental y transversal, no es posible establecer relaciones causales ni observar cambios a lo largo del tiempo.

CONCLUSIONES

Se sugiere que investigaciones futuras analicen las limitaciones expuestas mediante la incorporación de métodos mixtos, como entrevistas en profundidad y grupos focales, que complementen los datos cuantitativos y permitan captar matices, percepciones y experiencias subjetivas de los participantes. De igual modo, la implementación de diseños longitudinales con evaluaciones pre y posintervención contribuiría a medir con mayor rigor y detalle el impacto real de las estrategias lúdicas en la prevención del acoso escolar.

Desde una perspectiva aplicada, estos hallazgos indican que es necesario que las políticas educativas consideren enfoques integrales que incluyan herramientas de evaluación más diversas como intervenciones continuas y ajustadas con las dinámicas escolares específicas. La promoción de ambientes seguros y de confianza, donde los estudiantes puedan expresarse sin temor, debe ser clave para el diseño e implementación de programas preventivos.

Así, las futuras investigaciones aportarían evidencia más robusta sobre la efectividad de dichas estrategias y también guiarían a los tomadores de decisiones en la formulación de políticas educativas más sensibles y efectivas para la erradicación del acoso escolar. En este sentido, se propone evaluar longitudinalmente el impacto de programas de prevención del acoso, implementar protocolos de detección temprana en el aula e incorporar la formación docente en competencias socioemocionales como parte del currículo institucional.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Baquerizo, C. y López, T. (2021). Acoso escolar y estrategias de prevención en educación básica y nivel medio en pro de la solución de problemas institucionales y del entorno educativo. *Tsafiqui*, 12(17), 76-85. <https://doi.org/10.29019/tsafiqui.v12i17.965>
- Bickmore, K. (2013). Políticas y programas para escuelas más seguras: ¿las medidas contra el bullying obstruyen a la educación para la construcción de paz? *Revista Iberoamericana de Evaluación Educativa*, 6(2), 37-71. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=4695250>
- Caballo, V., Calderero, M., Carrillo, G., Salazar, I. e Irurtia, M. (2011). Acoso escolar y ansiedad social en niños (II): una propuesta de intervención en formato lúdico. *Psicología Conductual*, 19(3), 611-626. https://www.behavioralpsycho.com/wp-content/uploads/2019/08/07.Caballo_2_19-3oa.pdf
- Callejas, A. (2016). Juegos cooperativos como proyecto de intervención para establecer una mejora de convivencia escolar, paz y armonía: descripción de una experiencia en una escuela telesecundaria de Aculco. *RA XIMHAI*, 12(3), 415-431. [10.35197/rx.12.02.2016.29.lo](https://doi.org/10.35197/rx.12.02.2016.29.lo)
- Cerezo, F. (2012). Psique: bullying a través de las TIC. *Boletín Científico Sapiens Research*, 2(2), 24-29. <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/3973451.pdf>
- Chapman, M. (1988). Contextualidad y direccionalidad del desarrollo cognitivo. *Human Development*, 31, 92-106.
- De Oliveira, O. y García, B. (1987). Encuestas, ¿hasta dónde? *Revista mexicana de sociología*, 49(1), 335-351. <https://doi.org/10.2307/3540437>
- De Oliveira, L. y Machado, I. (2018). Bullying escolar na perspectiva dos professores. *Estudos e Pesquisas em Psicologia*, 18(1), 321-340. <https://www.redalyc.org/journal/4518/451858897018/451858897018.pdf>
- Estévez, E., Flores, E., Estévez, J. y Huéscar, E. (2019). Programas de intervención en acoso escolar y ciberacoso en educación secundaria con eficacia evaluada: una revisión sistemática. *Revista Latinoamericana de Psicología*, 51(3), 210-225. <https://doi.org/10.14349/rfp.2019.v51.n3.8>
- Ferrel, F., Cuan, A., Londoño, Z. y Ferrel, L. (2015). Factores de riesgo y protectores del bullying escolar en estudiantes con bajo rendimiento de cinco instituciones educativas de Santa Marta,

- Colombia. *Psicogente*, 18(33), 188-205. <http://doi.org/10.17081/psico.18.33.65>
- Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia [Unicef]. (4 de septiembre de 2019). *Encuesta de UNICEF: Más de un tercio de los jóvenes en 30 países denuncian ser víctimas de acoso en línea*. Unicef.org. <https://www.unicef.org/eca/press-releases/unicef-poll-more-third-young-people-30-countries-report-being-victim-online-bullying>
- Mäkelä, T. y Catalán, B. (2018). Programa de convivencia y antiacoso escolar KiVa: Impacto y reflexión. *Anales de la Fundación Canis Majoris*, (2), 234-258. <https://jyx.jyu.fi/handle/123456789/60415>
- Mayorga, M. (2019). Relación entre la creatividad, la inteligencia emocional y el rendimiento académico de estudiantes universitarios. *Veritas & Research*, 1(1), 13-21. [http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path\[\]=3](http://revistas.pucesa.edu.ec/ojs/index.php?journal=VR&page=article&op=view&path[]=3)
- Medina, G., Faúndez, C., Pérez, F., Rosales, J. y Mondaca, J. (2024). Estrategias para prevenir la violencia escolar. *Convergencia educativa*, 15, 108-125. <https://doi.org/10.29035/rce.15.108>
- Ministerio de Educación [Mineduc]. (2019). *Guía informativa de estrategias para la prevención y el abordaje del acoso escolar*. Ministerio de Educación.
- Moral, M. y Villalustre, L. (2018). Análisis de serious games anti-bullying: recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345-1364. <https://doi.org/10.5209/RCED.55419>
- Muñoz, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *Escuela abierta*, 20(1), 35-46. <https://ea.ceuandalucia.es/index.php/EA/article/view/12>
- Organización Mundial de la Salud. (10 de octubre de 2024). *La salud mental de los adolescentes*. Organización Mundial de la Salud. <https://www.who.int/es/news-room/fact-sheets/detail/adolescent-mental-health>
- Pereira, O., Neto, C., Smith, P. y Angulo, C. (2002). Reinventar los espacios de recreo para prevenir la violencia escolar. *Culture and Education*, 14(3), 297-311. <https://journals.sagepub.com/doi/abs/10.1174/11356400260366115>
- Pérez, C. (2002). Sobre la metodología cualitativa. *Revista española de salud pública*, 76, 373-380. https://www.scielosp.org/article/ssm/content/raw/?resource_ssm_path=/media/assets/resp/v76n5/editorial.pdf
- Ramos, C. (2021). Diseños de investigación experimental. *CienciaAmérica*, 10(1), 1-7. <https://ciencia-america.edu.ec/index.php/uti/article/view/356/699>
- Rentería, M. y Luna, J. (2024). *Propiedades psicométricas del autotest Cisneros de acoso escolar en estudiantes de secundaria de Lima sur* [Tesis de licenciatura, Universidad Autónoma del Perú]. Repositorio de la Universidad Autónoma del Perú. <https://hdl.handle.net/20.500.13067/1160>
- Silva, A., Oliveira, R. y Campos, F. (2019). La eficacia de los programas lúdicos en la prevención del acoso escolar. *Revista Brasileira de Educação*, 24(88), 1-15.
- Socías, C. (2006). Nuevas perspectivas sobre la violencia y el bullying escolar. *Panorama social*, 3, 27-41. <https://www.funcas.es/WP-CONTENT/UPLOADS/2020/12/003ART03.PDF>
- Suárez, J. y Tigrero, J. (2024). Estrategias de vinculación universitaria para contribuir a una cultura de paz en la Zona 8 de Guayaquil. En *V Congreso Internacional de Educación UNAE* (pp. 364-373). Editorial UNAE.
- Torres-Toukoumidis, A., Romero-Rodríguez, L., Pérez-Rodríguez, M. y Björk, S. (2016). Desarrollo de habilidades de lectura a través de los videojuegos: Estado del arte. *Ocnos*, 15(2), 37-49. <https://www.redalyc.org/pdf/2591/259149309003.pdf>
- Vásquez, E. y Constain, V. (2022). Los juegos lúdico-cooperativos, como una estrategia favorable para las relaciones personales entre estudiantes. *Revista Unimar*, 40(1), 54-75. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=8776289>
- Vera, C., Vélez, C. y García, H. (2017). Medición del bullying escolar: Inventario de instrumentos disponibles en idioma español. *PSIENCIA*, 9(1), 1-16. <https://www.redalyc.org/pdf/3331/333152921004.pdf>
- Voloschin, C., Becerra, G. y Simkin, H. (2016). Bullying escolar, dominancia y autoestima. Una mirada desde la psicología social. *Revista de ciencias sociales*, 92, 62-67. <https://www.academica.org/hugo.simkin/16.abstract>