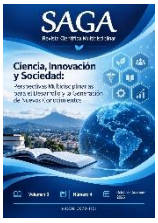
SAGA
Revista Científica Multidisciplinar
https://revistasaga.org/

e-ISSN **3073-1151**
Octubre-Diciembre, 2026
Vol. **3**, Núm. **4**, **328-345**
https://doi.org/10.63415/saga.v3i4.509

Artículo de investigación

Poesía infantil y acoso escolar en un aula multigrado de Escuela Nueva en Colombia

Children's Poetry and School Bullying in a Multigrade Escuela Nueva Classroom in Colombia



Poesia infantil e bullying escolar em uma turma multisseriada da Escuela Nueva na Colômbia

Tany-Giselle Fernández-Guayana[1], Diana Marcela Leal Camacho[2], Mariela Ortiz Camargo[3]

[1] Corporación Universitaria Minuto de Dios – UNIMINUTO. Bogotá, Colombia
[2] Centro de Aprestamiento Infantil al Cuidado de Nana. Bucaramanga, Colombia
[3] Colegio Portugal. Lebrija, Santander, Colombia

Recibido: 2026-09-10 / **Aceptado**: 2026-10-15 / **Publicado**: 2026-11-15

RESUMEN

Este artículo examina cómo los niños de un aula multigrado rural representan el acoso escolar y qué formas de apoyo y reparación proponen cuando participan en juegos poéticos. Se trata de un estudio de caso cualitativo, derivado de una investigación-acción más amplia, realizado en una sede rural de Escuela Nueva de Lebrija, Santander (Colombia). Participaron 18 estudiantes de transición (10), tercero (3) y quinto (5) de preescolar y primaria, y su docente titular. La información se recogió mediante observación no participante, análisis documental, entrevista semiestructurada y un cuestionario de valoración, y mediante las producciones de los estudiantes en un plan pedagógico de ocho actividades organizado según los componentes de la Ley 1620 de 2013: promoción, prevención, atención y seguimiento. Los dibujos, acrósticos, respuestas escritas y discursos grabados se analizaron por temas y se compararon según el grado. Los estudiantes de tercero y quinto nombraron modalidades específicas de acoso, entre ellas el ciberacoso, y se apoyaron en uno o dos amigos cercanos; los de transición representaron el acoso como varios niños contra uno más pequeño y dibujaron a todo el grupo como su red de protección. Las respuestas escritas de los niños a una actividad literaria revelaron indicios de una posible situación de acoso que los instrumentos iniciales no habían identificado. En los discursos de perdón, la reparación se vinculó con el deseo de conservar la amistad. Se concluye que la heterogeneidad de edades exige actividades multimodales y que la voz infantil, expresada en actividades literarias y expresivas, puede funcionar como un canal de detección temprana que complementa la ruta institucional de atención.

Palabras clave: acoso escolar, aula multigrado, educación rural, investigación-acción, poesía, voz del estudiante.

ABSTRACT

This article examines how children in a rural multigrade classroom represent school bullying and what forms of support and reparation they propose when participating in poetry-based activities. It presents a qualitative case study derived from a broader action research project conducted at a rural Escuela Nueva school in Lebrija, Santander, Colombia. Participants were 18 preschool and primary school students from the transition grade (10), third grade (3), and fifth grade (5), along with their classroom teacher. Data were collected through non-participant observation, document analysis, a semi-structured interview, an evaluation questionnaire, and students' work produced during an eight-activity pedagogical plan organized around the four components of Law 1620 of 2013: promotion, prevention, intervention, and follow-up. Drawings, acrostic poems, written responses, and recorded speeches were analyzed thematically and compared across grade levels. Third- and fifth-grade students identified specific forms of bullying, including cyberbullying, and relied on one or two close friends for support. Transition-grade students depicted bullying as several children targeting a smaller child and portrayed the entire group as their support network. Children's written responses to a literary activity revealed

indications of a possible bullying situation that had not been identified by the initial data collection instruments. In speeches expressing forgiveness, reparation was associated with the desire to preserve friendship. The study concludes that age heterogeneity requires multimodal activities and that children's voices, expressed through literary and creative activities, can serve as an early detection channel that complements institutional procedures for responding to school bullying.

Keywords: action research, children's poetry, multigrade classroom, rural education, school bullying, student voice.

RESUMO

O artigo examina de que maneira as crianças de uma turma multisseriada rural representam o bullying escolar e quais formas de apoio e reparação propõem ao participar de atividades lúdicas com poesia. Trata-se de um estudo de caso qualitativo, derivado de uma pesquisa-ação mais ampla, realizado em uma unidade escolar rural da Escuela Nueva, em Lebrija, Santander, Colômbia. Participaram 18 estudantes da educação infantil e do ensino fundamental, distribuídos entre a turma de transição (10), o terceiro ano (3) e o quinto ano (5), além da professora regente. Os dados foram coletados por meio de observação não participante, análise documental, entrevista semiestruturada, questionário de avaliação e produções dos estudantes desenvolvidas durante um plano pedagógico de oito atividades, organizado de acordo com os componentes da Lei 1620 de 2013: promoção, prevenção, atendimento e acompanhamento. Os desenhos, acrósticos, respostas escritas e discursos gravados foram analisados tematicamente e comparados entre os anos escolares. Os estudantes do terceiro e do quinto ano identificaram modalidades específicas de bullying, entre elas o cyberbullying, e recorreram a um ou dois amigos próximos em busca de apoio. As crianças da turma de transição representaram o bullying como uma situação em que várias crianças se voltam contra uma criança menor e retrataram todo o grupo como sua rede de proteção. As respostas escritas das crianças a uma atividade literária revelaram indícios de uma possível situação de bullying que não havia sido identificada pelos instrumentos iniciais de coleta de dados. Nos discursos de perdão, a reparação foi associada ao desejo de preservar a amizade. Conclui-se que a heterogeneidade etária exige atividades multimodais e que a voz das crianças, expressa por meio de atividades literárias e expressivas, pode funcionar como um canal de detecção precoce que complementa os procedimentos institucionais de atendimento aos casos de bullying escolar.

Palavras-chave: bullying escolar, educação rural, pesquisa-ação, poesia infantil, turma multisseriada, voz do estudante.

Forma sugerida de citar (APA):

Fernández-Guayana, T.-G., Leal Camacho, D. M., & Ortiz Camargo, M. (2026). Poesía infantil y acoso escolar en un aula multigrado de Escuela Nueva en Colombia. *SAGA: Revista Científica Multidisciplinar*, 3(4), 328-345. https://doi.org/10.63415/saga.v3i4.509

Esta obra está bajo una licencia internacional
Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0

INTRODUCCIÓN

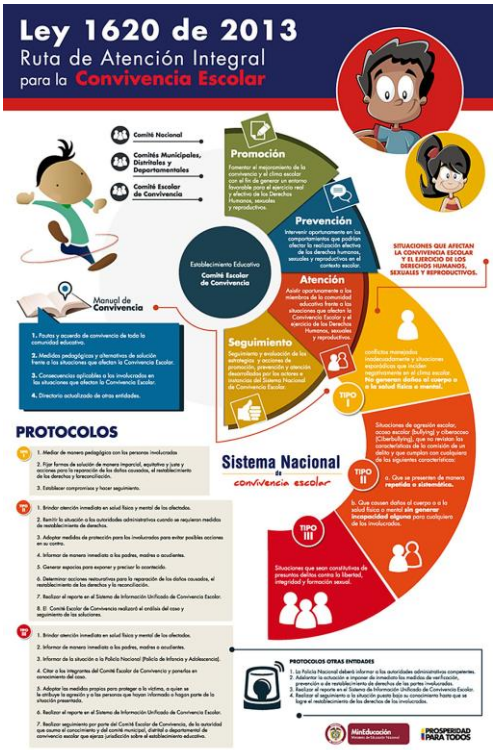
En Colombia, el acoso escolar no da señales de ceder. En 2024, el Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar registró 7.807 casos, 1.613 más que el año anterior; 4.749 correspondieron a situaciones tipo II, es decir, agresiones repetidas o sistemáticas, y 3.058 a situaciones tipo III, que constituyen presuntos delitos (Ministerio de Educación Nacional [MEN], 2024). En las pruebas PISA 2022, cerca de uno de cada cuatro estudiantes colombianos (23 %) dijo ser víctima frecuente de acoso en su colegio (Laboratorio de Economía de la Educación [LEE], 2024). Estas cifras se producen en un país donde la violencia armada volvió a intensificarse en varias regiones (Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios [OCHA], 2025) y donde, sobre todo en la escuela rural, la agresión entre pares tiende a leerse como parte normal de la vida escolar (Morales, 2023). Esa normalización tiene costos: la revisión de estudios latinoamericanos muestra que el acoso produce baja autoestima, ansiedad, depresión, bajo rendimiento y síntomas somáticos que, sin atención oportuna, pueden llevar al abandono escolar (Caicedo y Fernández, 2022).

La Ley 1620 de 2013 creó el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral, que organiza la respuesta institucional en cuatro componentes: promoción, prevención, atención y seguimiento, bajo la coordinación de un comité escolar de convivencia (Ley 1620 de 2013; Figura 1). La ruta, sin embargo, depende de

que alguien identifique la situación y la reporte. En la práctica, los docentes señalan que no han recibido formación para hacerlo (Pérez et al., 2024) y las comunidades educativas reconocen formas de violencia que no siempre llegan a los canales formales (Domínguez y Vázquez, 2024). En la escuela rural multigrado, donde con frecuencia un solo docente acompaña a niños de varios grados, esa brecha entre la norma y el aula se vuelve más visible.

Figura 1

Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar



Nota. Fuente: Ministerio de Educación Nacional (2024).

La investigación sobre mediaciones artísticas y literarias frente al acoso escolar ha crecido en la última década. Las propuestas de danza, música, teatro y artes plásticas reportan que el arte fortalece la resiliencia, amplía el mundo interior de los estudiantes y mejora sus relaciones (Castillo et al., 2021; López, 2021); algunas recomiendan integrarlo de manera transversal en el currículo para que la prevención no dependa de intervenciones aisladas (Marande y Vernia, 2022) y otras le atribuyen una función terapéutica en el manejo de emociones (Riancho, 2022). Una revisión previa de este equipo identificó estas mismas líneas en la producción latinoamericana y europea (Fernández et al., 2025).

La literatura infantil y juvenil ocupa un lugar propio en esta producción. Diversos estudios la emplean para trabajar la empatía, la autoestima, la aceptación de la diferencia y el diálogo (Cañamares y Navarro, 2015; Nuño, 2020), diseñan unidades didácticas a partir de ella para las primeras etapas de escolaridad (Yubero et al., 2022) o recurren a la cuentística y al storytelling para que los niños hablen de situaciones de acoso (Deleg-Muzha et al., 2021; Ruiz, 2022; Cusman-Barriga y Gallardo-Echenique, 2023). Vidal (2019) advierte que la literatura no provoca ni elimina la agresión por sí misma, pero puede transformar las actitudes frente a ella. En cuanto a la poesía, se ha documentado que favorece la expresión y la exploración de las emociones (Agrelo-Costas y Piñeiro, 2021; Ríos, 2022), desarrolla la

capacidad simbólica (González, 2023) y permite a los estudiantes tomar conciencia del acoso y denunciarlo (Sarmiento, 2014). También cambia la mirada de los docentes sobre sus estudiantes (Navarro, 2016) y abre posibilidades formativas en aulas atravesadas por la violencia (Fernández-Guayana, 2026).

Una segunda línea de trabajo se interesa por lo que los niños dicen sobre la paz y el conflicto. Tamayo et al. (2020) encontraron que niños de transición en zonas afectadas por el conflicto armado asocian la paz con el amor, la ternura y la alegría, y Restrepo (2022) mostró que las narrativas de un niño de cinco años contienen nociones de paz y emociones políticas. Estos trabajos confirman que los niños pequeños tienen algo que decir; sin embargo, la mayoría de los estudios sobre acoso y literatura trabaja con grupos de un solo grado, por lo que poco se sabe de cómo cambian las comprensiones del acoso cuando niños de cinco años comparten aula con niños de diez u once.

El aula multigrado de Escuela Nueva ofrece precisamente esa situación. El modelo, nacido para atender la educación primaria rural, se basa en el aprendizaje activo, el avance a ritmo propio y un vínculo estrecho entre escuela y comunidad (Urrea y Figueredo, 2018; Corredor, 2023). Se ha señalado que su estructura heterogénea favorece la cooperación y el respeto mutuo (Suárez et al., 2015; Cano, 2022), aunque las prácticas pedagógicas rurales enfrentan limitaciones de formación y recursos (Pérez et al., 2024). Falta evidencia sobre cómo se expresa el acoso escolar en estas aulas y sobre qué actividades permiten que participen por igual estudiantes con niveles de lectura y escritura tan distintos.

Este artículo se deriva de una investigación-acción que diseñó, con estudiantes de tres instituciones educativas oficiales de Cali y Lebrija, poesía infantil y juvenil para la atención del acoso escolar. Los poemas creados a partir del trabajo en el aula multigrado se publicaron como obra literaria (Fernández-Guayana et al., 2026). En el análisis de conjunto del proyecto, el aula multigrado se describió como un todo, al lado de las otras dos sedes. Quedaron sin examinar las diferencias entre grados dentro del aula, el contenido de los discursos de reparación y la distancia entre lo que registraron los instrumentos dirigidos a adultos y lo que expresaron los niños en sus producciones. Este artículo se ocupa de esos tres aspectos.

Las preguntas que orientan el análisis son: (1) ¿cómo representan el acoso escolar los estudiantes de transición, tercero y quinto de un aula multigrado rural y en qué se diferencian sus representaciones según el grado?; (2) ¿qué redes de apoyo y qué formas de reparación proponen?, y (3) ¿qué revelan sus producciones que no aparece en la observación de aula, en la entrevista a la docente ni en los documentos institucionales? Se parte del supuesto de que las actividades poéticas y lúdicas, al permitir distintos modos de expresión, hacen visibles comprensiones y situaciones que los instrumentos dirigidos a adultos no captan.

METODOLOGÍA

Diseño

El estudio es cualitativo y se inscribe en el diseño de investigación-acción, que busca comprender un problema desde la perspectiva de los participantes y, a la vez, transformar la práctica mediante ciclos sucesivos (Lewin, citado en Astorga, 2019). La investigación general siguió cuatro ciclos: inmersión, diseño del plan de acción, puesta en marcha y retroalimentación. Para este artículo se delimitó un estudio de caso del aula multigrado y se realizó un análisis en profundidad de su corpus, con dos ejes que no se abordaron en los reportes anteriores: la comparación por grado y el contraste entre fuentes.

Contexto y participantes

El caso corresponde a una sede rural de una institución educativa oficial del municipio de Lebrija, Santander, ubicada en una vereda a unos 15 kilómetros de Bucaramanga, en una zona cuya economía gira en torno al cultivo de piña. La sede funciona con el modelo de Escuela Nueva: una sola docente atiende en la misma aula a estudiantes de preescolar y

primaria. La población pertenece mayoritariamente a los estratos socioeconómicos 1 y 2.

La muestra se seleccionó mediante un muestreo no probabilístico intencional, con criterio de accesibilidad. Se incluyeron los estudiantes con matrícula vigente cuyos acudientes firmaron el consentimiento informado y la docente titular, vinculada a la institución. Participaron 18 estudiantes: 10 de transición, 3 de tercero y 5 de quinto, y una docente (19 participantes en total).

Técnicas e instrumentos

La investigación combinó tres técnicas de recolección de información, una estrategia de intervención y un cuestionario de valoración (Tabla 1). La primera técnica fue la observación no participante, que permitió caracterizar el clima del aula mediante una rejilla de 21 ítems de respuesta sí/no, con un espacio para observaciones, sobre conductas y relaciones que pueden indicar acoso: insultos, apodos o burlas; agresiones físicas; quitar objetos sin permiso; rechazo del grupo; presencia de un líder negativo; chantaje o ridiculización; desánimo, ansiedad o retraimiento; soledad en el descanso; exclusión de los juegos; cambios repentinos de comportamiento; síntomas somáticos, pérdida de apetito o de peso, y si el estudiante acude a un adulto ante una dificultad. La segunda fue el análisis documental, orientado a reconstruir el marco institucional de atención al acoso escolar. Para ello se empleó una matriz que examinó el Proyecto Educativo Institucional (PEI), el Manual de Convivencia, el programa de orientación escolar, los planes de estudio y los observadores de los estudiantes, además del Pacto de Convivencia Social y el proyecto transversal de derechos humanos, y para cada documento se registraron la definición de acoso escolar, la ruta de atención, las estrategias de prevención y un análisis. La tercera fue la entrevista semiestructurada, con la que se indagó por los conocimientos y las prácticas de la docente frente al acoso escolar. La guía tuvo diecinueve preguntas y una duración aproximada de 30 minutos, y abordó su comprensión del acoso escolar, las situaciones observadas y su reacción frente a ellas, las estrategias pedagógicas que aplica, los recursos, políticas y apoyos institucionales, la formación del profesorado, el papel de docentes, institución y familias, el conocimiento de los mecanismos legales de atención y las barreras que enfrenta. Estos tres instrumentos fueron sometidos a juicio de dos expertos, cuyas observaciones llevaron a ajustar la redacción de algunos ítems, a incluir la temporalidad de los comportamientos observados y a reorganizar preguntas de la entrevista.

Tabla 1

Técnicas, instrumentos y datos obtenidos

Componente	Técnica o estrategia	Instrumento	Datos que aportó
Recolección	Observación no participante	Rejilla de 21 ítems (sí/no y observaciones)	Clima del aula y conductas asociadas al acoso
Recolección	Análisis documental	Matriz de análisis documental	Definiciones, ruta de atención y estrategias institucionales
Recolección	Entrevista semiestructurada	Guía de 19 preguntas	Conocimientos, prácticas y barreras de la docente
Intervención	Plan pedagógico de ocho actividades	Registro fotográfico y grabaciones de audio de las producciones	Dibujos, acrósticos, respuestas escritas y discursos de los estudiantes
Valoración	Cuestionario	Formulario virtual de 16 ítems (Microsoft Forms)	Calificaciones (1 a 5) y opiniones de seis participantes sobre el plan

Fuente: Elaboración propia (2024).

La estrategia de intervención fue el plan pedagógico, compuesto por ocho actividades, dos por cada componente de la Ruta de Atención Integral, diseñadas a partir del diagnóstico del primer ciclo. Las categorías que orientaron el plan en esta sede fueron

relaciones interpersonales, comunicación asertiva, toma de decisiones y autoconocimiento (Tabla 2). Sus actividades produjeron el corpus principal de este artículo: dibujos, carteleras, acrósticos, respuestas escritas y discursos de perdón, recogidos mediante registro fotográfico y grabaciones de audio. Los estudiantes de transición participaron en todas las actividades, pero solo se conservaron para el análisis las producciones que aportaban información relevante para las preguntas de investigación. Finalmente, la valoración del plan se hizo con un cuestionario virtual en Microsoft Forms, aplicado entre el 12 y el 24 de septiembre de 2024. Tenía 16 ítems en tres secciones: datos generales; pertinencia del plan, con nueve criterios calificados en una escala de 1 (pésimo) a 5 (excelente) y una pregunta abierta, y recomendaciones, con tres preguntas abiertas. Lo respondieron seis personas: las dos docentes que orientaron las actividades en el aula, es decir, la docente titular y la coinvestigadora que actuó como docente durante la aplicación, y cuatro estudiantes de tercero y quinto. Ningún estudiante de transición respondió el cuestionario. Para cada criterio se calculó la media aritmética de las seis calificaciones.

Tabla 2

Actividades del plan pedagógico aplicado en el aula multigrado

Componente	Actividad	Recurso	Producción de los estudiantes
Promoción	1. Prevenir es tarea de todos	Cartelera con la definición y los tipos de acoso; preguntas orientadoras	Dibujo y definición del acoso en notas adhesivas
Promoción	2. Para acosar no hace falta hablar	Mímica en grupos a partir de escenarios de acoso	Acrósticos con las cualidades de cada compañero; frases para la cartelera "Si te ves reflejado, lee lo que te queremos decir"
Prevención	3. Finales alternativos	Cortometraje *For the birds* (Pixar)	Dibujos en paralelo: una situación de acoso y una de buen clima escolar; cartelera "Toma lo que necesites"
Prevención	4. Sin etiquetas, mejor	Cuento de Dumbo	Respuestas escritas e ilustradas a "¿Qué haces cuando…?"
Atención	5. A quién le cuento	Cuento "El pelotazo" (Estivill y Doménech)	Dibujo de una situación difícil y de la persona que ayuda
Atención	6. Puedo ser un héroe	Video #ActivaTuPoder	Acrósticos con la palabra HÉROE y pasos para resolver un caso
Seguimiento	7. El discurso de la bestia	Libro álbum *Bestiario en mi bota* (Serna y Mayorga)	Discursos de perdón y compromiso, grabados en audio
Seguimiento	8. El baúl de los tesoros	Baúl dibujado con tiza en el piso	Acuerdos de convivencia escritos en tiras de papel

Fuente: Elaboración propia (2024).

El plan se aplicó durante dos semanas del calendario escolar, entre finales de agosto y comienzos de septiembre de 2024. Las actividades combinaron trabajo grupal e individual, juego, lectura en voz alta y creación poética. Se recogieron producciones gráficas (dibujos, carteleras), escritas (acrósticos, frases, respuestas) y sonoras (grabaciones de los discursos).

Análisis de la información

El análisis se hizo por ciclos. En la inmersión, los datos de la observación, los documentos y la entrevista se cruzaron en una matriz de Excel para caracterizar el aula. Para las producciones del plan se tomaron como unidades de significado las oraciones, palabras, anécdotas, narrativas, ilustraciones y comportamientos registrados durante las actividades. La codificación partió de categorías deductivas, los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral, y admitió códigos inductivos, como las violencias asociadas al acoso, la figura del héroe y los elementos del perdón. Para este artículo se añadieron dos procedimientos: la comparación

de las producciones de transición con las de tercero y quinto, y la triangulación entre lo que mostraron los instrumentos dirigidos a adultos y lo que expresaron los niños.

Consideraciones éticas

Los acudientes firmaron el consentimiento informado y la institución, una carta de intención. Todos los nombres de estudiantes que aparecen en este artículo son seudónimos y en las imágenes de las producciones se difuminaron los nombres de los autores. Cuando las producciones de los niños señalaron una posible situación de acoso en curso, el equipo la comunicó de inmediato a la docente titular. El proyecto C123-310-001 contó con el aval del Comité Regional de Ética e Integridad Científica de la Rectoría UNIMINUTO Virtual, emitido el 18 de septiembre de 2023. La docente titular del aula, tercera autora de este artículo, participó en el estudio como informante en la entrevista y acompañó la aplicación del plan pedagógico.

RESULTADOS

Clima del aula y ruta institucional

La observación registró un grupo que trabaja en equipo sin dificultad, en el que no aparecen líderes negativos y en el que los estudiantes llaman a quien se queda solo para integrarlo. No se reportaron síntomas somáticos en los tres meses previos. Sí se observaron apodos en lugar de nombres, empujones durante el juego, préstamos de materiales sin permiso, dos estudiantes con desánimo frente a las actividades y un niño tímido que estaba en proceso de adaptación. También se registró que, en algunas ocasiones, un niño no era incluido en los juegos porque solía ser brusco. En cambio, no se marcó que algún estudiante fuera ridiculizado en público de manera regular.

Los documentos institucionales son amplios. El Manual de Convivencia define las agresiones física, verbal, gestual, relacional y electrónica, clasifica las situaciones en tipos I, II y III y adopta la ruta de la Ley 1620. La institución cuenta además con un Pacto de Convivencia Social que las familias firman con la matrícula, un proyecto transversal de derechos humanos, un observador por estudiante y un directorio de entidades de apoyo. La docente, en cambio, afirmó que sabe que existen políticas y rutas para atender el acoso, pero que no las conoce en detalle, que no ha recibido formación y que las estrategias del aula se basan en el conocimiento empírico de los maestros. Relató un caso reciente en el que un niño ofendía a otro por una característica de su cuerpo: intervino en el momento, habló con ambos y reforzó el tema en ética y valores, pero el caso no se remitió a ninguna instancia. A su juicio, el acoso psicológico es el más dañino porque genera miedo y es el más difícil de detectar.

El punto de partida, entonces, combina un clima de aula cooperativo, unos documentos completos y una ruta formal que en la práctica se resuelve dentro del aula, con la docente como única responsable de identificar los casos.

El acoso según los estudiantes de cada grado

Las producciones que se analizan en este apartado y en los siguientes provienen de las ocho actividades del plan pedagógico, organizadas según los cuatro componentes de la Ruta de Atención Integral (Figura 2).

Figura 2

Plan pedagógico aplicado en el aula multigrado



Nota. (a) portada; actividades de las fases de (b) promoción, (c) prevención, (d) atención y (e) seguimiento. Fuente: elaboración propia (2024).

En la primera actividad, todos los estudiantes reconocieron conductas que afectan la convivencia, pero las representaron de manera distinta según su grado. Los dibujos de tercero y quinto muestran situaciones concretas: manos que señalan a un niño, una niña que habla mal de otra, un niño que publica en el celular la foto de un compañero y otro que golpea. Casi siempre aparecen dos personajes: la víctima, con lágrimas y la boca hacia abajo, y el agresor, de mayor tamaño, con el ceño fruncido y el cuerpo en posición de ataque. Los dibujos de transición, en cambio, muestran a varios niños sobre uno más pequeño. Para los menores, el acoso es una desproporción de número y de tamaño; para los mayores, es un repertorio de acciones que pueden nombrarse una por una, incluida la agresión por medios digitales (Figura 3).

Figura 3

Aplicación de las actividades 1 y 2 del plan pedagógico. Fase de promoción



Nota. (a) estudiantes con la cartelera de la actividad "Prevenir es tarea de todos"; (b) representaciones del acoso en notas adhesivas; (c) escenarios ficticios preparados por el equipo investigador; (d) estudiantes elaborando la cartelera "Si te ves reflejado, lee lo que te queremos decir"; (e) cartelera terminada. Fuente: registro fotográfico y producciones de los estudiantes (2024).

En la conversación, el grupo definió el acoso como un daño intencional que se repite en el tiempo, en el que alguien usa la fuerza contra quien considera más débil, y distinguió los tipos físico, verbal, social y ciberacoso. Al trabajar en equipos sobre cuatro escenarios ficticios que el equipo investigador preparó para la actividad 2, y que los estudiantes representaron mediante mímica, los niños identificaron que el acoso suele venir acompañado de otras violencias: la discriminación de una niña de cinco años a quien llaman "bebé" porque llora, la xenofobia hacia un compañero migrante al que nadie le habla en el recreo, la gordofobia hacia un niño de contextura gruesa y la aporofobia hacia una niña a quien critican por su uniforme roto. Sobre quién agrede, coincidieron en que siempre hay alguien que inicia, que se ensaña con quien no encaja en el grupo y que actúa con más fuerza cuando los demás lo siguen. Entre las consecuencias mencionaron la tristeza, el rechazo a la escuela, el rencor y la posibilidad de que el dolor genere más violencia. Un estudiante resumió lo que el grupo ya había trabajado en clase:

> En mi escuela trabajamos sobre el acoso escolar. Sabemos que lo que hacemos puede hacer daño a los compañeros. (Comunicación personal, 9 de septiembre de 2024)

Frente a esas violencias, los acrósticos con los nombres de los compañeros reunieron cualidades como amigable, respetuoso, sensible, noble, valiente, generoso, empático, honesto, leal y cariñoso. Nombrar lo valioso de cada uno funcionó como contrapeso a las etiquetas que el grupo había identificado en los escenarios.

En las actividades de prevención, los estudiantes propusieron cuatro tipos de respuesta que se sintetizan en la Tabla 3. La primera es no quedarse en silencio: ante la primera señal de maltrato, llorar, gritar o correr hacia un adulto. Así lo expresaron a propósito del cuento de Dumbo:

> Si me pasara lo que le pasó a Dumbo en el cuento, yo tendría mucha rabia, no me importaría mostrarlo. (Comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Yo me sentiría muy triste si me pasara lo de Dumbo, lloraría y correría a decirle a mi profesora y a mis papás. (Comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Tabla 3

Respuestas propuestas por los estudiantes para prevenir el acoso escolar

Avisar	Detener	Valores	Ternura
Gritar	Al que se aprovecha de otro	Individuales: serenidad, tolerancia, respeto, valentía, paciencia, empatía	Dar un abrazo
Llorar	Al que quiere pegarle a otro	Sociales: trabajo en equipo, compartir, amistad, compañerismo, cuidado	Pedir perdón y perdonar
Pedir auxilio	Al que le quita la lonchera a otro		Escuchar con atención
Correr hacia un adulto	Al que le grita a otro		Sonreír, dar la mano, prestar algo
Decir lo que está pasando	Al que juzga a otro por sus diferencias		Elogiar

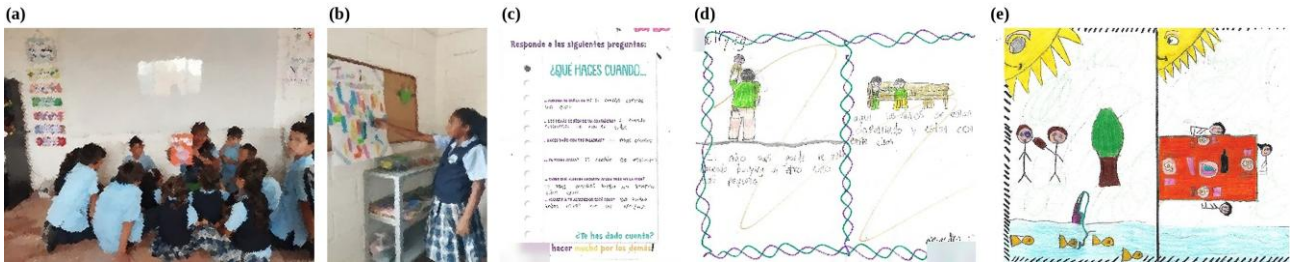
Fuente: Elaboración propia a partir de las producciones de los estudiantes (2024).

La segunda es detener al otro: frenar a quien dice "feo" o "tonto", o a quien, por ser más grande, se aprovecha del pequeño, como en el cortometraje For the birds. Algunos dibujos rechazan expresamente las burlas por diferencias físicas, como tener un brazo más ancho que el otro. Las otras dos respuestas son los valores y la ternura: abrazar, prestar algo, dar la mano o pedir perdón aparecieron como acciones de prevención al mismo nivel que avisar a un adulto, y fueron las palabras más elegidas en la cartelera "Toma lo que necesites".

Aquí también hubo diferencias por grado. En la actividad "Finales alternativos", los estudiantes de tercero y quinto dibujaron escenas de cuidado concretas: no dejar a nadie solo, compartir en el recreo, hacer trabajos en equipo. Los de transición dibujaron a todos los compañeros, de distintos colores, jugando juntos en el patio y compartiendo la lonchera. Los mayores representaron acciones; los menores, una imagen de grupo (Figura 4).

Figura 4

Aplicación de las actividades 3 y 4 del plan pedagógico. Fase de prevención



Nota. (a) estudiantes durante las actividades de prevención; (b) una estudiante en la cartelera "Toma lo que necesites"; (c) respuestas escritas al ejercicio "¿Qué haces cuando…?"; (d) y (e) dibujos en paralelo de la actividad "Finales alternativos". Fuente: registro fotográfico y producciones de los estudiantes (2024).

Detección y redes de apoyo

En el ejercicio "¿Qué haces cuando…?", que formaba parte de la actividad "Sin etiquetas, mejor" y se respondía por escrito después de la lectura del cuento de Dumbo, seis de los ocho estudiantes de tercero y quinto mencionaron, sin que se les preguntara por nadie en particular, que una compañera, Lucía (seudónimo), era objeto de burlas constantes

por parte de algunos compañeros. El equipo identificó la situación al revisar estas respuestas escritas. Los instrumentos iniciales sí habían registrado conductas de maltrato, como los apodos ocasionales en la observación y la ofensa por el cuerpo de un estudiante que relató la docente, pero ninguno había identificado este caso particular. El equipo informó de inmediato a la docente. Según las respuestas, quienes se burlaban eran compañeros de su misma edad, no estudiantes mayores. El estudio no pudo verificar si las burlas se mantenían en el tiempo ni si existía un desequilibrio de poder, y tampoco conoció las acciones de seguimiento que se adelantaron después del reporte; por eso se trata como una posible situación de acoso. Las respuestas del grupo relacionaron la situación con la soledad y la timidez: quien no tiene amigos, escribieron, tiene más dificultad para pedir ayuda. El hallazgo muestra que la escritura a partir de un cuento, protegida por el formato de la actividad, permitió que los niños dijeran lo que no se ve en el aula ni se dice frente a un adulto.

Al analizar el cuento "El pelotazo", de Estivill y Doménech, los estudiantes reconstruyeron el problema del protagonista con precisión: "El problema que tenía Martín era que le tenía miedo a Sebastián porque él era grandote" (comunicación personal, 30 de agosto de 2024). Coincidieron en que los adultos debían enterarse y en que para eso la víctima tenía que hablar:

> Los papás y los docentes debían saber del problema de Martín porque era una situación grave. Por el miedo que él le tenía a Sebastián, ya no quería volver a la escuela. (Comunicación personal, 30 de agosto de 2024)

En los dibujos sobre a quién acudir aparecieron la familia, los docentes y, sobre todo, los compañeros. En uno de ellos, la casa ocupa casi toda la hoja mientras, en una esquina, un niño es atacado por otro: la familia aparece como el principal refugio. La diferencia por grado fue nítida. Los estudiantes de tercero y quinto se dibujaron con uno o dos amigos a su lado, a la izquierda o a la derecha. Los de transición dibujaron a todo el grupo: en una barca en medio de una tormenta, con todos los compañeros a bordo, y en el patio, con los niños en fila yendo al rescate de uno que estaba solo. Para los mayores, la red de apoyo es selectiva y se basa en la amistad; para los menores, es el grupo entero (Tabla 4 y Figura 5).

Tabla 4

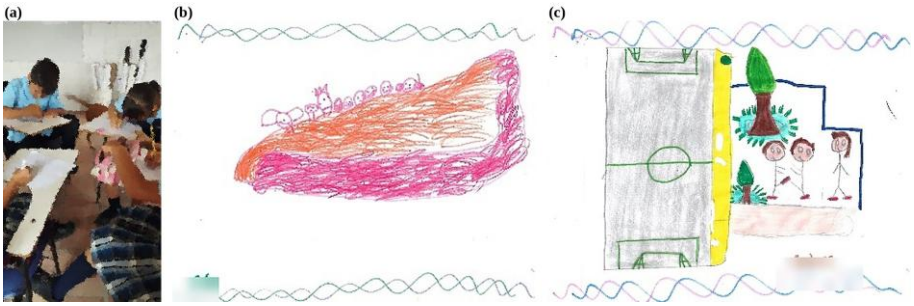
Diferencias entre grados en las producciones de los estudiantes

Aspecto	Transición	Tercero y quinto
Representación del acoso	Varios niños sobre uno más pequeño; desproporción de número y tamaño	Escenas de dos personajes; acciones específicas: señalar, hablar mal, publicar fotos en el celular, golpear
Prevención	Todo el grupo, de distintos colores, jugando y compartiendo la lonchera	Acciones de cuidado concretas: no dejar a nadie solo, compartir, trabajar en equipo
Red de apoyo	El grupo completo (la barca en la tormenta, la fila que va al rescate)	Uno o dos amigos ubicados al lado; familia y docentes
Modo de expresión predominante	Dibujo, juego y oralidad	Escritura, acróstico, dibujo y discurso

Fuente: Elaboración propia (2024).

Figura 5

Aplicación de la actividad 5 del plan pedagógico. Fase de atención

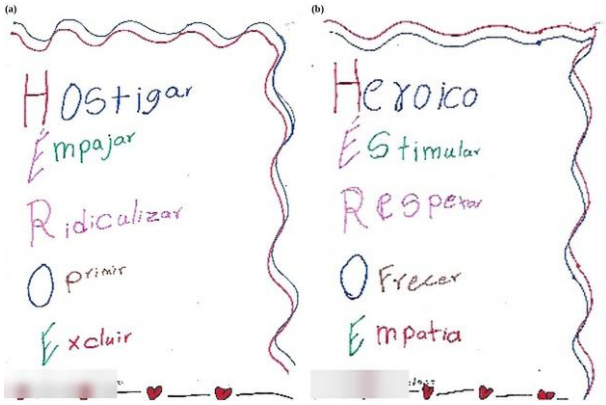


Nota. (a) estudiantes elaborando sus dibujos; (b) y (c) dibujos sobre las redes de apoyo. Fuente: registro fotográfico y producciones de los estudiantes (2024).

Los estudiantes también se ubicaron a sí mismos como parte de la red. En la actividad "Puedo ser un héroe", definieron al héroe del aula no como quien rescata a otro de un peligro, sino como quien da ejemplo: habla bien de los compañeros, controla sus emociones, deja hablar a los demás, respeta las diferencias, ofrece apoyo, busca soluciones, avisa a un adulto y no pide nada a cambio. Una estudiante escribió dos acrósticos con la palabra HÉROE. En el primero, las letras dieron Hostigar, "Empajar" (empujar), Ridiculizar, Oprimir y Excluir; en el segundo, Heroico, Estimular, Respetar, Ofrecer y Empatía (Figura 6). Sin que nadie se lo pidiera, construyó el antihéroe, el retrato del agresor, al lado del héroe. El ejercicio sugiere que los niños reconocen que los rasgos del acosador pueden pasar, entre pares, por fortaleza o poder.

Figura 6

Acrósticos de la actividad 6 "Puedo ser un héroe". Fase de atención



Nota. (a) y (b) acrósticos de una misma estudiante: el antihéroe y el héroe. Fuente: producciones de los estudiantes (2024).

Reparación del daño y valoración del plan

En "El discurso de la bestia", a partir del libro álbum Bestiario en mi bota, cada estudiante preparó un discurso para pedir perdón por alguna vez en que se había comportado como una "bestia". Los daños reconocidos fueron burlarse, reírse de alguien que se cae o se equivoca, jugar con brusquedad y poner zancadilla:

> Hoy reconozco y me disculpo por burlarme de Juana cuando se cayó y le pegaron en la cabeza. (Comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

> Cuando juego con mis amigos fútbol soy como las bestias con mis compañeros. (Comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

Pedir perdón no fue fácil. En las grabaciones se oye a varios niños demorarse en responder, intentar recordar lo que pasó y tartamudear al nombrarlo. Uno de los discursos más extensos muestra los elementos que se repitieron en el grupo:

Pido perdón a Daniela porque le dije atrasada por el hecho de que no podía hacer las cosas por sí sola. Su mamá estaba trabajando y no le podía ayudar. También porque sé que lastimé mucho a las personas con mis palabras y con mi mirada, y sé que se sienten mal. Entonces quiero disculparme. (Comunicación personal, 3 de septiembre de 2024)

La estudiante nombra la acción concreta, reconoce que hiere tanto la palabra como la mirada y, al pensar en su compromiso, explica por qué lo hace: "sería nunca volver a hacer eso, que me perdonaran porque es que yo los quiero mucho y son mis amigos". Ese motivo afectivo atraviesa los discursos. El perdón no se plantea como una manera de evitar un castigo, sino de no perder a los amigos. Otra estudiante vinculó la reparación con el autocontrol: "Yo me pongo brava cuando no me dejan hacer mis cosas o cuando me molestan, pero no debo desquitarme". Los compromisos fueron concretos ("Me comprometo a no volver a hacerlo y estar bien comportado en el aula de clase") y algunos se apoyaron en un principio general: "me comprometo a cambiar porque todos merecen ser respetados".

En la última actividad, "El baúl de los tesoros", el grupo escribió sus acuerdos: evitar pelear, dar las gracias, pedir las cosas con cortesía, pedir disculpas, hablar con amabilidad y sin gritar, tratar con cariño y no pegar. Los estudiantes insistieron en que los acuerdos debían ser públicos para que todos pudieran vigilar su cumplimiento, de modo que se ubicaron en una cartelera visible del salón (Figura 7). En conjunto, los discursos y los acuerdos describen una secuencia de reparación con cinco pasos: nombrar el daño, reconocer su efecto, expresar el vínculo que se quiere conservar, asumir un compromiso y hacerlo visible para el grupo.

Figura 7

Aplicación de las actividades 7 y 8 del plan pedagógico. Fase de seguimiento



Nota. (a) estudiantes durante las actividades de seguimiento; (b) acuerdos de "El baúl de los tesoros". Fuente: registro fotográfico y producciones de los estudiantes (2024).

En el cuestionario de valoración (n = 6; dos docentes y cuatro estudiantes de tercero y quinto), tres criterios obtuvieron la media máxima de 5,0: la posibilidad de expresar pensamientos y emociones, la comprensión del acoso y sus consecuencias y las herramientas para prevenirlo y atenderlo. La creatividad, la promoción de valores, el autoconocimiento y la mejora de la convivencia obtuvieron 4,83. Los dos criterios con menor media (4,67) fueron la toma de decisiones y el control de las emociones. Entre los comentarios, un

estudiante señaló que las actividades eran "para mejorar las peleas en clase", y una docente destacó que permitieron la participación de todos. Sobre lo que menos gustó, la docente titular indicó que, "al tener una aula multigrado", algunas actividades no se pudieron realizar con todos los grupos por su edad; la otra docente mencionó que el tiempo era muy poco, y un estudiante dijo que a veces no alcanzaba a terminar las tareas. Las recomendaciones pidieron actividades más largas, seguir con propuestas lúdicas y hablar más sobre el acoso.

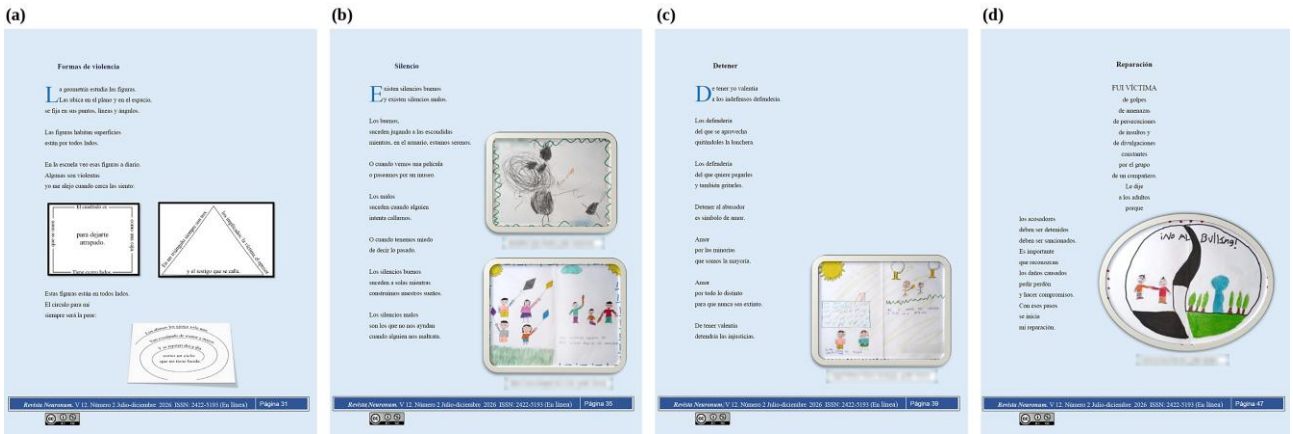
Poemas logrados

Las producciones de los estudiantes fueron la materia prima de una serie de poemas que el equipo escribió conservando las palabras, las imágenes y los sentidos que expresaron los niños. La serie, titulada "Poemas para sanar la escuela 2: voces que enseñan", se publicó completa en la revista Neuronum (Fernández-Guayana et al., 2026) y puede leerse en https://www.revistaneuronum.com/ojs/index.php/revistaneuronum/article/view/7. Los textos recurren a juegos poéticos como trabalenguas, bestiarios, adivinanzas, acrósticos, cartas, caligramas, inventarios, diálogos, confesiones y cantos, y se acompañan de los dibujos de los estudiantes.

La Figura 8 reproduce cuatro de ellos, uno por cada fase de la ruta de atención con la que se organizó el plan pedagógico. "Formas de violencia", de la fase de promoción, recurre a la geometría: el cuadrado es una caja que deja atrapado; el triángulo une a la víctima, el opresor y el testigo que se calla, y el círculo es el peor, porque los abusos se repiten "como un ciclo que no tiene huida". El poema retoma la desproporción y la repetición con que los niños definieron el acoso, así como el papel de quienes observan. "Silencio", de la fase de prevención, distingue entre los silencios buenos, los del juego, y los malos, los que aparecen cuando alguien intenta callarnos o cuando el miedo impide contar lo que pasó, y recoge la insistencia de los estudiantes en no quedarse callados frente al maltrato. "Detener", de la fase de atención, imagina la valentía de defender a los indefensos del compañero que les quita la lonchera, les pega o les grita, y presenta el freno al abusador como un acto de amor, en sintonía con el héroe que los niños construyeron en sus acrósticos. "Reparación", de la fase de seguimiento, da voz a una víctima que, después de contarles a los adultos lo ocurrido, pide que quienes la acosaron reconozcan el daño, pidan perdón y se comprometan a cambiar, la misma secuencia que el grupo construyó en sus discursos.

Figura 8

Poemas publicados de la serie "Poemas para sanar la escuela 2: voces que enseñan"



Nota. (a) "Formas de violencia", fase de promoción; (b) "Silencio", fase de prevención; (c) "Detener", fase de atención; (d) "Reparación", fase de seguimiento. Tomado de Fernández-Guayana et al. (2026, pp. 31, 35, 39 y 47), publicado bajo licencia CC BY-NC 4.0.

DISCUSIÓN

El primer hallazgo de este caso es que, dentro de una misma aula, los niños entienden el acoso de formas distintas según su edad. Los estudiantes de transición lo representan como una desproporción, muchos contra uno, grande contra pequeño, y responden a ella con una imagen de grupo: todos en la barca, todos en fila hacia el que está solo. Los de tercero y quinto distinguen modalidades, incluido el ciberacoso, y confían en una red más pequeña y elegida. Esta diferencia es coherente con el paso de un pensamiento centrado en lo perceptible a uno capaz de clasificar y de establecer relaciones de amistad más selectivas que describe la psicología del desarrollo (Papalia y Martorell, 2023). También se relaciona con lo que Tamayo et al. (2020) encontraron en niños de transición, para quienes la ternura y el afecto son emociones que construyen paz: en este caso, los más pequeños propusieron prevenir el acoso con abrazos, sonrisas y loncheras compartidas.

La literatura sobre Escuela Nueva subraya que la heterogeneidad de edades favorece la cooperación (Suárez et al., 2015; Cano, 2022), y la observación de esta aula lo confirma. El caso muestra, además, que esa heterogeneidad tiene una cara menos explorada: los niños de transición participaron en todas las actividades, pero los componentes que exigían escribir, como las respuestas a "¿Qué haces cuando…?" y los acrósticos, les plantearon barreras, como lo señaló la docente titular en la evaluación del plan. En cambio, el dibujo, la mímica, la escucha de cuentos y el discurso oral les permitieron participar con la misma riqueza que los mayores. En un aula multigrado, la prevención del acoso necesita actividades multimodales; no basta con adaptar el nivel de dificultad de una misma tarea escrita.

El segundo hallazgo es que las producciones de los niños funcionaron como un canal de detección. La observación y la entrevista describieron un aula armónica, con conflictos menores atendidos a tiempo, y registraron conductas como los apodos y una ofensa por el cuerpo, pero ninguna de las dos identificó la posible situación de acoso de Lucía. Fue la escritura de seis compañeros, en una actividad literaria que preguntaba qué hacer y no quién lo hacía, la que hizo visible el caso. La evidencia proviene de respuestas escritas a partir de un cuento, no de una actividad poética. Esto es coherente con los estudios que muestran que la literatura y la escritura creativa permiten a los niños tomar conciencia del acoso y denunciarlo (Sarmiento, 2014) y precisa su alcance: más que transformar actitudes, como plantea Vidal (2019), en este caso la actividad permitió identificar indicios de una situación concreta. La implicación para la ruta de la Ley 1620 es directa. Si la identificación depende solo de lo que el docente observa, quedarán por fuera los casos que ocurren en los márgenes y que los propios niños callan frente a los adultos. Las actividades literarias y expresivas pueden integrarse al componente de prevención como un mecanismo regular de escucha, siempre que la institución verifique después los indicios y active la ruta cuando corresponda.

El tercer hallazgo se refiere a la reparación. Los discursos de perdón muestran que, para estos niños, reparar es cuidar un vínculo antes que cumplir una norma. La secuencia que construyeron (nombrar el daño, reconocer su efecto, expresar el afecto, comprometerse y hacer público el acuerdo) se acerca a los principios restaurativos que privilegian el diálogo sobre la sanción (Herrera y Frausto, 2021), y aparece sin que se les enseñara como protocolo. La dificultad para pedir perdón que se escucha en las grabaciones, junto con los puntajes más bajos del plan en control de emociones y toma de decisiones, indica dónde se necesita más acompañamiento. Estos resultados coinciden con quienes sitúan la educación emocional y los factores psicológicos de la convivencia en el centro de la prevención del acoso (Moya-Carrera, 2023; Muñoz-Prieto, 2017; Caicedo et al., 2026). También dialogan con lo encontrado en jóvenes de la región andina colombiana, incluido Santander, que, a partir de cartografías de paz, expresaron su voluntad de cambio frente a los problemas de convivencia y propusieron sus propios mecanismos para

resolver conflictos, basados en la justicia social, la equidad y el respeto por los derechos humanos (Caicedo et al., 2025): cuando se les da la palabra, niños y jóvenes no solo describen la violencia, también proponen cómo repararla.

Por último, el caso muestra con nitidez la distancia entre los documentos y la práctica. La institución cuenta con un pacto de convivencia firmado por las familias, un proyecto transversal de derechos humanos y un manual que adopta la ruta legal. Aun así, la docente no conoce la ruta en detalle, resolvió el único caso que conocía dentro del aula sin remitirlo y trabaja sin formación específica. La misma necesidad de formación apareció en las otras dos instituciones del proyecto y en otras experiencias escolares de educación para la paz, donde docentes y directivos señalaron limitaciones curriculares e institucionales para llevar la Cátedra de la Paz al aula (Narváez et al., 2026). Se confirma así que, en momentos de transición hacia la paz, los ambientes educativos, el currículo y la cátedra de la paz requieren mayor atención, junto con lazos más sólidos entre la escuela, las familias y los demás agentes que rodean a la niñez (Fernández, 2021). En el aula multigrado rural, donde una sola maestra es a la vez observadora, mediadora y primera instancia, esa carencia pesa más. La formación que proponen Pérez et al. (2024) para las prácticas pedagógicas rurales debería incluir el uso de la ruta de atención y estrategias para escuchar a los niños.

El estudio tiene limitaciones. Se trata de un caso único, con pocos estudiantes por grado (solo tres en tercero), por lo que las diferencias entre grados deben leerse como tendencias que requieren confirmación en otras aulas multigrado. El plan se aplicó durante dos semanas, en un periodo afectado por un paro nacional de maestros y por demoras en la entrega de materiales, y no incluyó entrevistas individuales con los estudiantes. Algunas respuestas pudieron estar influidas por la presencia del grupo o por el deseo de agradar a los adultos. El estudio no pudo verificar la persistencia ni el desequilibrio de poder en la posible situación de acoso identificada, ni conoció su seguimiento institucional. La valoración del plan se basa en seis respuestas, entre ellas las de dos docentes vinculadas al estudio, y no incluye a los estudiantes de transición. Finalmente, el equipo que diseñó las actividades fue el mismo que analizó las producciones. Futuras investigaciones podrían hacer seguimiento a los acuerdos de reparación a lo largo de un año escolar, comparar varias aulas multigrado y probar las actividades literarias como mecanismo regular de identificación dentro de la ruta institucional.

CONCLUSIONES

En el aula multigrado estudiada, los niños de transición, tercero y quinto mostraron que saben qué es el acoso escolar, pero no lo entienden de la misma manera. Los menores lo representan como muchos contra uno y responden a él con la protección de todo el grupo; los mayores distinguen modalidades, incluida la digital, y se apoyan en uno o dos amigos. Las actividades poéticas y lúdicas permitieron que ambos grupos participaran plenamente cuando incluyeron dibujo, juego y oralidad, y plantearon barreras a los más pequeños en los componentes que dependían de la escritura.

Las respuestas escritas de los niños a una actividad literaria hicieron visibles indicios de una posible situación de acoso que ni la observación ni la entrevista a la docente habían identificado. Este resultado indica que la voz infantil, expresada en actividades literarias y expresivas, puede funcionar como un canal de detección temprana que complemente la Ruta de Atención Integral de la Ley 1620 de 2013, cuya activación depende hoy casi por completo de la mirada del docente.

En cuanto a la reparación, los estudiantes construyeron una secuencia que va de nombrar el daño a hacer público el compromiso, y la sostuvieron en el deseo de conservar la amistad. Esa motivación afectiva es un punto de apoyo para enfoques restaurativos en la escuela rural, aunque requiere acompañamiento en el manejo de emociones y la toma de decisiones.

Se recomienda que las instituciones rurales de Escuela Nueva formen a sus docentes en el

uso de la ruta de atención, incorporen actividades literarias multimodales como práctica regular de escucha dentro del componente de prevención y hagan seguimiento a los acuerdos que los propios estudiantes construyen.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Agrelo-Costas, E., & Piñeiro, A. (2021). La poesía: educadora de emociones. *Tejuelo. Didáctica de la Lengua y la Literatura. Educación, 33*, 185–216. https://doi.org/10.17398/1988-8430.33.185

Astorga, C. (2019). *Investigación cualitativa. Manual para principiantes. Métodos y técnicas*. Editorial Laboratorio Educativo.

Caicedo, B. L., Fernández-Guayana, T.-G., Martínez, A. L., & Velásquez, C. (2025). Cartografías de paz: estudio social en región andina, Colombia. *Acta Scientiarum. Education, 48*(1), e74746. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v48i1.74746

Caicedo, B. L., Fernández-Guayana, T.-G., Ortiz, A., & Laguna, W. A. (2026). Análisis de los factores psicológicos que promueven la convivencia en entornos educativos. *Revista Iberoamericana ConCiencia, 11*(1), e0379. https://doi.org/10.70298/ConCiencia.11-1.e0379

Caicedo, L. X., & Fernández, T. G. (2022). Consecuencias del bullying en la formación de estudiantes según estudios latinoamericanos entre 2010–2021. *Revista Ensayos Pedagógicos, 17*(2), 161–179. https://doi.org/10.15359/rep.17-2.8

Cano, A. (2022). *El trabajo por proyectos en aulas multigrado*. Ediciones Normalismo Extraordinario. http://rededucacionrural.mx/repositorio/estrategias-didacticas-multigrado-generales/el-trabajo-por-proyectos-en-aulas-multigrado/

Cañamares, C., & Navarro, R. (2015). Selección de lecturas para la prevención del acoso escolar (bullying). *Anuario de Investigación en Literatura Infantil y Juvenil, 13*, 39–54. https://revistas.uvigo.es/index.php/AILIJ/article/view/953

Castillo, V. D., Diamond, A. Y., & García, M. (2021). La danza y la música para la prevención del acoso escolar en educación básica: una experiencia desde la investigación acción. *Revista EDUCARE - UPEL-IPB - Segunda Nueva Etapa 2.0, 25*(3), 28–53. https://doi.org/10.46498/reduipb.v25i3.1452

Corredor, R. A. (2023). Escuela nueva y construcción de aprendizajes, reflexiones, desafíos y aportes del modelo colombiano. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar, 7*(2), 2871–2888. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v7i2.5527

Cusman-Barriga, A. L., & Gallardo-Echenique, E. (2023). Storytelling as a school awareness tool against bullying. En P. C. López-López, D. Barredo Ibáñez, C. I. Ríos Calleja y J. Rúas-Araújo (Eds.), *Proceedings of the International Conference on Communication and Applied Technologies 2023 (ICOMTA 2023)* (Atlantis Highlights in Social Sciences, Education and Humanities, Vol. 11, pp. 132–141). Atlantis Press. https://doi.org/10.2991/978-94-6463-254-5_14

Deleg-Muzha, M. V., Ochoa-Encalada, S. C., Apolo-Buenaño, D. E., & Pazmiño-Piedra, J. P. (2021). Storytelling como estrategia para prevenir el bullying. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía, 6*(4), 317–333. https://doi.org/10.35381/r.k.v6i4.1504

Domínguez, E., & Vázquez, P. (2024). Manifestações e situações de violência escolar percebida nas comunidades educativas de Cartagena, Colômbia. *Revista Portuguesa de Educação, 37*(1), e24004. https://doi.org/10.21814/rpe.26531

Fernández, T. G. (2021). Apuestas educativas en momentos de transición hacia la paz. *Revista Infancia, Educación y Aprendizaje, 7*(2), 30–41. https://doi.org/10.22370/ieya.2021.7.2.2875

Fernández-Guayana, T.-G. (2026). Posibilidades de la literatura infantil y juvenil (LIJ) en aulas violentas: formar para transformar. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad, 14*(1), e7/1–20. https://doi.org/10.22209/rhs.v14n1a07

Fernández, T. G., Pinzón, M. I., Leal, D. M., & Delgado, P. C. (2025). Mediaciones pedagógicas a través de la literatura y las artes para la prevención del acoso escolar. Estado del arte. *Revista Guillermo de*

Ockham, *23*(1), 225–245. https://doi.org/10.21500/22563202.7006

Fernández, T. G., Leal, D. M., & Ortiz, M. (2026). Poemas para sanar la escuela 2: voces que enseñan. *Revista Neuronum*, *12*(2), 26–50. https://www.revistaneuronum.com/ojs/index.php/revistaneuronum/article/view/7

González, J. G. (2023). *Poesía en el aula de clase. Su promoción y lectura*. Editorial Laboratorio Educativo.

Herrera, O., & Frausto, M. (2021). Violencia escolar y mediación pedagógica en estudiantes de educación básica. *Revista Innova Educación*, *3*(2), 438–453. https://doi.org/10.35622/j.rie.2021.02.010

Laboratorio de Economía de la Educación [LEE]. (2024, 2 de mayo). *El acoso escolar en los colegios colombianos: un análisis desde las pruebas PISA y el SIUCE* (Informe n.º 94). Pontificia Universidad Javeriana. https://www.javeriana.edu.co/recursosdb/5581483/11594517/Inf-94-BULLYING-2024-LEE-JAVERIANA.pdf

Ley 1620 de 2013. Por la cual se crea el Sistema Nacional de Convivencia Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la Educación para la Sexualidad y la Prevención y Mitigación de la Violencia Escolar. 15 de marzo de 2013. Diario Oficial n.º 48.733. https://www.funcionpublica.gov.co/eva/gestornormativo/norma.php?i=52287

López, J. E. (2021). *ResiArte, acción educativa resiliente a través del arte para la prevención del acoso escolar* [Tesis de maestría, Universidad de La Laguna]. Repositorio institucional de la Universidad de La Laguna. http://riull.ull.es/xmlui/handle/915/22769

Marande, G., & Vernia, A. M. (2022). Arte contra el bullying: una experiencia y una propuesta de asignatura optativa en educación primaria. *ArtsEduca*, *34*, 205–218. http://hdl.handle.net/10234/202054

Ministerio de Educación Nacional [MEN]. (2024). *Informe anual del Sistema de Información Unificado de Convivencia Escolar*. https://www.mineducacion.gov.co/1780/articles-404764_recurso_15.pdf

Morales, J. (2023). Acoso escolar. Una aproximación al estado del arte sobre su investigación. *Espacio Abierto. Cuaderno Venezolano de Sociología*, *32*(4), 281–303. https://doi.org/10.5281/zenodo.10108179

Moya-Carrera, B. (2023). La importancia de la educación emocional en la prevención del acoso escolar. *Bastcorp International Journal*, *2*(2), 25–35. https://doi.org/10.62943/bij.v2i2.30

Muñoz-Prieto, M. (2017). Desarrollar la inteligencia emocional para prevenir el acoso escolar. *EA, Escuela Abierta*, *20*(1), 35–46. https://doi.org/10.29257/EA20.2017.04

Narváez, A., Caicedo, B., & Fernández, T. (2026). Pedagogía de la memoria histórica para aplicar la Cátedra de Paz en una institución educativa de Nariño, Colombia. *Revista Revoluciones*, *8*(25), 59–87. https://doi.org/10.35622/j.rr.2026.025.004

Navarro, R. (2016). *La voz de la poesía en la educación: una lectura desde la pedagogía* [Tesis doctoral, Universitat de Barcelona]. Repositorio institucional de la Universitat de Barcelona. http://hdl.handle.net/10803/400095

Nuño, N. (2020). *Educar en valores y literatura: una propuesta de intervención para combatir el bullying en las aulas* [Tesis de pregrado, Universidad de Almería]. Repositorio institucional de la Universidad de Almería. http://hdl.handle.net/10835/9777

Oficina de Coordinación de Asuntos Humanitarios [OCHA]. (2025, 1 de febrero). *Colombia: Reporte de situación n.º 01. Impacto humanitario por desplazamiento masivo y confinamiento en Catatumbo (Norte de Santander)*. ReliefWeb. https://reliefweb.int/report/colombia/colombia-reporte-de-situacion-no-01-impacto-humanitario-por-desplazamiento-masivo-y-confinamiento-en-catatumbo-norte-de-santander

Papalia, D., & Martorell, G. (2023). *Desarrollo humano*. McGraw-Hill.

Pérez, C. A., Pérez, Y., Pérez, E., Solano, N., Garavito, J. J., & Álvarez, A. J. (2024). Escuela nueva: reflexiones en torno a las prácticas pedagógicas en educación rural. *Revista Boletín Redipe*, *13*(2), 49–63. https://doi.org/10.36260/rbr.v13i2.2078

Restrepo, L. M. (2022). *Emociones políticas y nociones de paz en la primera infancia: un acercamiento desde las narrativas de un niño de cinco años* [Tesis de pregrado, Universidad de Antioquia]. Repositorio institucional de la Universidad de Antioquia. https://hdl.handle.net/10495/30485

Riancho, L. (2022). *Arteterapia para la prevención del acoso escolar en Educación*

Secundaria [Tesis de maestría, Universidad de Valladolid]. Repositorio institucional de la Universidad de Valladolid. https://uvadoc.uva.es/handle/10324/57499

Ríos, A. I. (2022). *Trabajar las emociones mediante la poesía en el 3.er ciclo de Educación Primaria* [Tesis de pregrado, Universitat de les Illes Balears]. Repositorio institucional de la Universitat de les Illes Balears. http://hdl.handle.net/11201/159925

Ruiz, R. (2022). *El uso de la cuentística en la lucha contra el acoso escolar* [Tesis de pregrado, Universidad de Jaén]. Repositorio institucional de la Universidad de Jaén. https://hdl.handle.net/10953.1/18582

Sarmiento, H. F. (2014). *La poesía como estrategia pedagógica para la concienciación y denuncio del bullying o matoneo en los estudiantes del ciclo 4 del colegio Miguel Antonio Caro jornada nocturna* [Tesis de pregrado, Universidad Libre]. Repositorio institucional de la Universidad Libre. https://hdl.handle.net/10901/7574

Suárez, D. C., Liz, A. del P., & Parra, C. F. (2015). Construyendo tejido social desde la Escuela Nueva en Colombia. Un estudio de caso. *Revista Científica General José María Córdova*, *13*(15), 195–229. https://doi.org/10.21830/19006586.23

Tamayo, D. M., Tabares, L., Muñoz, M. F., Segura, S., Atehortúa, Y., & Ocampo, E. (2020). Emociones constructoras de paz desde los niños y las niñas del grado transición: representaciones desde su experiencia. *Zona Próxima*, *32*, 105–125. https://doi.org/10.14482/zp.32.306.43

Urrea, S. E., & Figueredo, E. de S. (2018). A nova escola colombiana: análise de seus guias de aprendizagem. *Acta Scientiarum. Education*, *40*(3), e39727. https://doi.org/10.4025/actascieduc.v40i3.39727

Vidal, J. (2019). *El acoso escolar a través de la literatura infantil y juvenil* [Tesis de pregrado, Universitat Jaume I]. Repositorio institucional de la Universitat Jaume I. http://hdl.handle.net/10234/185129

Yubero, S., Larrañaga, E., Navarro, R., & Sánchez, S. (2022). Literatura para la prevención del bullying en las primeras etapas de la educación escolar. *OCNOS. Revista de Estudios sobre Lectura*, *21*(2), 1–19. https://doi.org/10.18239/ocnos_2022.21.2.3133

DECLARACIÓN DE CONFLICTO DE INTERESES

Los autores declaran no tener conflictos de intereses.

DERECHOS DE AUTOR

Fernández-Guayana, T.-G., Leal Camacho, D. M., & Ortiz Camargo, M. (2026)

Este es un artículo de acceso abierto distribuido bajo la licencia Creative Commons de Atribución No Comercial 4.0, que permite su uso sin restricciones, su distribución y reproducción por cualquier medio, siempre que no se haga con fines comerciales y el trabajo original sea fielmente citado.

El texto final, datos, expresiones, opiniones y apreciaciones contenidas en esta publicación es de exclusiva responsabilidad de los autores y no nec reflejan el pensamiento de la revista.