



Círculo de amigos. Investigando la efectividad de un juego de mesa para prevenir el acoso escolar

Circle of Friends. Investigating the Effectiveness of a Board Game to Prevent Bullying in School

Carlos Velázquez-Callado

Universidad de Valladolid

<https://orcid.org/0000-0002-7461-895X>

carlos.velazquez.callado@uva.es

ARTICLE INFO

Palabras clave

Juego de mesa; acoso escolar;
aprendizaje basado en juegos;
bullying; innovación educativa.

Keywords

Board game; bullying; game-based
learning; educational innovation.

RESUMEN

Este estudio examinó el efecto de un juego de mesa, *Círculo de amigos*, como medio de prevención del acoso escolar. Se definieron dos objetivos: 1) analizar la eficacia del juego en la adquisición de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para abordarlo y 2) evaluar la experiencia de los participantes con el juego y su percepción sobre su utilidad para prevenir situaciones de acoso escolar. 85 estudiantes, de cinco clases de 5.º y 6.º de Educación Primaria, participaron en tres sesiones de juego, de entre 60 y 90 minutos de duración, distribuidas a lo largo de dos semanas. Además, se realizaron cinco grupos de discusión con 6 estudiantes por clase para complementar la información sobre la aceptación del juego y su utilidad en la prevención del bullying. Se analizaron los datos provenientes de un test de conocimientos sobre el acoso escolar, de un cuestionario de satisfacción del juego y de las grabaciones de los grupos de discusión. Los resultados muestran que *Círculo de amigos* facilita la adquisición de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para enfrentarlo, promoviendo actitudes empáticas y el desarrollo de relaciones sociales.

ABSTRACT

This study examined the effect of a board game, *Circle of Friends*, as a means of preventing school bullying. Two objectives were defined: 1) to analyze the effectiveness of the game in the acquisition of knowledge about bullying and strategies to address it, and 2) to evaluate the participants' experience with the game and their perception of its usefulness in preventing bullying situations. 85 students from five 5th and 6th grade classes in Primary Education participated in three game sessions, each lasting between 60 and 90 minutes, spread over two weeks. Additionally, five discussion groups were held with 6 students per class to gather further information on the acceptance of the game and its usefulness in bullying prevention. Data were analyzed from a knowledge test on bullying, a game satisfaction questionnaire, and recordings of the discussion groups. The results show that *Circle of Friends* facilitates the acquisition of knowledge about bullying and strategies to address it, promoting empathetic attitudes and the development of social relationships.



1. Introducción

1.1. Juego y aprendizaje

Los juegos poseen un gran potencial de motivación (Sailer *et al.*, 2017) y se relacionan con la necesidad de expresión y la búsqueda de emociones gratificantes (Bayeck, 2020). Whitebread *et al.* (2012) señalan que, aunque los niños aprenden de muchas formas diferentes y no necesariamente a través del juego, cuando juegan existen numerosas oportunidades para el desarrollo de habilidades motrices, lingüísticas y sociales. Los beneficios del juego se asocian con la promoción de la autoestima, el bienestar emocional y la capacidad de resiliencia, posiblemente porque jugando los niños pueden experimentar con objetivos y metas establecidos por ellos mismos en un entorno libre de presiones (Chen *et al.*, 2020; Rodríguez-Ferrer *et al.*, 2023). En otras palabras, los niños aprenden a través de actividades que no son necesariamente el juego, pero lo hacen de manera más efectiva jugando.

El juego se presenta como una actividad eminentemente social, colaborativa y comunicativa (Reinhardt, 2019) a través de la cual los participantes exploran y comprenden el entorno en el que se desenvuelven (Muñoz *et al.*, 2019). Al mismo tiempo ofrece un espacio seguro para la experimentación y la interacción con los otros, lo que contribuye al desarrollo emocional y social de los niños (Torres *et al.*, 2007).

Desde esta perspectiva, en el contexto educativo, generar un ambiente lúdico es un elemento clave en el aprendizaje (Kangas, 2009), ya que promueve la cooperación entre iguales, facilita la probabilidad de obtener resultados creativos y mejora la satisfacción de los estudiantes con el entorno de aprendizaje (Muñoz y Valenzuela, 2014; Nousiainen *et al.*, 2018). Los juegos hacen que el aprendizaje se centre más en el estudiante, haciéndolo más sencillo y divertido (Rodríguez-Ferrer *et al.*, 2023). Por ello, pueden reforzar el conocimiento y cerrar la brecha entre lo que se enseña y lo que se aprende al crear entornos de aprendizaje dinámicos, divertidos y emocionantes (Eisenack, 2013; Gibbon *et al.*, 2017).

En este sentido, surge un tipo de juego creados expresamente con una finalidad educativa, los denominados “juegos serios” (Abt, 1970). El término juego serio alude a aquellos juegos cuya finalidad no es entretener, sino promover un aprendizaje en forma de producción de conocimiento, desarrollo de habilidades o cambio de comportamiento (González-Robles & Vázquez-Vílchez, 2022). Aun cuando, en la actualidad, la mayor parte de la literatura científica asocia el juego serio exclusivamente con juegos digitales (Djaouti *et al.*, 2011; Southgate *et al.*, 2017), la definición original no excluye juegos en formato físico, como pueden ser los juegos de mesa.

1.2. Juego de mesa

Un juego de mesa es una forma de entretenimiento reglada que implica superar un desafío o a uno o varios oponentes y que finaliza tras un número finito de fases, espaciales o temporales (Lupiáñez, & García, 2019). En un juego de mesa, se combinan momentos de estrategia y de toma de decisiones por parte de los jugadores que, a veces, incluyen elementos de azar. Todo ello genera un conjunto de situaciones impredecibles que agregan emoción y variedad a la experiencia lúdica.

Poole *et al.* (2020) plantean algunas ventajas de los juegos de mesa en formato físico con respecto a los digitales, cada vez más extendidos en los centros educativos. Entre ellas destacan que: 1) los juegos de mesa en formato físico resultan menos costosos que los juegos digitales que, aun siendo total o parcialmente gratuitos, requieren de un dispositivo, lo cual puede ser un limitante para algunos estudiantes, 2) promueven la interacción directa, cara a cara, entre los estudiantes y no a través de una pantalla, 3) facilitan la participación equitativa, y 4) son flexibles y fácilmente adaptables a las necesidades puntuales del profesorado. Izuka *et al.* (2019) señalan además que jugar juegos de mesa cara a cara con otras personas es más efectivo para la función cognitiva que hacerlo digitalmente. Finalmente, los juegos de mesa ofrecen la ventaja de poder ser construidos de manera sencilla utilizando materiales reciclados o de bajo costo.

Por todo ello, cada vez son más los profesores que crean sus propios juegos de mesa y los utilizan en sus clases con la finalidad de trabajar con su alumnado determinados contenidos de las materias que enseñan (Aguirregabiria & Ariceta, 2021; Montejo & Fernández, 2021; Suzuki & Souza, 2022) o de carácter transversal (González-Robles & Vázquez-Vílchez, 2022; Koenigstein *et al.*, 2020; Kurokawa *et al.*, 2023).

La interacción entre iguales durante la práctica lúdica permite que los estudiantes puedan construir su propio aprendizaje desde el conocimiento de los demás, desarrollando nuevos saberes, habilidades o actitudes (Adams, 2006). El profesorado puede facilitar esa comunicación entre los estudiantes a la hora de comprender las reglas y las dinámicas de los juegos, debatir acciones y conceptos y promover retroalimentación entre ellos (Dziob, 2020). Así, los juegos de mesa pueden proporcionar a los docentes la oportunidad de servir de guía a los

niños y adolescentes para alcanzar objetivos educativos específicos al extender su aprendizaje durante y después de jugar el juego (Durdén & Dangel, 2008).

Recientes revisiones sistemáticas de la literatura destacan las posibilidades de los juegos de mesa en el ámbito educativo. Sousa *et al.* (2023) subrayan su potencial para promover diversas habilidades relevantes para el aprendizaje, con un enfoque particular en las habilidades blandas. Por su parte, Garrido-Sánchez y Crisol-Moya (2023) destacan el carácter motivacional de los juegos de mesa y su dimensión comunicativa que, a su vez, facilita las interacciones entre los participantes y su inclusión en el grupo de iguales.

1.3. Bullying y juego serio

El maltrato entre iguales es un fenómeno general que se produce en todos los países en los que se ha estudiado y afecta a todas las clases sociales (Calvo-Morata *et al.*, 2021; Garaigordobil & Oñederra, 2015). El *bullying* o acoso escolar se define como cualquier forma de maltrato psicológico, verbal, físico o social producido entre estudiantes de forma reiterada a lo largo del tiempo (Olweus, 1993). Implica, por tanto, la manifestación de conductas y actitudes agresivas, intencionadas y repetidas contra uno o más estudiantes, de carácter verbal, físico, emocional o social (Del Moral & Villalustre, 2018). El acoso escolar es ejercido por un estudiante o grupo de estudiantes sobre un compañero, con la clara intención de hacer daño y establecer una relación de control o sumisión en la que la persona agredida no pueda defenderse (Enríquez & Garzón, 2015). Por tanto, el *bullying* conlleva un comportamiento agresivo, intencionado y repetitivo unido a un desequilibrio de poder entre el acosador o acosadores y la víctima (Garaigordobil, 2018).

Cuando la situación de *bullying* se desarrolla a través de medios electrónicos o digitales recibe el nombre de ciberacoso o *ciberbullying* (DeSmet *et al.*, 2018). A medida que aumenta el número de niños y adolescentes que utilizan Internet y teléfonos inteligentes, el ciberacoso también se incrementa y en la actualidad se está convirtiendo en un grave problema social (Yoon, 2020). Algunos estudios subrayan que las víctimas y los agresores de acoso y ciberacoso tienen características similares (Garaigordobil, 2013; García-Fernández *et al.*, 2016; Kowalski *et al.*, 2014) e incluso que la participación en situaciones de acoso escolar predice la participación en contextos de ciberacoso (Antoniadou *et al.*, 2016).

Por todo ello, resulta fundamental el desarrollo de estrategias de acción orientadas a detectar, prevenir y luchar contra el acoso escolar cuando este ya se ha iniciado (Calvo-Morata *et al.*, 2021). Así, se desarrollan campañas de prevención en centros educativos, sesiones informativas para familias y formación para profesionales del ámbito educativo (Avilés *et al.*, 2011; Gaffney *et al.*, 2019). Además, existen recursos en línea como los desarrollados desde el Instituto Nacional de Ciberseguridad (INCIBE). Por otra parte, no son pocas las instituciones públicas que ponen servicios de apoyo telefónico o telemático a disposición de las víctimas o de sus familias. A todo ello hay que añadir programas de intervención, con niños y adolescentes, específicamente dirigidos a promover la empatía (Ang, 2015), la gestión emocional (Díaz-Lopez *et al.*, 2019; Maldonado *et al.*, 2020), las habilidades sociales (Acosta & Amador, 2021) o el desarrollo de un comportamiento prosocial orientado a defender a otros (Bussey *et al.*, 2020). Se busca que niños y adolescentes actúen de manera reflexiva y prosocial a la hora de enfrentarse a diferentes problemas y conflictos con sus compañeros, en lugar de hacerlo de forma impulsiva y agresiva o, como en el caso de los espectadores, de adoptar una actitud pasiva eludiendo un comportamiento de ayuda ante la víctima.

Los juegos serios pueden brindar a los estudiantes una experiencia inmersiva directa del fenómeno del acoso escolar, aumentando la conciencia y la empatía con las víctimas (Calvo-Morata *et al.*, 2021). Algunas investigaciones resaltan la capacidad de los juegos digitales para aumentar el conocimiento del alumnado sobre el *ciberbullying* (Guerra, 2017; Nocentini *et al.*, 2015; Olenik-Shemesh *et al.*, 2014), desarrollar habilidades sociales (DeSmet *et al.*, 2018) y promover un comportamiento asertivo prosocial ante situaciones de acoso (Ferreira *et al.*, 2022).

Existe evidencia empírica que sugiere que los juegos serios digitales pueden ser utilizados para que el alumnado identifique las situaciones de acoso escolar y desarrolle estrategias efectivas para hacerle frente. Es razonable suponer que la aplicación de juegos de mesa, con soporte físico, específicamente diseñados para abordar el acoso escolar debería producir resultados similares. Sin embargo, la literatura nos muestra una carencia de estudios en este sentido.

Moukram *et al.* (2023) realizaron una revisión sistemática centrada en la gamificación como estrategia para prevenir el acoso escolar. Cabe destacar que los autores consideraron la gamificación en su sentido más amplio, incluyendo, además de los procesos gamificados, el aprendizaje basado en juegos y los juegos serios. En su investigación, analizaron diferentes estudios que incluían intervenciones para determinar qué recursos lúdicos aplicaron y qué logros se obtuvieron relacionados con la prevención del *bullying*. De los estudios analizados, únicamente uno

focalizaba su intervención en la aplicación de un juego de mesa para prevenir el acoso escolar (Nieh & Wu, 2018). El resto utilizaba videojuegos, juegos serios digitales o programas desarrollados a través plataformas en línea.

La investigación de Nieh y Wu (2018) se orientó a examinar los efectos de un juego de mesa, desarrollado por las investigadoras, en una intervención contra el acoso escolar en niños en edad escolar. El estudio se realizó con 328 estudiantes de quinto grado, pertenecientes a 11 clases de una misma escuela taiwanesa. Los estudiantes fueron distribuidos en grupos experimentales, que participaron en cuatro sesiones de juego, y grupos de control, que siguieron un plan de estudios regular contra el acoso escolar utilizando métodos de enseñanza convencionales. Los resultados obtenidos mostraron un aumento significativo en el conocimiento sobre el acoso escolar de los grupos que participaron en las sesiones de juego con respecto a los que no lo hicieron, resultados que se mantuvieron en una prueba de seguimiento. Por el contrario, en este estudio no hubo un cambio significativo en la intención de defender a las víctimas en ninguno de los grupos.

De este modo, es fácil concluir que son necesarios más estudios orientados a evaluar la eficacia de los juegos de mesa en formato físico para promover el conocimiento del acoso escolar y de estrategias para afrontarlo de forma adecuada y efectiva.

El propósito de este estudio fue examinar el efecto de un juego de mesa de estructura cooperativa, denominado *Círculo de amigos*, como medio para la prevención del acoso escolar. Más específicamente, se definieron dos objetivos: 1) analizar la efectividad del juego *Círculo de amigos* como recurso didáctico para adquirir conocimientos sobre lo que es el acoso escolar y las estrategias para afrontarlo y 2) evaluar la experiencia de los participantes con el juego y su percepción sobre su utilidad para prevenir situaciones de acoso escolar.

2. Método

2.1. Descripción del juego

El juego *Círculo de amigos* fue desarrollado por el propio investigador siguiendo un proceso que incluyó diferentes versiones con testeos realizados con profesorado y estudiantes hasta llegar a la versión definitiva. El juego está diseñado para entre 3 y 6 jugadores y se recomienda para personas de entre 8 y 14 años. Se juega en un tablero compuesto por 25 casillas modulares, 16 de las cuales se disponen de forma circular y 9 con un recorrido en cruz por el interior del círculo. 20 de esas casillas contienen las imágenes de niñas y niños, representando la diversidad social y étnica que puede encontrarse en una escuela actual. 4 casillas representan una situación de acoso escolar. Además, existe una casilla central. El juego se completa con dos dados, fichas de cuatro colores, un marcador de *bullying* y tarjetas de dos tipos, unas con preguntas y otras describiendo acciones ante una situación de acoso. Cada jugador juega con un peón y hay una figura que representa a un acosador (Figura 1).

Figura 1. *Círculo de amigos*. Disposición inicial del juego



El juego comienza con todas las casillas con las imágenes de niños dispuestas boca abajo. Se explica a los jugadores que están en una escuela donde los niños tienden a esconderse para pasar desapercibidos ya que tienen miedo de un acosador. Se les dice que su objetivo es liberar a la escuela del acoso escolar. Para ello, siguiendo unas determinadas reglas, deben coordinar acciones y estrategias, así como contestar correctamente a diferentes preguntas relacionadas con el acoso escolar que les permitan descubrir las imágenes de todos los niños y las niñas escondidos, evitando que el marcador del *bullying* alcance la última casilla.

Las reglas completas del juego pueden consultarse desde el siguiente enlace: <https://bit.ly/4dpresM>.

2.2. Participantes y procedimiento

Un total de 85 estudiantes de cinco clases de 5.º y 6.º de Educación Primaria, con edades comprendidas entre los 10 y los 12 años, de un colegio público situado en el alfoz de una capital de provincia de Castilla y León participaron en tres sesiones de juego. Cada sesión duró entre 60 y 90 minutos. Las sesiones fueron distribuidas a lo largo de dos semanas consecutivas y todo el alumnado de cada clase, sin excepción, participó en ellas. Todas las sesiones se desarrollaron en la misma aula bajo la tutela del investigador del estudio, profesor en dicho colegio.

El estudio utilizó el diseño cuasi experimental por grupos pretest-postest sin grupo de control. Tres semanas antes del inicio de las sesiones de juego, todos los participantes contestaron a un test para determinar su nivel de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias más eficaces para afrontarlo.

La primera de las sesiones desarrolladas comenzó con la explicación de las reglas del juego *Círculo de amigos*. A continuación, el investigador respondía a las preguntas que los estudiantes le formulaban sobre las mecánicas del juego. Finalmente, los estudiantes, distribuidos en grupos de entre 3 y 5 participantes, comenzaban con la práctica autónoma del juego de mesa.

Durante la práctica del juego, el investigador permanecía atento a las posibles dudas de los estudiantes y a los errores de comprensión en las normas por parte de estos, interviniendo para aclarar las reglas del juego cuando era necesario. En ocasiones, el investigador también planteaba preguntas orientadas a que los estudiantes pensasen en las estrategias más efectivas para lograr el objetivo del juego. No se plantearon explicaciones ni se introdujeron verbalmente contenidos sobre la prevención del acoso escolar, fuera del propio juego.

Tras las sesiones lúdicas, se dedicó una cuarta sesión para administrar a los participantes un test orientado a conocer su nivel de satisfacción con el juego practicado y a repetir el test de conocimientos sobre el acoso escolar y sus estrategias para afrontarlo.

2.3. Instrumentos

Para la recogida de los datos orientados a dar respuesta a los objetivos planteados, se desarrolló un test de conocimientos sobre el *bullying*, compuesto por 18 preguntas de respuesta corta, y un cuestionario *ad hoc* de satisfacción del juego y de su utilidad para prevenir el *bullying*, con 26 afirmaciones, de modo que los estudiantes valoraban su mayor o menor grado de acuerdo con cada una de ellas mediante cinco opciones de respuesta en forma de escala Likert. Este cuestionario se completaba con tres preguntas abiertas para que los mismos estudiantes reflejaran lo que les había gustado del juego y lo que no, además de facilitar un espacio para que planteasen sugerencias orientadas a mejorarlo.

El test de conocimientos se administró tres semanas antes del inicio de las sesiones de juego (pretest) e inmediatamente después de la finalización de las mismas (postest). En ambos casos, los estudiantes respondieron de forma anónima.

El cuestionario de satisfacción del juego fue respondido en la misma sesión en la que se administró el postest, justo antes del mismo. En cada una de las clases, el investigador repartió un cuestionario a cada estudiante, informó del objetivo del mismo y subrayó la garantía de anonimato y confidencialidad de las respuestas. Unido a ello, insistió en que no había respuestas correctas o equivocadas siempre que se ajustasen a lo que cada uno pensaba realmente. A continuación, el investigador fue leyendo cada una de las afirmaciones del cuestionario dos veces. La primera para garantizar su comprensión por parte de los estudiantes, de modo que si alguien tenía dudas era invitado a levantar la mano y a formularlas para ser aclaradas. La segunda, para que cada uno de los estudiantes respondiera en la escala Likert de acuerdo a su propia opinión.

Con el fin de profundizar aún más en la valoración que los estudiantes hicieron del juego *Círculo de amigos* y de obtener información complementaria sobre la percepción de los niños sobre su nivel de utilidad para prevenir situaciones de acoso escolar, se seleccionaron aleatoriamente 30 escolares que, con el

consentimiento informado de sus familias, participaron en 5 grupos de discusión realizados de forma independiente. En cada grupo de discusión participaron 6 estudiantes de la misma clase. En estos grupos, tras generar un clima de seguridad y confianza entre los participantes, el investigador planteaba una pregunta y se permitía que los niños hablaran libremente hasta que se consideraba que se alcanzaba el punto de saturación de la información, momento en el cual el investigador orientaba el debate hacia un nuevo aspecto relacionado con el juego de mesa. Las conversaciones fueron registradas en formato audio para su análisis posterior.

3. Análisis de los datos

Las técnicas e instrumentos de recogida de datos generaron un conjunto de datos de corte cuantitativo y otro de corte cualitativo. Los primeros, registrados en el test de conocimientos sobre el acoso escolar y en la primera parte del cuestionario de satisfacción del juego. Los segundos, provenientes de las tres preguntas abiertas de este cuestionario y de las grabaciones de los distintos grupos de discusión.

En una primera fase, los datos cuantitativos y cualitativos se analizaron por separado para, posteriormente, proceder a triangular los resultados obtenidos de ambos análisis. Así, se procedió a la corrección del pretest y el posttest de conocimientos sobre el acoso escolar. Cada pregunta correcta computaba un punto y cero puntos cada pregunta incorrecta. De este modo, para cada uno de los test se obtuvo un valor numérico situado en el intervalo 0-18. A continuación, atendiendo a criterios de proporcionalidad, se procedió a ajustar el valor obtenido a otro dentro del rango 0-10. A continuación, se determinaron la media y la desviación típica de los test inicial y final en cada uno de los grupos y en el grupo completo y se calculó, en cada uno de los casos, el porcentaje de mejora en los resultados.

En el caso del cuestionario de satisfacción con el juego *Círculo de amigos*, en cada uno de los grupos, se empleó el programa Microsoft Excel para calcular la media y de la desviación típica para cada una de las afirmaciones expuestas en el cuestionario. Además, se calculó el coeficiente de variación, para poder realizar una interpretación relativa del grado de variabilidad en las respuestas de los estudiantes. En este sentido, se consideró que el promedio no es representativo del conjunto de datos cuando el porcentaje supera el 30 %.

Para los datos registrados en los grupos de discusión, así como con las respuestas del alumnado a las preguntas abiertas del cuestionario de satisfacción con el juego, se empleó el análisis de contenido, por una parte, para complementar los datos provenientes del test de conocimientos sobre el acoso escolar y del cuestionario de satisfacción con el juego. Por otra, para contextualizar dichos datos desde una perspectiva holística que es la habitual en contextos educativos reales. Para ello se consideraron tres núcleos de análisis: aprendizajes percibidos, características lúdicas y experiencia de juego.

4. Resultados

La Tabla 1 muestra los resultados obtenidos por los diferentes grupos en el test de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para su prevención:

Tabla 1. Resultados comparados en el test de conocimientos

	Pretest		Posttest		Diferencia	Mejora
	\bar{x}	σ	\bar{x}	σ		
5º (G1)	2,810	1,265	5,586	1,457	2,776	98,8 %
5º (G2)	3,370	1,550	5,185	1,874	1,815	53,9 %
6º (G3)	3,889	1,375	5,185	1,595	1,296	33,3 %
6º (G4)	3,000	1,863	5,117	2,296	2,117	70,6 %
6º (G5)	3,230	1,587	6,111	1,434	2,881	89,2 %
Globales	3,263	1,514	5,435	1,979	2,172	66,5 %

El análisis de los resultados manifestado por el alumnado antes y después del programa de intervención nos muestra que las cinco clases participantes en tres sesiones de juego mejoraron entre 1,296 y 2,881 puntos en el postest de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para enfrentarlo con respecto al pretest, realizado antes de las mencionadas sesiones. Igualmente, los porcentajes de mejora oscilaron entre el 33,333 % del más bajo al 98,772 % del más elevado.

La mejora en los resultados en el test de conocimientos se dio tanto en alumnado de 5.º como en alumnado de 6.º de Educación Primaria. Todas las clases partieron de unos conocimientos sobre el acoso escolar que podrían ser considerados de insuficientes (entre el 2,81 de la calificación más baja y el 3,88 de la más alta) y finalizaron en un nivel de conocimientos suficiente, pero no elevado (entre el 5,11 de la calificación más baja y el 6,11 de la más alta).

La Tabla 2 muestra los resultados globales derivados del cuestionario de satisfacción del alumnado con el juego de mesa *Círculo de amigos*.

Tabla 2. Resultados del cuestionario de satisfacción del alumnado con el juego *Círculo de amigos*

		\bar{x}	σ	C_v
1.	El juego tiene unas reglas fáciles de entender	4,250	0,774	18,2 %
2.	El juego me ha parecido divertido	4,429	0,909	20,5 %
3.	Las ilustraciones y el diseño del juego me han gustado	4,381	0,790	18,0 %
4.	El número de participantes es el adecuado	4,488	0,768	17,1 %
5.	Me ha gustado jugar con los compañeros/as de clase a este juego	4,667	0,627	13,4 %
6.	La duración del juego me ha parecido adecuada	4,036	0,999	24,7 %
7.	He estado muy concentrado jugando a este juego	4,000	0,982	24,5 %
8.	El juego es emocionante	3,857	1,194	30,9 %
9.	Me ha gustado que en el juego ganemos todos juntos o perdamos todos juntos	4,667	0,700	15,0 %
10.	El tema del juego me ha parecido interesante	4,358	0,927	21,3 %
11.	Me ha gustado el nombre del juego	4,024	0,905	22,5 %
12.	Creo que es importante que en el colegio nos hablen del acoso escolar	4,821	0,519	10,8 %
13.	El juego me ha ayudado a comprender mejor qué es el <i>bullying</i>	4,369	0,967	22,1 %
14.	El juego me ha enseñado qué hacer ante situaciones de <i>bullying</i>	4,464	0,752	16,8 %
15.	El juego me hizo reflexionar sobre cómo mis acciones afectan a los demás	4,310	0,957	22,2 %
16.	Prefiero aprender sobre el acoso escolar jugando a este juego que con clases o charlas	4,643	0,801	17,3 %
17.	El juego me hizo pensar en cómo tratar a los demás con respeto	4,571	0,682	14,9 %
18.	El juego me hizo sentir más seguro/a para hablar sobre el <i>bullying</i> con adultos (profesores/as, familiares...) si fuera necesario	4,060	0,974	24,0 %
19.	El juego fomenta el diálogo y la comunicación con los compañeros y compañeras	4,143	0,894	21,5 %
20.	El juego me hizo pensar en las personas que pueden ser víctimas de <i>bullying</i>	4,476	0,828	18,5 %
21.	El juego sirve para fomentar la amistad entre los compañeros/as y para que nos llevemos mejor	4,036	1,046	25,9 %
22.	El juego me ha hecho pensar en la gente de la clase con menos amigos	4,012	1,081	26,9 %
23.	El juego fomenta la cooperación y el trabajo en equipo	4,452	0,870	19,5 %
24.	Me gustaría jugar a este juego en casa con mi familia	4,095	1,248	30,5 %
25.	Recomendaría este juego a otros niños	4,607	0,822	17,8 %
26.	Me gustaría volver a jugar a este juego	4,511	1,012	22,4 %

Con respecto a la valoración del juego por parte de los escolares, hay que comenzar subrayando que los estudiantes participantes en las sesiones de juego consideran muy importante que en la escuela se trate el tema del acoso escolar. De hecho, es precisamente esta afirmación la que puntúa más alto en el nivel de acuerdo entre el alumnado de entre todas las planteadas en el cuestionario. Son varios los estudiantes que, en las preguntas abiertas del cuestionario, destacaron que lo que más les había gustado del juego fue precisamente “que es un juego contra el acoso escolar” y que sirva para que “se traten temas serios, como concienciar a los niños sobre el *bullying*”.

El alumnado manifestó su preferencia por aprender sobre el acoso escolar jugando a *Círculo de amigos* que con clases o charlas de concienciación ($\bar{x} = 4,64$). Los grupos de discusión refuerzan esta idea alegando que “las charlas son más aburridas, se nos hacen más largas” (GD5B02:38)¹, “es que una hora de charla, va a ser la charla todo el rato de lo mismo y prestas atención los cinco primeros minutos (GD6A02:05)”. Por el contrario, “el juego es más divertido y se te queda más en la cabeza” (GD6B01:50), “el juego es una forma de entender lo que es el acoso escolar y que nos divirtamos a la vez” (GD5A01:59).

Los escolares consideran que el juego de mesa les sirvió para comprender mejor lo que es el acoso escolar ($\bar{x} = 4,37$) y lo que se debe hacer ante situaciones de *bullying* ($\bar{x} = 4,64$). Algunos de los aprendizajes adquiridos durante el juego se manifiestan en los grupos de discusión. “He aprendido qué es el acoso escolar, cómo solucionarlo y cómo tratarlo, a identificarlo y cómo actuar” (GD6A02:53), “que había tres tipos de *bullying*, yo solo sabía dos, el físico, el verbal y el social” (GD5B03:39), “yo solo me sabía el acoso social y luego ya empecé a entender todos” (GD5B03:50), “(aprendí) lo que era el acoso inverso y el número de teléfono (de apoyo a víctimas de acoso)” (GD6C02:42). Además, varios niños destacan que el juego sirve “para saber si tú estás realizando *bullying* a alguien o alguien te está realizando *bullying* a ti” (GD6B19:31).

Entre las estrategias para afrontarlo de forma efectiva en contextos educativos, los estudiantes destacan, por orden de puntuación, que *Círculo de amigos* les hizo pensar en cómo tratar a sus compañeros con respeto ($\bar{x} = 4,57$), en las personas que pueden ser víctimas de *bullying* ($\bar{x} = 4,48$), en cómo las acciones propias pueden afectar a los demás ($\bar{x} = 4,31$) y, en menor medida, en los compañeros de clase con menos amigos ($\bar{x} = 4,01$). Además, el alumnado piensa que el juego fomenta la cooperación y el trabajo en equipo ($\bar{x} = 4,45$), el diálogo y la comunicación con los compañeros ($\bar{x} = 4,14$) y promueve las amistades y la convivencia entre iguales ($\bar{x} = 4,04$). El comentario de uno de los escolares sirve para resumir todo esto: “Este juego es bueno tanto para las víctimas de *bullying* como para los acosadores. Nos enseña cómo actuar en cada situación para poder salir a ayudar a amigos/as. También me gusta que nos hace reflexionar en cómo tratamos a los demás o cómo nos tratan los demás” (CCS12)².

En los grupos de discusión, el alumnado identificó algunas situaciones negativas hacia los compañeros que, prolongadas en el tiempo, pueden generar acoso escolar como “dejarle siempre solo..., que le peguen, le pongan motes...” (GD5B05:12), “discriminarle por el color de la piel” (GD5A05:27), “esconderle el estuche, la mochila...” (GD6B04:25), “hacer bromas, que para ti son graciosas, pero a él le molestan” (GD6A03:53). Al mismo tiempo, los estudiantes plantearon respuestas a esas situaciones como “hacer un grupo de amigos, intentar incluir a todos, hablar con todos...” (GD6A06:43), que “los compañeros que le están dejando solo vayan todos con él y que el acosador vea que todos le quieren” (GD5B05:30), “aceptarle tal y como es” (GD5A06:16) “y decírselo a un adulto, hablar con profesores cuando ves alguna situación de acoso” (GD6B06:14).

Por tanto, desde la percepción del alumnado, el juego facilita “saber estrategias para frenar el *bullying*” (GD6A10:55), y no solo desde la perspectiva de quien lo sufre, también desde la de los testigos. En este sentido, el juego sirve “para prevenir el *bullying*, para saber qué tienes que hacer si tienes un amigo que está recibiendo *bullying*” (GD6C16:31).

Con respecto a los aspectos lúdicos de *Círculo de amigos*, el primer dato destacable es que a la práctica totalidad del alumnado le gustó jugar a este juego de mesa con sus compañeros de clase ($\bar{x} = 4,67$) y lo consideraron un juego divertido ($\bar{x} = 4,43$), valorando su estructura cooperativa ($\bar{x} = 4,67$). En este sentido, el comentario más repetido en los grupos de discusión es que *Círculo de amigos* “es muy divertido y juegas mientras aprendes con tus amigos” (GD5A09:56). La estética del juego de mesa también fue del agrado de los escolares ($\bar{x} = 4,38$) valorándose la diversidad de niños y niñas representada en las imágenes “porque son diferentes personas, cada una con su personalidad, y eso está bien” (GD5A10:38). Algunos niños consideraron esto como algo positivo porque “podemos aprender que en un entorno convivimos con muchos tipos de personas que todas son diferentes”

¹ En el sistema de codificación empleado, GD corresponde a Grupo de Discusión, a continuación, se muestra el curso del alumnado participante en dicho grupo de discusión y finalmente el minuto y segundos en los que ese comentario figura registrado en la grabación.

² CCS12 corresponde al registro del sujeto 12 en el área de comentarios del cuestionario de satisfacción con el juego de mesa *Círculo de amigos*.

(GD6A09:39). Por otra parte, hubo quien se sintió identificado con las imágenes, “yo he visto una niña que se parecía a mí” (GD6C09:14), “había una chica con gafas y, más o menos, rubia que se parecía mucho a (nombra una compañera de clase)” (GD6C09:39). Los escolares aseguran que recomendarían el juego a otros niños ($\bar{X} = 4,61$) y que les gustaría volver a jugarlo ($\bar{X} = 4,51$). Hay quien incluso opina que “también estaría chulo que estuviera en venta para que cualquier persona pudiera jugar” (GD5A14:32).

5. Discusión

La lucha contra el acoso escolar es un desafío actual que requiere la implementación de diversos programas y estrategias y la actuación de toda la comunidad educativa. A pesar de los esfuerzos realizados mediante campañas de prevención en centros educativos, sesiones informativas para familias y programas de formación para docentes, el problema persiste y afecta a un número significativo de estudiantes (Avilés *et al.*, 2011; Gaffney *et al.*, 2019). Algunos estudios sugieren que los juegos serios digitales pueden aumentar la conciencia sobre este problema, fomentar la empatía hacia las víctimas, desarrollar habilidades sociales y promover comportamientos prosociales y asertivos (Calvo-Morata *et al.*, 2021; Ferreira *et al.*, 2022). Sin embargo, aun cuando los juegos de mesa en formato físico se relacionan con una mejora en el clima de clase y la inclusión del alumnado (Garrido-Sánchez & Crisol-Moya, 2023), existe una carencia de investigaciones sobre sus posibilidades como recurso didáctico para prevenir el acoso escolar (Moukram *et al.*, 2023).

Los juegos de mesa en formato físico fomentan la interacción cara a cara entre los estudiantes, facilitan su participación equitativa y son más fácilmente adaptables que los digitales (Poole *et al.*, 2020). Además, tienen un coste menor e incluso pueden autoconstruirse con materiales económicos. Desde estas premisas, el juego de mesa *Círculo de amigos* fue diseñado con la intención de servir de recurso didáctico para la prevención del *bullying*.

Durante las sesiones de juego no se realizaron explicaciones orientadas a promover el conocimiento sobre el acoso escolar fuera de la propia práctica del juego. Por tanto, podemos suponer que el hecho de responder a preguntas sobre el *bullying* mientras jugaban fue lo que llevó a los estudiantes a mejorar sus conocimientos sobre el mismo. Los resultados obtenidos, tras comparar las respuestas del cuestionario de conocimientos, antes y después de tres sesiones de práctica lúdica, muestran que *Círculo de amigos* promueve, en poco tiempo, la adquisición de conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para enfrentarlo, incluyendo, entre estas, aspectos relacionados con el desarrollo de la empatía, la convivencia y las relaciones sociales. Estos mismos resultados son percibidos e identificados por el propio alumnado en el cuestionario de satisfacción del juego y reforzados en los comentarios recogidos en los grupos de discusión. Estos hallazgos coinciden con los expuestos por Nieh y Wu (2018) en su investigación con *Galaxy Rescuers*, un juego de cartas diseñado por las propias investigadoras con la finalidad de fomentar la prevención del acoso escolar. Todo ello parece apuntar a que los juegos de mesa físicos, específicamente diseñados para concienciar al alumnado sobre el *bullying*, facilitan en muy poco tiempo, al menos, los conocimientos para identificar situaciones relacionadas con el acoso escolar y las estrategias para enfrentarlo.

A un 94 % del alumnado le gustó mucho jugar a *Círculo de amigos*, un 87 % querría volverlo a jugar y un 90 % recomendaría el juego a otros niños. Estos porcentajes de aceptación superan incluso los del juego de Nieh y Wu (2018), que se situaban en torno al 66 %. Para los estudiantes, *Círculo de amigos* es una forma más divertida y motivadora de aprender sobre el acoso escolar en comparación con otros métodos tradicionales como charlas o clases específicas. Destacan del juego algunos aspectos como la facilidad de sus reglas o el hecho de que sea cooperativo, que consideran apropiado para favorecer la unión y el trabajo en equipo contra el *bullying*. También subrayan que les gustó su estética, destacando que la diversidad del alumnado reflejada en las imágenes del juego facilitó que se identificaran con los personajes, lo que a su vez facilitó una visión inclusiva y positiva de sus compañeros. Todo esto apunta a que un juego de mesa, aplicado en un contexto escolar y enfocado a la prevención del acoso, debería equilibrar los aspectos lúdicos, que implican diversión y emoción, con el aprendizaje que se pretende promover. Por otra parte, debería tener una reglamentación sencilla y una estética que permita a los jugadores su identificación con los personajes y las situaciones de juego. Finalmente, parece que es coherente que un juego orientado a prevenir el acoso escolar y a promover un mejor clima social en las clases tenga una estructura cooperativa. Este hecho, lejos de generar rechazo entre el alumnado, es muy bien valorado por los participantes.

El estudio realizado presenta algunas limitaciones que deben ser destacadas. En primer lugar, el juego se ha probado con alumnado de una única escuela y con una muestra limitada al último ciclo de Educación Primaria. Dado que el juego se ha diseñado para personas de entre 8 y 14 años, sería recomendable introducirlo

con alumnado de cursos superiores e inferiores y probarlo también en otros colegios e institutos para evaluar sus resultados en contextos educativos con características diversas. Convendría también realizar estudios con un grupo control activo y uno pasivo para poder obtener más información sobre la efectividad del juego. Por otra parte, la investigación se ha centrado en determinar si el juego de mesa facilitaba el conocimiento sobre el *bullying* y las estrategias para enfrentarlo, entendiéndose que este es el primer paso para prevenirlo. Sería conveniente ampliar el estudio para determinar también si hay un cambio de actitudes en el alumnado y mejora la convivencia en el centro educativo. Finalmente, podría ser interesante realizar estudios comparativos para evaluar el impacto de la combinación de diferentes estrategias orientadas a la prevención del acoso escolar entre las que se incluyera el juego de mesa, con el objetivo de generar programas eficientes contra el *bullying*.

6. Conclusiones

Este estudio analizó la efectividad del juego de mesa *Círculo de amigos* como recurso didáctico para adquirir conocimientos sobre el acoso escolar y las estrategias para afrontarlo, evaluando, al mismo tiempo, la experiencia de los participantes con dicho juego.

Los resultados obtenidos indican que tres sesiones de práctica con *Círculo de amigos* fueron suficientes para que los estudiantes mejoraran significativamente en su comprensión del *bullying* y en la identificación de estrategias para afrontarlo. Esto sugiere que el juego de mesa *Círculo de amigos* es un recurso didáctico efectivo para promover en el alumnado el conocimiento sobre el acoso escolar y sus formas de enfrentarlo en un corto período de tiempo. La concordancia entre los resultados obtenidos en este estudio y los de otras investigaciones previas refuerzan la idea de integrar los juegos de mesa en el ámbito educativo como una estrategia efectiva para la prevención del *bullying*. El trabajo con juegos de mesa en formato físico, como *Círculo de amigos*, no solo parece promover una mayor comprensión de la problemática del acoso escolar, sino que también contribuye al desarrollo de habilidades y estrategias para su manejo, favoreciendo así la mejora del clima de clase y de la convivencia escolar.

La experiencia con el juego resultó muy positiva para la práctica totalidad de los escolares, quienes destacaron la simplicidad de sus reglas, su estructura de meta cooperativa y su estética. Todo ello nos informa sobre las características esenciales que deberían estar presentes en un juego de mesa orientado a trabajar el *bullying* en contextos de educación formal. Por otra parte, el alumnado percibe el juego *Círculo de amigos* como una forma divertida de aprender en las clases sobre temas serios, como es el acoso escolar, y lo prefiere sobre otro tipo de estrategias didácticas como pueden ser las charlas de concienciación o las clases teóricas. En cualquier caso, son necesarios más estudios que comparen los logros y las limitaciones de diferentes acciones educativas orientadas a prevenir el acoso escolar y evalúen la combinación de estas acciones en programas integrales contra el *bullying*.

Por todo ello, a pesar de las limitaciones propias de esta investigación, entre las que destacan la especificidad del contexto y el tamaño reducido de la muestra, se considera que sería de interés extender la aplicación del juego *Círculo de amigos* al alumnado de otros centros educativos con la finalidad de determinar hasta qué punto los resultados obtenidos por el juego en este estudio son extrapolables a otros colegios e institutos.

7. Referencias bibliográficas

- Abt, C. (1970). *Serious Games*. The Viking Press.
- Acosta, C. O., & Amador, N. A. (2021). Prevención de ciberacoso en adolescentes de educación secundaria: una propuesta psicoeducativa. *Ehquidad: La Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, 16, 39-62. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2021.0013>
- Adams, P. (2006). Exploring social constructivism: theories and practicalities. *Education*, 3-13, 34(3), 243-257. <https://doi.org/10.1080/03004270600898893>
- Aguirregabiria, F. J., & Ariceta, M. I. (2021). ELEGAR, un juego de mesa para disfrutar y aprender las operaciones matemáticas básicas: Percepciones de alumnado de Educación Primaria, docentes en activo y en formación. *Números, Revista de Didáctica de las Matemáticas*, 107, 71-89. https://www.researchgate.net/publication/361490830_ELEGAR-JUEGO
- Ang, R. P. (2015). Adolescent cyberbullying: A review of characteristics, prevention and intervention strategies. *Aggression and Violent Behavior*, 25, 35-42. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.07.011>

- Antoniadou, N., Kokkinos, M., & Markos, A. (2016). Possible common correlates between bullying and cyber-bullying among adolescents. *Psicología Educativa*, 22(1), 27-38. <https://doi.org/10.1016/j.pse.2016.01.003>
- Avilés, J. M., Irurtia, M. J., García-López, L. J., & Caballo, V. E. (2011). El maltrato entre iguales: "bullying". *Psicología Conductual*, 19(1), 57-90. <https://www.behavioralpsycho.com/producto/el-maltrato-entre-iguales-bullying>
- Bayeck, R. Y. (2020). Examining board gameplay and learning: a multidisciplinary review of recent research. *Simul. Gaming*, 51, 411-431. <https://doi.org/10.1177/1046878119901286>
- Bussey, K., Luo, A., Fitzpatrick, S., & Allison, K. (2020). Defending victims of cyberbullying: The role of self-efficacy and moral disengagement. *Journal of School Psychology*, 78, 1-12. <https://doi.org/10.1016/j.jsp.2019.11.006>
- Calvo-Morata, A., Alonso-Fernández, C., Freire, M., Martínez-Ortiz, I., & Fernández-Manjón, B. (2021). Creating awareness on bullying and cyberbullying among young people: Validating the effectiveness and design of the serious game Conectado. *Telematics and Informatics*, 60, e101568. <https://doi.org/10.1016/j.tele.2021.101568>
- Chen, S., Husnaini, S. J., & Chen, J. J. (2020). Effects of games on students' emotions of learning science and achievement in chemistry. *International Journal of Science Education*, 42(13), 2224-2245. <https://doi.org/10.1080/09500693.2020.1817607>
- Del Moral, M. E., & 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>
- DeSmet, A., Bastiaensens, S., Van Cleemput, K., Poels, K., Vandebosch, H., Deboutte, G., Herrewijn, L., Malliet, S., Pavia, S., Van Broeckhoven, F., De Troyer, O., Deglorie, G., Van Hoecke, S., Samyn, K., & De Bourdeaudhuij, I. (2018). The efficacy of the Friendly Attac serious digital game to promote prosocial bystander behavior in cyberbullying among young adolescents: A cluster-randomized controlled trial. *Computers in Human Behavior*, 78, 336-347. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2017.10.011>
- Díaz-Lopez, A., Rubio-Hernández, F. J., & Carbonell-Berna, N. (2019). Efectos de la aplicación de un programa de inteligencia emocional en la dinámica de bullying: un estudio piloto. *Revista de Psicología y Educación*, 14(2), 124-135. <https://doi.org/10.23923/rpye2019.02.177>
- Djaouti, D., Alvarez, J., Jessel, J. P., & Rampnoux, O. (2011). Origins of Serious Games. En M. Ma, A. Oikonomou, & L. Jain (Eds.), *Serious Games and Edutainment Applications* (pp. 25-43). Springer. https://doi.org/10.1007/978-1-4471-2161-9_3
- Durden, T., & Dangel, J. R. (2008). Teacher-involved conversations with young children during small group activity. *Early Years*, 28(3), 251-266. <https://doi.org/10.1080/09575140802393793>
- Dziob, D. (2020). Board game in physics classes - A proposal for a new method of student assessment. *Research in Science Education*, 50(3), 845-862. <https://doi.org/10.1007/s11165-018-9714-y>
- Eisenack, K. (2013). A Climate Change Board Game for Interdisciplinary Communication and Education. *Simulation & Gaming*, 44(2-3), 328-348. <https://doi.org/10.1177/1046878112452639>
- Enríquez, M. F., & Garzón, F. (2015). El acoso escolar. *Saber, Ciencia y Libertad*, 10(1), 219-234. <https://doi.org/10.18041/2382-3240/saber.2015v10n1.983>
- Ferreira, P. C., Veiga Simão, A. M., Paiva, A., Martinho, C., Prada, R., & Rocha, J. (2022). Serious game-based psychosocial intervention to foster prosociality in cyberbullying bystanders. *Psychosocial Intervention*, 31(2), 83-96. <https://doi.org/10.5093/pi2022a5>
- Gaffney, H., Farrington, D. P., Espelage, D. L., & Ttofi, M.M. (2019). Are cyberbullying intervention and prevention programs effective? A systematic and meta-analytical review. *Aggression and Violent Behavior*, 45, 134-153. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2018.07.002>
- Garaigordobil, M. (2013). *Cyberbullying. Screening del acoso entre iguales. Screening del acoso escolar presencial (bullying) y tecnológico (cyberbullying)*. TEA.
- Garaigordobil, M. (2018). *Bullying y cyberbullying. Estrategias de evaluación, prevención e intervención*. UOC.
- Garaigordobil, M., & Oñederra, J. A. (2015). Estudios epidemiológicos sobre la incidencia del acoso escolar e implicaciones educativas. *Informació Psicològica*, 94, 14-35. <https://www.informaciopsicologica.info/revista/article/view/236>
- García-Fernández, C. M., Romera-Félix, E. M., & Ortega-Ruiz, R. (2016). Relaciones entre el bullying y el cyberbullying: prevalencia y co-ocurrencia. *Pensamiento Psicológico*, 14(1), 49-61. <https://www.redalyc.org/journal/801/80144041004/html/>
- Garrido-Sánchez, A. B., & Crisol-Moya, E. (2023). Revisión sistemática: Beneficios de los juegos de mesa en el ámbito de la educación social con menores de entre 6 y 18 años. *Education in the Knowledge Society*, 24, e28528. <https://doi.org/10.14201/eks.28528>

- Gibbon, J. M., Duffield, S., Hoffman, J., & Wageman, J. J. (2017). Effects of Educational Games on Sight Word Reading Achievement and Student Motivation. *Journal of Language & Literacy Education*, 13(2), 1-27. http://jolle.coe.uga.edu/wp-content/uploads/2017/11/Duffield_JoLLE2017.pdf
- González-Robles, A., & Vázquez-Vílchez, M. (2022). Propuesta educativa para promover compromisos ambientales a través de los Objetivos de Desarrollo Sostenible en Bachillerato: el juego S.O.S Civilizaciones. *Revista Eureka sobre Enseñanza y Divulgación de las Ciencias*, 19(1), e1103. https://doi.org/10.25267/Rev_Eureka_ensen_divulg_cienc.2022.v19.i1.1103
- Guerra, J. (2017). *Estudio evaluativo de prevención del acoso escolar con un videojuego* [Tesis doctoral]. Universidad de Extremadura. <http://hdl.handle.net/10662/6030>
- Iizuka, A., Suzuki, H., Ogawa, S., Kobayashi-Cuya, K. E., Kobayashi, M., Inagaki, H., ... & Fujiwara, Y. (2019). Does social interaction influence the effect of cognitive intervention program? A randomized controlled trial using Go game. *International Journal of Geriatric Psychiatry*, 34(2), 324-332. <https://doi.org/10.1002/gps.5024>
- Kangas, M. (2009). Creative and playful learning: Learning through game cocreation and game play in a playful learning environment. *Thinking Skills and Creativity*, 5(1), 1-15. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2009.11.001>
- Koenigstein, S., Hentschel, L. H., Heel, L. C., & Drinkorn, C. (2020). A game-based education approach for sustainable ocean development. *ICES Journal of Marine Science*, 77(5), 1629-1638. <https://doi.org/10.1093/icesjms/fsaa035>
- Kowalski, R. M., Giumetti, G. W., Schroeder, A. N., & Lattanner, M. R. (2014). Bullying in the digital age: A critical review and meta-analysis of cyberbullying research among youth. *Psychological Bulletin*, 140(4), 1073-1137. <https://doi.org/10.1037/a0035618>
- Kurokawa, H., Igei, K., Kitsuki, A., Kurita, K., Managi, S., Nakamuro, M., & Sakano, A. (2023). Improvement impact of nudges incorporated in environmental education on students' environmental knowledge, attitudes, and behaviors. *Journal of Environmental Management*, 325, e116612. <https://doi.org/10.1016/j.jenvman.2022.116612>
- Lupiañez, J. L., & García, M. (2019). Juegos de estrategia y resolución de problemas de matemáticas. *Épsilon*, 101, 83-100. https://thales.cica.es/epsilon_d9/node/4778
- Maldonado, L. G., Jiménez, M. O., & Ávila, Y. C. (2020). Impacto del programa fortalecimiento de habilidades de inteligencia emocional en manejo del bullying en nivel básico. *Revista Reflexión e Investigación Educativa*, 3(1), 103-121. <https://doi.org/10.22320/reined.v3i1.4505>
- Montejo, J. M., & Fernández, A. (2021). Chemical Battleship: Discovering and Learning the Periodic Table Playing a Didactic and Strategic Board Game. *Journal of Chemical Education*, 98(3), 907-914. <https://doi.org/10.1021/acs.jchemed.0c00553>
- Moukram, Y. A., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). A Systematic Review of Gamification as a Playful Strategy to Prevent Bullying. *Environment and Social Psychology*, 7(2). <https://doi.org/10.18063/esp.v7.i2.1566>
- Muñoz, C., Lira, B., Lizama, A., Valenzuela, J., & Sarlé, P. (2019). Motivación docente por el uso del juego como dispositivo para el aprendizaje. *Interdisciplinaria*, 36(2), 233-249. <https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.2.15>
- Muñoz, C., & Valenzuela, J. (2014). Escala de Motivación por el Juego (EMJ): estudio del uso del juego en contextos educativos. *RELIEVE*, 20(1), art. 4. <https://doi.org/10.7203/relieve.20.1.3878>
- Nieh, H. P., & Wu, W. C. (2018). Effects of a collaborative board game on bullying intervention: A Group-Randomized controlled trial. *Journal of School Health*, 88(10), 725-733. <https://doi.org/10.1111/josh.12675>
- Nocentini, A., Zambuto, V., & Menesini, E. (2015). Anti-bullying programs and Information and Communication Technologies (ICTs): A systematic review. *Aggression and Violent Behavior*, 23, 52-60. <https://doi.org/10.1016/j.avb.2015.05.012>
- Nousiainen, T., Kangas, M., Rikala, J., & Vesisenaho, M. (2018). Teacher competencies in game-based pedagogy. *Teaching and Teacher Education*, 74, 85-97. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2018.04.012>
- Olenik-Shemesh, D., Heiman, T., & Rabin, E. (2014). Virtual anti-bullying village project for coping with bullying and cyberbullying within a 3D virtual learning environment: Evaluation research. *International Journal of Cyber Society and Education*, 7(2), 97-124. <http://doi.org/10.7903/ijcse.1147>
- Olweus, D. (1993). *Bullying at school. What we know and what we can do understanding*. Blackwell.
- Poole, F., Clarke-Midura, J., Sun, C., & Lam, K. (2020). Exploring the pedagogical affordances of a collaborative board game in a dual language immersion classroom. *Foreign Language Annals*, 52(4), 753-775. <https://doi.org/10.1111/flan.12425>
- Reinhardt, J. (2019). *Gameful second and foreign language teaching and learning: Theory, research, and practice*. Springer.

- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., Fernández-Jiménez, C., Luque-de la Rosa A., Fernández-Campoy, J. M., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). Shall we play together? Game-based learning for engagement and classroom climate in Spanish socially deprived communities. *Frontiers in Psychology, 14*, e1163441. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1163441>
- Sailer, M., Hensen, J. U., Mayr, S., & Mandl, H. (2017). How gamification motivates: An experimental study of the effects of specific game design elements on psychological need satisfaction. *Computers in Human Behavior, 69*, 371-380. <https://doi.org/10.1016/j.chb.2016.12.033>
- Sousa, C., Rye, S., Sousa, M., Torres, P. J., Perim, C., Mansuklal, S. A., & Ennami, F. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology, 14*, e1160591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160591>
- Southgate, E., Budd, J., & Smith, S. (2017). Press play for learning: a framework to guide serious computer game use in the classroom. *Australian Journal of Teacher Education, 42*(7), 1-13. <https://doi.org/10.14221/ajte.2017v42n7.1>
- Suzuki, B. M., & de Souza, S. R. (2022). Avaliação de um jogo de tabuleiro no ensino de palavras com encontros consonantais. *Acta Comportamental: Revista Latina de Análisis del Comportamiento, 30*(1), 29-50. <https://revistas.unam.mx/index.php/acom/article/view/81389>
- Torres, J., Padrón, F., & Cristalino, F. (2007). El juego: Un espacio para la creación de valores. *Omnia, 13*(1), 51-78. <https://produccioncientificaluz.org/index.php/omnia/article/view/7198/7186>
- Whitebread, D., Basilio, M., Kvalja, M., & Verma, M. (2012). *The importance of play. A report on the value of children's play with a series of policy recommendations*. Toy Industries of Europe (TIE).
- Yoon, H. S. (2020). A Case Study on the Development of a Serious Game "Happy Class" for Preventing Cyber Bullying. *Journal of Korea Game Society, 20*(2), 45-59. <https://doi.org/10.7583/JKGS.2020.20.2.45>