

Análisis de resultados instrumentos post intervención

El siguiente apartado presenta el análisis de los resultados obtenidos en la fase post intervención a partir del grupo focal y las entrevistas semiestructuradas realizadas con estudiantes de grado quinto y sexto. Su propósito es comprender las dinámicas de convivencia escolar presentes después de la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG.

Para ello, inicialmente se realizó una categorización de los hallazgos mediante categorías, subcategorías y códigos deductivos. Posteriormente, cada hallazgo fue analizado de manera individual y luego integrado en análisis generales correspondientes a las preguntas de los instrumentos. Finalmente, estos resultados fueron reorganizados en subtítulos temáticos que estructuran el presente apartado.

En las siguientes páginas se abordarán aspectos y transformaciones relacionadas con la convivencia escolar, la normalización de la violencia, la gestión de conflictos y las apreciaciones de los estudiantes frente a la experiencia gamificada tipo RPG.

Grupo focal post intervención:

- ***Reconstrucción de la convivencia escolar desde el reconocimiento, el respeto y la empatía***

Los diferentes resultados del grupo focal post intervención permiten evidenciar una transformación progresiva en la manera en que los estudiantes comprenden y dan un nuevo significado a la convivencia escolar, pasando de una visión centrada en el cumplimiento de las normas externas a una visión más reflexiva, relacional y consciente de las consecuencias de sus acciones. A diferencia de la fase de pre intervención, donde los discursos se ubicaban

principalmente en el “debe ser”, en esta fase se puede observar una mayor articulación entre lo que los estudiantes consideran adecuado y la forma en que comienzan a interpretar y significar sus propias prácticas de la cotidianidad. Esta transformación se refleja en expresiones como *“mi experiencia estuvo bien porque a mí me enseñó que tenemos que convivir entre compañeros y tenemos que tener harto respeto entre nosotros”* (Estudiante 19, grupo focal post intervención grado quinto), lo que evidencia una apropiación más consciente de la convivencia como práctica relacional.

Este cambio se revela en una nueva configuración del concepto de respeto, el cual deja de entenderse únicamente como una norma ya dada para convertirse en una práctica activa que conlleva reconocer al compañero como un sujeto con emociones, límites y también necesidades. La convivencia ya no es percibida como un conjunto de reglas por cumplir, sino como un proceso dinámico que requiere atención constante en la forma en que se están construyendo las relaciones.

En esta misma línea, la empatía obtiene un papel importante y protagónico en los diferentes discursos estudiantiles, no solo como un valor abstracto, sino como un recurso o habilidad que permite comprender el impacto emocional de las propias acciones. En los estudiantes empieza a evidenciar una mayor sensibilidad frente a las posibles consecuencias de comportamientos que con anterioridad eran considerados inofensivos, lo que sugiere un avance en la habilidad de tomar una perspectiva diferente y reconocer al compañero desde una dimensión más humana. Este proceso se hace evidente en el siguiente relato:

“Yo sentí mucha empatía porque en mi familia ha pasado eso. A mi hermano, cuando estaba en quinto, le hicieron bullying porque mi hermano es de esas personas que es muy flaco, entonces le hacían mucho bullying sobre eso. A mí también me hicieron bullying, así

que sentí mucha empatía con el personaje y tratando de hacer lo que yo hubiera querido hacer; con el mío no pude e hice otras cosas que me hubiera gustado no hacer” (Estudiante 4, grupo focal post intervención grado sexto).

Lo que demuestra una conexión entre la experiencia personal y la reflexión generada a partir de la intervención.

También se identifica una transformación en la forma en que se da valor al buen trato, el cual deja de ser entendido como la ausencia de conflicto para afianzarse como una construcción del diario vivir que implica escuchar, respetar turnos, evitar interrupciones y generar condiciones que puedan favorecer el bienestar de todos. Este nuevo significado que dan los estudiantes demuestra una apropiación más profunda de los principios que sostienen la convivencia escolar, en la medida en que los mismos estudiantes comienzan a identificar acciones concretas que aportan a su fortalecimiento. Al respecto se destacan reflexiones como:

“En general, la experiencia fue como un observador de que podemos ayudar a las personas. En el agresor, se siente uno mal al hacerle daño a otra persona. Y en la víctima, uno se siente muy mal de que le hagan bullying a uno” (Estudiante 6, grupo focal post intervención grado sexto)

Lo que muestra una comprensión más compleja de los roles y de las implicaciones emocionales de la violencia.

- ***Cuestionamiento de la violencia normalizada y resignificación de las prácticas de interacción***

Uno de los hallazgos más importantes de la fase de post intervención se centra en el proceso de cuestionamiento que los mismos estudiantes comienzan a realizar frente a las prácticas de violencia que previamente se encontraban validadas o naturalizadas. A diferencia de la fase de pre intervención, donde el lenguaje agresivo, las burlas y las bromas pesadas eran consideradas parte del funcionamiento del grupo y del paisaje cotidiano, en este momento se observa una mayor capacidad para problematizar y cuestionar dichas conductas reconociendo sus consecuencias negativas en la convivencia escolar. Este cambio se ve claramente en afirmaciones como *“cualquier cosa que digas puede afectar a la persona. El bullying no solamente tiene que ser físico, también puede ser verbal o psicológico”* (Estudiante 14, grupo focal post intervención grado sexto), lo que refleja una comprensión más amplia y crítica de las distintas formas que puede adoptar la violencia.

Esta nueva perspectiva o cambio no implica una eliminación instantánea de dichas prácticas, sino una transformación en la forma en que son percibidas y evaluadas. Los estudiantes comienzan a establecer distinciones más claras en lo que puede considerarse una acción lúdica o divertida y lo que constituye una forma de agresión directa, incorporando criterios relacionados con el impacto emocional, la intención y la repetición de las conductas. También se puede evidenciar un proceso de desnaturalización progresiva de la violencia, en el cual prácticas que anteriormente eran invisibilizadas empiezan a surgir como problemáticas dentro de los grupos. Esta diferenciación se hace explícita en expresiones como *“que lo que para unas personas es gracioso, para otras personas puede ser hiriente”* (Estudiante 1, grupo focal post intervención grado sexto), lo que introduce una mirada más situada y relacional frente a las interacciones.

Un elemento clave y significativo en este proceso es el nuevo significado que se le atribuye al juego como justificación de una agresión. Mientras que en la fase de pre intervención esta idea o mecanismo funcionaba como una validación de conductas violentas, en el escenario de la post intervención se ve una mayor consciencia de que no todas las acciones que se presentan como juego son necesariamente aceptables. Esta toma de reflexión y consciencia sugiere un avance importante en la delimitación de normas sociales dentro del grupo, ya que introduce la necesidad de tener en cuenta el consentimiento y el bienestar del otro como criterios fundamentales.

En los hallazgos también se observa una mayor disposición para cuestionar dinámicas que anteriormente para el grupo eran normalizadas sin mayor reflexión, como por ejemplo la risa frente al maltrato o la participación pasiva frente a situaciones de agresión o conflictos. Aunque todos estos comportamientos aun desaparecen por completo, su problematización sugiere un cambio en la forma en que los estudiantes comprenden e interpretan sus diferentes roles dentro del grupo, dejando abierta la posibilidad de construir respuestas más conscientes y críticas frente a la violencia.

- ***Fortalecimiento de habilidades para la resolución pacífica de conflictos***

En cuanto a lo relacionado con la gestión de los conflictos, los diferentes resultados dan cuenta de un avance significativo en la forma en que los estudiantes conceptualizan y abordan las situaciones problemáticas. A partir de la experiencia con el videojuego, se observa una mayor valoración del diálogo como herramienta fundamental para la resolución pacífica de conflictos, así como una disposición mucho más clara hacia la búsqueda y establecimiento de acuerdos y la comprensión de diferentes puntos de vista. Este cambio se refleja en reflexiones como *“tenemos que pensar cómo decimos las palabras para no agredir*

a otras personas ni burlarnos de ellas porque las personas se van a sentir mal” (Estudiante 8, grupo focal post intervención grado quinto), lo que muestra una mayor conciencia sobre el impacto del lenguaje en la convivencia.

Este cambio surge en la manifestación de estrategias relacionadas a la comunicación asertiva, la escucha activa y la regulación de emociones, las cuales comienzan a ser identificadas como opciones o alternativas viables frente a las agresiones o la evitación. A diferencia de la fase de pre intervención, donde en su mayoría predominaban respuestas impulsivas o basadas en la imposición, en esta fase los estudiantes muestran una mayor conciencia sobre lo necesario que es gestionar los conflictos del diario vivir de una forma más analítica y reflexiva. Un ejemplo de esto se observa en el uso de mecanismos de autorregulación como el autocontrol emocional, expresado en afirmaciones como *“que hay que respirar antes de actuar”* (Estudiante 18, grupo focal post intervención grado sexto), lo que refleja una apropiación inicial de estrategias concretas para la gestión de las emociones.

También se puede observar una mayor comprensión de las consecuencias que pueden derivarse de las conductas agresivas, lo que fortalece la disposición hacia formas de interacción más cuidadosas. Esta toma de conciencia se hace evidente en expresiones como *“agredir afecta a otras personas y puede ocasionar que esa persona sufra demasiado y empiece a una ansiedad y puede que se lesione a ella misma”* (Estudiante 10, grupo focal post intervención grado quinto), lo que evidencia una ampliación en la comprensión del daño, trascendiendo lo inmediato para reconocer posibles efectos emocionales más profundos.

Sin embargo, también es importante señalar que dicho fortalecimiento se encuentra en una etapa temprana o emergente, lo que conlleva a que, si bien los estudiantes reconocen la importancia de estas habilidades su aplicación en la práctica aún puede presentar

limitaciones. Este aspecto no debe tomarse o interpretarse como una debilidad del proceso, sino como una característica propia de los procesos de aprendizaje socioemocional, que requieren tiempo, práctica y acompañamiento constante para consolidarse.

Adicional a esto, se observa una mayor conciencia sobre la responsabilidad individual en la dinámica que se maneja en el conflicto, lo que se traduce en un avance en procesos de autorregulación. Los estudiantes empiezan a ver que sus acciones no solo están afectando el desarrollo del conflicto, sino que también pueden contribuir a la solución de este, lo que representa un cambio significativo frente a la tendencia previa de atribuir la responsabilidad exclusivamente al otro.

- ***Valoración del videojuego como experiencia de aprendizaje significativo y mediador de transformación***

La experiencia gamificada tipo RPG es valorada por los diferentes estudiantes como un elemento central en los procesos de reflexión y aprendizaje desarrollados durante la intervención. Mas allá de su dimensión lúdica, la experiencia es percibida como un espacio que permite explorar y vivir situaciones relacionadas con la convivencia desde una perspectiva diferente, permitiendo la comprensión de conceptos y la toma de decisiones en contextos simulados. Esta valoración se refleja en afirmaciones como *“sí recomendaría el juego a otros compañeros porque para mí el juego es reflexionar sobre lo que tenemos que hacer y lo que no”* (Estudiante 23, grupo focal post intervención grado quinto), lo que da cuenta del reconocimiento del videojuego como una herramienta formativa orientada a la reflexión.

Uno de los aspectos que más sobresalen es la capacidad de la experiencia gamificada tipo RPG para generar procesos de identificación con los distintos personajes y las situaciones presentadas, lo que favorece una implicación emocional en la experiencia de aprendizaje. Dicha identificación permite que los estudiantes no solo observen las problemáticas, sino que vivencien de manera directa, lo que da un gran potencial para la reflexión sobre las consecuencias de sus acciones en la vida real. Este proceso se puede ver en relatos como *“me sentí identificada en la víctima porque antes me hacían bullying a mí, pero entonces aprendí a defenderme y a valorarme a mí misma”* (Estudiante 11, grupo focal post intervención grado sexto), lo que demuestra cómo la experiencia logra conectar con vivencias personales y generar procesos de resignificación.

También cabe destacar que el carácter interactivo de la experiencia gamificada tipo RPG propicia una participación activa por parte de los estudiantes, lo que se traduce en un mayor nivel de atención, interés y apropiación de los contenidos. A diferencia de otras metodologías o estrategias más tradicionales, donde el aprendizaje se puede sentir más ajeno o abstracto, la gamificación permite situar al estudiante como el protagonista del proceso, convirtiéndolo en un sujeto activo en la construcción de su propio aprendizaje.

En esa misma línea, se identifica que la experiencia gamificada tipo RPG facilita la experiencia de aprendizajes al contexto escolar, en la medida en que los mismos estudiantes logran conectar las situaciones presentadas en el juego con sus experiencias cotidianas. Este proceso resulta fundamental, ya que permite que los diferentes contenidos abordados trasciendan el espacio de la actividad y se proyecten hacia la transformación de las dinámicas reales de la convivencia.

Entrevista semiestructurada post intervención:

- **La toma de decisiones como eje de reconfiguración del pensamiento moral y relacional**

Uno de los hallazgos más fuertes de las entrevistas semiestructuradas post intervención se basa en la importancia que adquiere el proceso de saber tomar decisiones como eje articulador de la experiencia de aprendizaje. A diferencia de una comprensión previa donde las diferentes acciones podían estar mediadas por la impulsividad o la presión del grupo, en este momento se evidencia una reconstrucción progresiva del acto de decidir como un proceso complejo que conlleva varios factores cognitivos, emocionales y éticos. Esta comprensión se refleja en expresiones como “*que cada decisión tiene su rumbo diferente*” (Estudiante 6, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto), lo que evidencia una conciencia sobre las implicaciones y consecuencias de cada elección.

Los estudiantes no solo recuerdan las decisiones tomadas dentro de las situaciones de la experiencia gamificada, sino que logran reconstruir el razonamiento que las sustentó, lo que indica un nivel de metacognición sobresaliente. Este proceso les implica no solo recordar lo que se hizo, sino también reflexionar en torno a por qué lo hicieron, qué otras alternativas tenían y qué consecuencias tuvo cada elección. Este tipo de reflexión es un indicativo de un traslado desde un pensamiento operativo hacia un pensamiento más consciente y analítico. Esta idea se refuerza en afirmaciones como “*significan que puedes cambiar el futuro de la historia*” (Estudiante 8, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto), lo que sugiere una comprensión del impacto proyectivo de las decisiones.

También se puede observar una transición desde decisiones basadas en el beneficio propio hacia decisiones que tienen en cuenta el impacto grupal. Este cambio es importante en el contexto de la convivencia escolar, donde muchas dinámicas de conflicto se basan en la

incapacidad de reconocer las consecuencias de nuestras propias acciones sobre los demás. La toma de decisiones comienza a configurarse como un verdadero acto relacional, en que el otro adquiere un lugar importante en la evaluación de las acciones.

Los hallazgos también ponen en manifiesto la incorporación de criterios éticos al momento de la toma de decisiones, donde los estudiantes comienzan a diferenciar entre lo que les conviene y lo que es ético. Dicha distinción marca un avance fundamental en el desarrollo del juicio moral, ya que implica que los estudiantes empiezan a adquirir la capacidad de cuestionar que, aunque puedan generar beneficios inmediatos, resultan perjudiciales para la convivencia. Este proceso se hace explícito en reflexiones como *“pues, la primera a mí me parece que está mal, porque él se había burlado de un estudiante que es diferente, ¿no? Y pues la segunda bien, porque él se había arrepentido de decirles al compañero”* (Estudiante 16, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto), lo que evidencia una evaluación ética de las acciones basada en sus consecuencias y en el reconocimiento del otro.

- ***La emergencia de una pausa reflexiva: del automatismo conductual a la autorregulación consciente***

Un elemento sumamente significativo que surge a partir de las entrevistas semiestructuradas es la aparición de una pausa reflexiva en el proceso de respuesta ante una situación problema o de conflicto. Esta pausa, que no necesariamente se encontraba presente en la fase de pre intervención, representa un cambio estructural en la forma en que los estudiantes gestionan sus diferentes emociones.

En contextos escolares, muchas conductas agresivas o problemáticas están relacionadas con respuestas inmediatas, automáticas, impulsivas o basadas en emociones intensas del momento. Sin embargo, los resultados evidencian que tras la experiencia de gamificación tipo RPG, los estudiantes comienzan a desarrollar la capacidad detenerse, analizar la situación y tomar en consideración diferentes alternativas antes de actuar. Este proceso resulta clave para la transformación de la convivencia escolar, ya que introduce la posibilidad de elegir en lugar de reaccionar. Dicha capacidad se refleja en expresiones como *“que tenemos que controlar nuestras emociones para poder ser más tranquilos y más... más... empáticos”* (Estudiante 14, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto), lo que evidencia una comprensión emergente de la autorregulación emocional como base del comportamiento.

La pausa no es solamente un momento en que el estudiante duda, sino un espacio de reflexión y deliberación en el que los estudiantes ponen en juego sus recursos: evalúan consecuencias, consideran el punto de vista del compañero, recuerdan experiencias previas y proyectan posibles resultados teniendo en cuenta consecuencias. La autorregulación deja de ser un concepto desconocido y raro para pasar a convertirse en una práctica concreta que comienza a tomar lugar en el repertorio de las conductas estudiantiles.

Además, esta capacidad de autorregulación se encuentra estrechamente vinculada con el desarrollo de habilidades socioemocionales, especialmente en lo relacionado con la gestión de las emociones como la ira, la frustración o la incomodidad. Los estudiantes comienzan a reconocer que las emociones se deben vivir, pero también deben ser gestionadas de manera que no deriven en comportamientos que afecten de forma negativa la convivencia. Este proceso se evidencia en reflexiones como *“aprendí a que uno tiene que empezar a solucionar*

las cosas, no quedándose callado sino hablando con la gente, defendiéndose a uno mismo, pero nunca siendo irrespetuoso” (Estudiante 4, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto), lo que muestra una articulación entre autorregulación emocional, comunicación asertiva y resolución pacífica de conflictos.

- ***La ampliación de la noción de consecuencia: hacia una ética del cuidado y la responsabilidad***

Las entrevistas semiestructuradas también dan cuenta de un proceso profundo de ampliación de las consecuencias de las acciones, que trasciende de la lógica común de causa y efecto centradas en sanciones externas. En esta fase, los estudiantes empiezan a integrar dimensiones emocionales, sociales y éticas en la consideración de sus comportamientos, lo que estructura un panorama más complejo, amplio y maduro de la convivencia.

Dicho cambio implica para los estudiantes reconocer que las acciones no solo generan efectos inmediatos, sino que impactan de una manera sostenida en las relaciones, en la percepción del grupo y en el bienestar emocional de sus compañeros. La consecuencia deja de ser entendida como un castigo para pasar a ser un elemento que conforma la responsabilidad. Esta comprensión se refleja en expresiones como *“que me sentí emocionado por jugar, aprender a controlar mis emociones, ser más empático, entender a mis compañeros... para no solo ponernos en los zapatos del otro, sino poder convivir más”* (Estudiante 14, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto), lo que evidencia una articulación entre emoción, empatía y convivencia.

Un aspecto relevante es el llamado a una ética del cuidado, donde los estudiantes comienzan a direccionar sus decisiones no solo en función en evitar posibles sanciones, sino

en la función de evitar el daño del otro. Este proceso marca un avance significativo en la apropiación de diferentes valores, ya que desplaza el control de la conducta desde lo externo hacia lo interno.

También se puede observar una mayor consciencia sobre la posibilidad de reparar el daño causado a otro, lo que introduce un recurso restaurativo en la comprensión de la convivencia. Los estudiantes no solo reconocen cuando una acción ha sido inadecuada, sino que empiezan a considerar la necesidad de actuar para reestablecer el equilibrio de la relación. Este proceso se evidencia en afirmaciones como *“me sentí bien. Sentí como la energía, o sea, como ganas de ayudar”* (Estudiante 1, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto, 2026), lo que muestra una disposición activa hacia el cuidado del otro y la reconstrucción del vínculo.

- ***Desmontaje progresivo de la violencia normalizada: de la invisibilización a la problematización crítica***

Otro de los aportes más importantes de las entrevistas semiestructuradas es la evidencia de un proceso de desnaturalización de la violencia, que surge en la capacidad de los estudiantes para identificar, nombrar y cuestionar prácticas que con anterioridad formaban parte del diario vivir sin mayor reflexión.

Dicho proceso no ocurre de manera repentina, sino como un proceso de reconstrucción progresivo del significado de las interacciones. Los estudiantes comienzan a revisar críticamente prácticas como las burlas, los apodosos ofensivos o las dinámicas de

exclusión, reconociendo que, aunque pueden ser percibidas como parte del diario vivir generan afectaciones reales en quienes las reciben. Esta toma de conciencia se evidencia en afirmaciones como *“pues ya tenía claro eso, pero sí comprendí mucho porque no está bien burlarse de todos. Aunque a una persona le parezca burla, para la otra persona puede ser muy duro. Le duele”* (Estudiante 2, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto, 2026), lo que refleja una mayor sensibilidad frente al impacto emocional de estas prácticas.

Un elemento clave en este proceso es la ruptura que se da en la lógica de la justificación basada en la intención. Los estudiantes comienzan a comprender que el hecho de no querer hacer daño no elimina el impacto negativo de la acción, lo que propicia una perspectiva centrada en el otro. Este cambio resulta fundamental para desmontar uno de los mecanismos más comunes de la violencia normalizada: su validación o legitimización a través del discurso.

Además, se evidencia una mayor sensibilidad frente a formas de violencia menos visibles, lo que sugiere un avance en la capacidad de lectura del entorno social. Los estudiantes no solo identifican la agresión que es directa, sino también todas aquellas dinámicas sutiles que afectan la inclusión, el respeto y la dignidad del otro. Esta ampliación en la comprensión del daño se hace evidente en expresiones como *“sí, porque si yo hago una agresión física al otro, le puedo perjudicar su cuerpo, en cualquier parte del cuerpo. Y si le hago una agresión mental, puedo dañar la mente del compañero. Por decir, le digo feo o pendejo a un compañero, y él se cree esas palabras. Entonces le estoy dañando emocionalmente”* (Estudiante 14, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto,

2026), lo que evidencia una diferenciación clara entre dimensiones físicas y psicológicas de la violencia.

- ***La proyección del cambio: entre la intención transformadora y los desafíos de la práctica***

Un aspecto central que surge a partir de las entrevistas semiestructuradas es la capacidad de los estudiantes para proyectar cambios en su comportamiento a futuro, lo que indica que la experiencia no se limita solo a un aprendizaje del momento, sino que comienza a configurar nuevas disposiciones hacia la acción.

Los estudiantes manifiestan una intención clara de cambiar prácticas que reconocen como problemáticas, lo que conlleva un proceso de autocrítica y de reconocimiento de la propia participación del estudiante en las diferentes dinámicas de agresión y violencia. Dicho reconocimiento resulta muy relevante, ya que desplaza el enfoque desde el responsabilizar al otro por una postura más autorreflexiva. Este cambio se ve claro en afirmaciones como “*sí, porque a veces uno creía que era común decir esos chistes malos o insultos de broma, pero en realidad está mal y esa no es la manera. La manera es solucionando las cosas. Sí, la verdad me cambió la forma de ver*” (Estudiante 4, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto, 2026), lo que refleja una transformación en la percepción de prácticas previamente normalizadas.

El análisis también permite identificar tensiones entre la intención del cambio y las condiciones del contexto escolar. Los estudiantes reconocen que, aunque tiene el deseo de actuar de manera diferente, las dinámicas del grupo, la presión de pares y los hábitos previamente establecidos pueden dar lugar a que se dificulten estos cambios. Dicha tensión

no debe interpretarse como un fracaso, sino como una característica propia de los procesos de transformación social, que requieren tiempo, acompañamiento y continuidad.

Bajo esta perspectiva, la proyección de cambio se configura como un proceso de construcción, donde existen avances significativos con desafíos aun por cumplir. Esta lectura permite comprender la intervención no como un elemento aislado, sino como el punto de partida para procesos más grandes o amplios de transformación en la convivencia escolar. Esto se evidencia en expresiones como *“sí, porque hay algunas personas que hacen bullying, pero ahora, después del juego, han estado mejorando mucho”* (Estudiante 21, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto, 2026), lo que sugiere que el impacto de la intervención no solo se proyecta a nivel individual, sino que comienza a tener resonancia en el colectivo.

- ***El videojuego como dispositivo pedagógico transformador: experiencia, implicación y pensamiento crítico.***

Finalmente, las entrevistas semiestructuradas permiten posicionar a la experiencia gamificada tipo RPG no solo como una herramienta didáctica, sino como un dispositivo pedagógico con la capacidad de activar procesos pedagógicos de reflexión y aprendizaje. Su principal característica y fortaleza se basa en la capacidad de generar experiencias significativas que involucran al estudiante desde lo cognitivo, lo emocional y lo conductual.

El carácter interactivo de la experiencia gamificada tipo RPG permite que los estudiantes experimenten las consecuencias de sus decisiones en un entorno seguro, lo que da pie a la exploración de distintas alternativas sin los riesgos que conlleva en la vida real.

Esta opción de ensayar comportamientos resulta clave para el desarrollo de habilidades socioemocionales.

La narrativa de la experiencia gamificada también favorece procesos de identificación que aumentan el compromiso y la implicación emocional, lo que al mismo tiempo potencia la reflexión. Los estudiantes no solamente observan situaciones, sino que se ven inmersos en ellas, lo que permite una comprensión mucho más profunda de los elementos que se quieren tratar. Esta pertinencia se refleja en valoraciones como *“la verdad, a mí no me parece que se debería cambiar, porque la verdad sí tiene una forma que hace mucha falta en este colegio, porque hay veces que los compañeros se sienten excluidos, se sienten mal o los tratan mal o les hacen bullying”* (Estudiante 4, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto), lo que evidencia el reconocimiento del videojuego como una respuesta a necesidades reales del contexto.

La propuesta pedagógica también actúa como un catalizador de pensamiento crítico, en la medida en que va planteando dilemas, genera cuestionamientos y propicia la toma de decisiones informadas. Este tipo de aprendizaje trasciende la memorización de conceptos y contenidos y se direcciona hacia la formación de sujetos con la capacidad de analizar, cuestionar y transformar su entorno. Sin embargo, también emergen expectativas frente a la experiencia en términos de su diseño e interactividad, lo que se evidencia en expresiones como *“uno, pues, yo pensé que iba a ser como, por ejemplo, muy diferente. O sea, es que yo pensé algo como de que uno va manejando el personaje”* (Estudiante 7, entrevista semiestructurada post intervención grado quinto, 2026), lo que sugiere la existencia de imaginarios previos sobre el formato de videojuego y la necesidad de seguir fortaleciendo su dimensión interactiva.

Sin embargo, también surgen demandas que permiten comprender los límites del alcance de la experiencia gamificada. Los estudiantes expresan la necesidad de mayor realismo en cuanto a los gráficos, profundidad con algunos temas, lo que indica que la herramienta logra sensibilizar, pero también deja abiertas nuevas preguntas que requieren ser abordadas.

Considerando lo anterior, entre los aspectos más relevantes se encuentra la solicitud de incluir problemáticas como el ciberacoso, el racismo y otras formas de violencia poco visibles. También se plantea la necesidad de comprender de una forma más profunda al rol del agresor, lo que introduce una mirada más compleja del fenómeno, tal como se evidencia en la afirmación *“creo que faltó hablar más sobre el agresor. Casi no se trata la historia sobre él, sino sobre la víctima, y me gustaría que se ampliara un poquito más ese lado”* (Estudiante 5, entrevista semiestructurada post intervención grado sexto). Este tipo de aportes resulta especialmente relevante, ya que introduce una mirada más compleja del fenómeno de la violencia, reconociendo la importancia de abordar todas sus dimensiones.