



Fomentando tramas de respeto: Una estrategia pedagógica basada en gamificación como espacio de reflexión sobre el bullying o acoso escolar promoviendo la empatía y la inclusión social en estudiantes de grado 5° y 6° en el Instituto de Integración Cultural (Bogotá), e Institución Educativa Municipal San Juan Bosco (Pasto); como herramienta para prevenir la violencia y fomentar la cultura de paz en la instituciones educativas, es innovador porque a través de un enfoque lúdico y participativo se rompe con las barreras tradicionales de aprendizaje y fomenta la transformación de entornos educativos hacia una cultura de respeto y solidaridad.

Jenny Carolina Cepeda Ortiz¹

Jonnatan Alberto Grosso Diaz²

Edwin Darío Villota Rosero³

Resumen

El acoso escolar, conocido comúnmente como bullying, es una de las problemáticas más persistentes en el ámbito educativo. A pesar de los esfuerzos institucionales para erradicarlo, este fenómeno sigue manifestándose y adaptándose a los contextos culturales, sociales y tecnológicos actuales. El bullying no solo afecta al entorno escolar, sino que también tiene un impacto negativo en el desarrollo emocional, social y académico de los estudiantes, deteriorando la calidad de la convivencia y el bienestar integral. Este proyecto se llevará a cabo en el Instituto de Integración Cultural (Bogotá) y la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco (Pasto), con estudiantes de grado 5° y 6°. El objetivo de este proyecto es diseñar e implementar una experiencia gamificada educativa tipo RPG que simule situaciones de acoso escolar, permitiendo a los estudiantes asumir diferentes roles (agresor, víctima, observador, mediador) y reflexionar sobre las consecuencias de sus acciones, con el fin de fomentar la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la mejora de la convivencia escolar.

[1] jenny.ortizcep@usantotomas.edu.co - ORCID - Google Scholar - Cvlac

[2] jonnatan.diazgro@usantotomas.edu.co - ORCID - Google Scholar - Cvlac

[3] edwin.roserovil@usantotomas.edu.co - ORCID - Google Scholar - Cvlac



Palabras clave: Bullying, Convivencia escolar, Gamificación, Rol- Playing- Game (RPG), Violencia normalizada

Abstract

School bullying, commonly known as bullying, is one of the most persistent problems in education. Despite institutional efforts to eradicate it, this phenomenon continues to manifest itself and adapt to current cultural, social, and technological contexts. Bullying not only affects the school environment but also has a negative impact on students' emotional, social, and academic development, deteriorating the quality of coexistence and overall well-being. This project will be carried out at the Instituto de Integración Cultural (Bogotá) and the Institución Educativa Municipal San Juan Bosco (Pasto), with 5th and 6th grade students. The objective of this project is to design and implement a gamified educational experience, similar to an RPG, that simulates bullying situations, allowing students to assume different roles (aggressor, victim, observer, mediator) and reflect on the consequences of their actions, in order to foster empathy, peaceful conflict resolution, and improved school coexistence.



Tabla de contenido

Introducción	6
Justificación	8
Preliminares: Delimitación del marco de trabajo para el abordaje de la realidad	11
• Diagnóstico de la realidad:	11
a. Identificación.....	12
b. Descripción	13
c. Formulación	16
• Oportunidades de innovación / alternativas de solución:	17
Propósito y objetivos	22
• Propósito:	22
• Objetivo general	23
• Objetivos específicos	23
• Matriz de medición de impacto educativo y social.....	24
Marco de referencia	25
Marco contextual.....	25
Revisión de estado del arte.....	27
Marco teórico	38
Marco conceptual	48
Marco legal y normativo	49
Marco de trabajo creativo y de innovación	50
Marco metodológico.....	51
• Categorización de la realidad educativa a abordar.....	51
• Enfoque de investigación	53



• Tipo de investigación	55
• Tipo de estudio	56
• Técnicas de recolección de información seleccionadas	58
• Técnicas de análisis de la información.....	62
• Aplicación y análisis de los resultados preliminares a partir de las técnicas de recolección de información	65
• Procedimiento: fases o momentos definidos para el desarrollo del proyecto	69
• Producto o resultado esperado	71
• Matriz de interesados y beneficiarios	73
• Recursos previstos	75
Resultados y análisis de resultados.....	77
• Fase 1: Identificación del problema	79
• Fase 2: preintervención	86
• Fase 3: intervención con la experiencia gamificada tipo RPG	89
• Fase 4: postintervención.....	107
Conclusiones	112
• Convivencia escolar	113
• Violencia normalizada	120
• Gamificación	126
Visión prospectiva del proyecto	131
Consideraciones éticas.....	138
Referencias y bibliografías	141

Índice de Figuras.

Figura 1 Árbol de problemas, causas y efectos del Bullying	14
Figura 2 Intervención con la experiencia gamificada tipo RPG	94
Figura 3 Diseño narrativo y visual de la experiencia gamificada tipo RPG	96
Figura 4 Construcción de los “ecos” como obstáculo final en la narrativa del RPG	97
Figura 5 Insignias como refuerzo de habilidades socioemocionales en el juego	98
Figura 6 Fase de diseño sprint: prototipado y validación en contexto real	100
Figura 7 Valoración estudiantil del diseño visual y narrativo del RPG	103

Índice de Tablas

Tabla 1 Matriz de medición de impacto educativo y social.....	24
Tabla 2 Marco legal y normativo	49
Tabla 3 Matriz de interesados y beneficiarios.....	73

Introducción

En la actualidad el acoso escolar o bullying es una de las problemáticas más presentes y recurrentes dentro de los contextos educativos de nuestra sociedad. A pesar de los constantes esfuerzos por minimizarlo y erradicarlo por parte de las instituciones, este fenómeno sigue presente y se transforma con el paso del tiempo.

El acoso escolar o bullying adopta diferentes formas de expresión que van ligadas o están relacionadas a las dinámicas culturales, sociales y tecnológicas de cada contexto. Este fenómeno también se ha convertido en un patrón relacional que influye en diferentes ámbitos de la vida del estudiante, como pueden ser el emocional, el académico y social, afectando su bienestar integral y la calidad de la convivencia escolar (UNESCO, 2019). En Colombia, este fenómeno es de suma importancia, ya que a partir de diferentes estudios e investigaciones se ha evidenciado que gran parte de los niños y adolescentes de diferentes instituciones educativas han experimentado en algún momento situaciones de acoso ya sea como víctima, agresor u observador (Ghiso, 2010).

Desde este marco, resulta preocupante identificar que los estudiantes no siempre perciben el bullying como una conducta negativa, en muchas ocasiones se apropia como una forma aceptada y normalizada de relacionarse. Los insultos, las burlas, las agresiones físicas o verbales se convierten en prácticas del día a día para comunicar emociones, pertenecer a un determinado grupo o establecer niveles de jerarquía entre los estudiantes (Castro et al., 2020). A partir de esto, la violencia deja de verse como un suceso inusual para transformarse en un lenguaje cotidiano que desgasta progresivamente valores importantes para la sana convivencia como lo son el

respeto y la empatía. El problema radica en que este tipo de dinámicas reproduce un ciclo de violencia que no solo afecta la convivencia escolar, sino que se verá reflejado en la vida adulta y la vida en sociedad.

La etapa escolar por la cual cursan los grados quinto y sexto se encuentra de cierta forma más vulnerable a estas dinámicas. Durante esta etapa de transición, de primaria a bachillerato, los estudiantes dejan de ser los mayores para convertirse en los menores, lo que implica una serie de retos emocionales y sociales. En este proceso, la necesidad de ser aceptado o reconocido por parte del estudiante puede fomentar e incentivar las conductas agresivas aún más (Chaux, 2008). A partir de esto, es urgente e importante crear, diseñar e implementar estrategias pedagógicas que impulsen y promuevan valores como el respeto y la empatía, la reflexión, la autorregulación y el desarrollo de habilidades socioemocionales que permitan reemplazar la violencia como un lenguaje normalizado.

El presente proyecto propone una respuesta innovadora y tecnológica desde la creación e implementación de una estrategia pedagógica educativa tipo RPG. Esta herramienta tecnológica permite a los estudiantes experimentar y afrontar situaciones sociales a partir de diferentes roles entendiendo las consecuencias de sus acciones dentro de un entorno virtual controlado y seguro (Fernández et al., 2018). Al tener la posibilidad de asumir diferentes papeles dentro de una situación problema como lo son el agresor, víctima, mediador u observador, los jugadores tienen la posibilidad de analizar desde varias perspectivas y de una forma crítica las dinámicas del bullying, sus alcances, el impacto emocional que genera y hacer uso de la resolución pacífica de conflictos.

En conclusión, este proyecto no solo busca poner en evidencia la normalización del bullying como una forma de comunicación en determinados contextos escolares, sino también proponer una estrategia pedagógica e innovadora que mediante el uso de la gamificación y la tecnología contribuya a reflexionar y transformar conductas agresivas de los estudiantes. Se apuesta por el fortalecimiento de la convivencia escolar, la resolución pacífica de conflictos y el fomento de valores.

Justificación

La importancia de este proyecto se centra en la urgencia de comprender, crear espacios de reflexión y transformar las dinámicas comunicativas que han convertido al bullying en un lenguaje normalizado entre los estudiantes de determinados entornos escolares. Este fenómeno, al estar tan marcado y presente en el diario vivir de los estudiantes, no solo afecta la convivencia en el aula, sino que además involucra su desarrollo académico, personal y emocional. Aunque existen diferentes programas de prevención contra el bullying, su efectividad suele verse centrada al castigo como un método correctivo, apartando la importancia de generar procesos de sensibilización en los cuales los estudiantes reflexionen, aprendan y cuestionen las creencias que validan las conductas agresivas como una forma de comunicarse (Ghiso, 2010).

Para este proyecto la elección de los grados quinto de primaria y sexto de bachillerato como población de estudio responde a la particularidad de esta etapa de transición, en la cual los estudiantes empiezan a afrontar nuevos retos tanto sociales como emocionales. En este periodo o etapa de la vida se pueden empezar a consolidar fácilmente conductas y hábitos que pueden perpetuarse desde la adolescencia hasta la adultez. Si el bullying es aceptado como un medio

válido de comunicación, los estudiantes pueden reproducirlo en otros escenarios, naturalizando el irrespeto, la agresividad, la burla y la intolerancia como mecanismos válidos para resolver un conflicto o establecer y afianzar poder (Castro et al., 2020). Desde esta perspectiva, es fundamental intervenir lo antes posible, ofreciendo estrategias pedagógicas que refuercen valores claves de la convivencia escolar como lo son el respeto, la tolerancia y la empatía (Chaux, 2008).

Teniendo en cuenta esta perspectiva pedagógica, el aporte de este proyecto se sitúa en la innovación metodológica y tecnológica que se plantea: el diseño y la implementación de una experiencia gamificada tipo RPG como estrategia educativa de intervención. A diferencia de otras metodologías más tradicionales, este recurso se adapta y parte desde los intereses de los estudiantes, quienes cada vez más están familiarizados con la tecnología y los nuevos recursos digitales que surgen diariamente. Por su naturalidad este tipo de juego ofrece una experiencia inmersiva en la que el estudiante no solamente cumple el papel de observador, sino que también interviene en todo momento ya sea tomando decisiones que cambiarán el rumbo de la historia, afrontando situaciones problema y asumiendo diferentes roles (Sierra y Mendoza, 2024).

Además, la propuesta del proyecto se articula o alinea con las tendencias actuales de innovación en educación, donde se destaca lo importante que es la gamificación como un recurso propicio para aumentar la motivación, la sana convivencia, el aprendizaje significativo y el compromiso (Durango et al., 2019). Diversos estudios han podido demostrar que las actividades lúdicas permiten explorar diferentes situaciones problema de una forma atractiva dejando como resultado un aprendizaje más representativo y la adquisición de habilidades socioemocionales (Paba-Medina et al., 2020). La experiencia se proyecta como una propuesta integral que puede

complementar otros programas o proyectos institucionales que buscan el fortalecimiento de la convivencia escolar (Fernández et al., 2021).

Por otro lado, la importancia social del proyecto es evidente, al propiciar espacios de reflexión y contribuir a mitigar el bullying en los diferentes contextos educativos, se fomenta el fortalecimiento y la construcción de sociedades más pacíficas e inclusivas. La UNESCO (2009) menciona que un entorno social pacífico basado en el respeto y la tolerancia es esencial para la formación integral de las personas, mientras que las conductas agresivas y la violencia representan barreras significativas. Este proyecto, al integrar innovación en pedagogía, estrategias tecnológicas y un enfoque crítico y reflexivo hacia la normalización de la violencia, pretende aportar soluciones que puedan implementarse en otros contextos educativos del país.

En conclusión, la justificación de este proyecto se basa en tres pilares fundamentales: dar importancia y atender de manera temprana la normalización del bullying como una forma de comunicación, hacer uso de una estrategia pedagógica basada en una experiencia gamificada para enseñar habilidades emocionales y sociales y por último contribuir a la construcción de entornos escolares más seguros, tolerantes, respetuosos y empáticos. Este proyecto se enmarca y articula plenamente con la línea de la maestría en tecnología e innovación educativa ya que propone el diseño e implementación de una experiencia tipo RPG como estrategia pedagógica que permita transformar problemáticas reales de la convivencia escolar. también responde al propósito de la institución de promover prácticas educativas novedosas que incorporen tecnologías con sentido social y formativo. Al aplicar la gamificación como una estrategia para generar reflexión, aprendizaje socioemocional y autorreflexión, el proyecto trasciende el uso

instrumental de las TIC y las transforma en herramientas que permitan el desarrollo humano, la formación de ciudadanos y la construcción de ambientes escolares más sanos y justos. De esta manera, no solo se está dando una solución creativa a un problema escolar determinado y vigente, sino que también se contribuye al fortalecimiento del diálogo, la cultura de paz y el pensamiento crítico los cuales son importantes dentro de la visión innovadora y humanista de la Universidad Santo Tomás.

El objeto de estudio del proyecto es el bullying o acoso escolar, en el que se busca analizar el impacto de una intervención educativa mediante una experiencia gamificada, donde la capacidad de reflexión de estudiantes de grado quinto y sexto en dos instituciones educativas, el Instituto Integral Cultural de Bogotá y la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, contribuyan a la mitigación de esta problemática en el entorno escolar.

Preliminares: Delimitación del marco de trabajo para el abordaje de la realidad

- **Diagnóstico de la realidad:**

El bullying es un problema persistente y complejo que afecta a millones de estudiantes en todo el mundo. A pesar de los esfuerzos institucionales para abordarlo, el bullying sigue siendo una realidad cotidiana en muchos centros educativos, con graves consecuencias para la salud mental, el bienestar y el rendimiento académico de los estudiantes. Frente a esta situación, es fundamental delimitar el marco de trabajo para entender y abordar el bullying de manera efectiva.

a. Identificación

En los centros educativos Instituto de Integración Cultural (IDIC) en Bogotá y la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco en Pasto, se ha detectado una problemática en común y la cuál es el objetivo de estudio de este proyecto: el bullying se ha convertido en una forma habitual de comunicación entre los estudiantes. Esta situación se caracteriza por el uso frecuente de maltrato físico y verbal en las interacciones y relaciones diarias.

Para el presente proyecto se seleccionaron los estudiantes de grados quinto y sexto de ambas instituciones debido a la etapa de transición que están viviendo, pasando de primaria a bachillerato. En este período, los estudiantes pueden ser más vulnerables a las dinámicas de agresión y bullying debido a los cambios en su entorno y en su posición dentro de la estructura escolar.

En el entorno educativo, se observa que los estudiantes suelen emplear el maltrato físico y verbal como medio de comunicación en sus interacciones diarias. Esto se evidencia en comportamientos como burlas, intimidación, insultos y agresiones físicas, que lamentablemente se han vuelto comunes y aceptados en la dinámica escolar.

Además, la falta de diálogo y respeto en las relaciones entre estudiantes es un patrón preocupante que requiere atención inmediata. Abordar esta problemática es crucial para prevenir consecuencias negativas en la salud mental y el bienestar de los estudiantes. Al entender esta realidad, se pueden diseñar estrategias efectivas para fomentar un ambiente escolar más seguro, respetuoso y propicio para el aprendizaje.

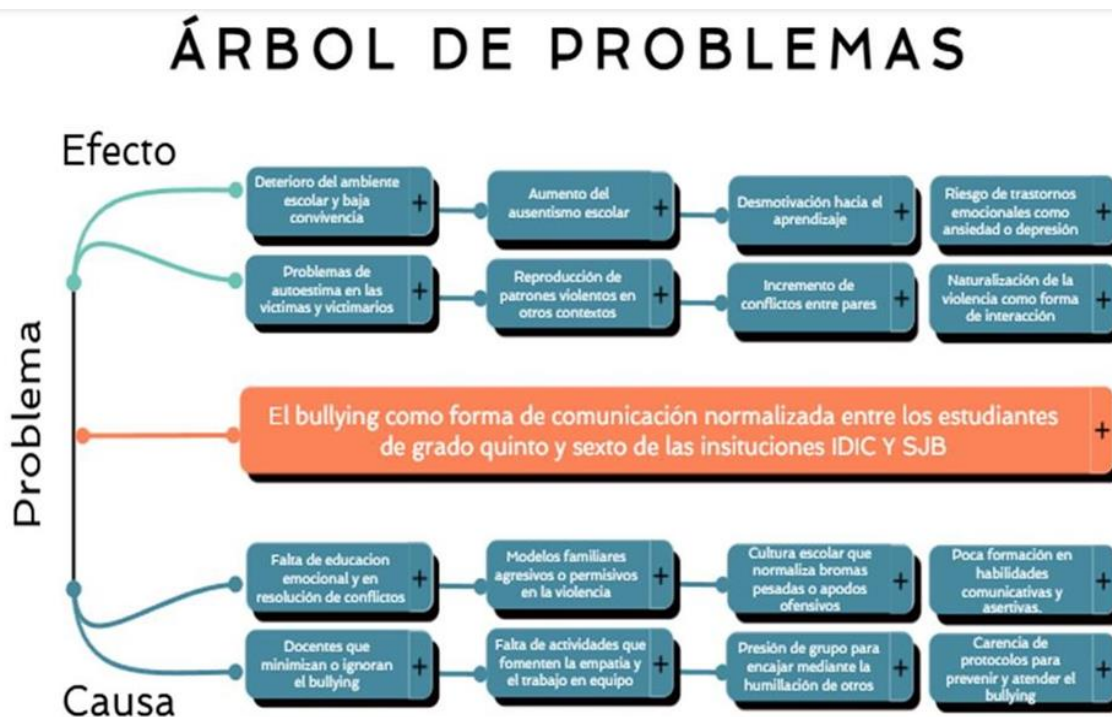
b. Descripción

El bullying, o acoso escolar es objeto de estudios en diversos campos como la psicología, que han buscado entender sus causas y efectos en los individuos involucrados. Este fenómeno se caracteriza por la agresión deliberada, repetida y desproporcionada entre estudiantes, donde uno o varios atacantes hostigan a una víctima.

En las instituciones educativas que son objeto de estudio para este proyecto se pudo identificar esta problemática mediante un proceso de observación activa durante las jornadas de clase, los espacios comunes y los tiempos de descanso. Durante este proceso de observación se pudieron evidenciar interacciones marcadas por agresiones físicas y verbales que los estudiantes asumían como formas normales y cotidianas para comunicarse. Por ejemplo, un estudiante en lugar de hacer uso de normas de cortesía para pedir prestado un borrador, golpeaba a su compañero en la cabeza y le quitaba de forma abusiva dicho objeto. Adicional a la observación activa también se revisaron los observadores y reportes de seguimiento disciplinar de los estudiantes de grado quinto y sexto con el objetivo de tener una idea general del ambiente escolar que se vive en estos grados. De esta revisión se encontró que más del 30% de estudiantes registran reiteradas anotaciones por comportamientos violentos e inadecuados hacia sus compañeros. Con el propósito de profundizar aún más en esta problemática, complementar información y tratar de comprender la perspectiva de los estudiantes, se desarrolló un cuadro de empatía con algunos grupos, lo que permitió identificar sus necesidades, interés y las posibles causas de las prácticas agresivas dentro de estas dos instituciones.

A partir del proceso de observación activa, los registros en los observadores y el cuadro de empatía realizados en los dos grados que son objeto de estudio, se realizó un árbol de problemas donde se identificaron las siguientes causas y efectos que giran en torno a la problemática planteada: “El Bullying como una forma de comunicación normalizada entre los estudiantes de grado 5° y 6°”.

Figura 1 Árbol de problemas, causas y efectos del Bullying



Fuente: Elaboración propia.

Nota. El gráfico muestra las diferentes causas y consecuencias del bullying en los estudiantes de grado quinto y sexto.

Partiendo desde este árbol de problemas, se identificó que algunos de los factores más determinantes en la aparición del bullying son el entorno familiar y la intolerancia hacia la diversidad. Los estudiantes que presentan diferencias en su apariencia física, orientación sexual,

etnicidad o habilidades personales pueden convertirse en blanco de acoso. Este fenómeno está relacionado con estereotipos negativos y prejuicios profundamente arraigados en la cultura, los cuales se perpetúan en los entornos escolares. Del mismo modo, la falta de educación sobre diversidad e inclusión contribuye a que el bullying sea percibido como una forma aceptable de expresar intolerancia.

El análisis de la realidad reveló carencias significativas en el ámbito emocional y comunicativo entre los estudiantes. Estas necesidades se traducen en desafíos para la convivencia escolar y el desarrollo integral de los estudiantes. Ellos anhelan sentirse seguros y valorados dentro de las instituciones, sin miedo al ridículo o la agresión. Quieren ser escuchados y tenidos en cuenta al denunciar casos de malestar o agresión, y que sus emociones sean validadas. Además, buscan aprender a gestionar la presión social y desarrollar habilidades para expresar sus sentimientos de manera efectiva. En cuanto a la comunicación, es fundamental abandonar la burla y la violencia, adoptando formas de comunicación más efectivas y respetuosas. Esto implica utilizar un lenguaje positivo que resalte aspectos favorables de los estudiantes, expresar desacuerdos de manera constructiva y resolver conflictos de manera pacífica. También es esencial aplicar normas de respeto y buen trato en el día a día. En el ámbito social, los estudiantes necesitan sentirse incluidos en grupos sin recurrir a la agresión, promoviendo el respeto y el apoyo mutuo. Es importante generar modelos de comportamiento positivo, tanto de adultos como de pares, que fomenten la empatía y la solidaridad. El entorno escolar también requiere atención. Los adultos y profesores deben tomar acciones claras y contundentes frente a casos de agresión, erradicando la normalización de la violencia en la comunicación. Es

fundamental crear espacios seguros, tanto físicos como emocionales, para los estudiantes. La autoexpresión es otro aspecto crucial. Los estudiantes necesitan expresar sus sentimientos y emociones sin temor a ser juzgados, y encontrar canales creativos para hacerlo, como el arte, la música o el teatro. Las instituciones deben dedicar más tiempo y esfuerzos a estas áreas.

Finalmente, los efectos del bullying trascienden el ámbito escolar y afectan a la sociedad en general. Las personas que han experimentado bullying en su infancia a menudo desarrollan un sentido de desconfianza en las relaciones interpersonales y pueden replicar comportamientos agresivos en la adultez. Esto no solo perpetúa un ciclo de violencia, sino que también puede resultar en problemas sociales más amplios, como la criminalidad y la violencia interpersonal.

c. Formulación

De acuerdo con lo tratado anteriormente en la identificación y en la descripción se han planteado las siguientes alternativas de pregunta problema, formuladas de esta manera:

¿Cómo una estrategia pedagógica basada en gamificación puede plantearse como una herramienta efectiva para prevenir la violencia y fomentar la cultura de paz en instituciones educativas a través de la promoción de la empatía, la inclusión social y la reflexión sobre el bullying o acoso escolar?

¿De qué manera el bullying se ha normalizado como forma de comunicación entre los estudiantes de grado 5° y 6° en las instituciones educativas IDIC y SBJ, y qué impacto tiene esto en su bienestar emocional y social?



Como comunidad educativa, ¿cómo podemos, crear un entorno seguro y respetuoso donde todos los estudiantes se sientan valorados y protegidos, y qué papel podemos jugar cada uno de nosotros para prevenir el bullying, promover la empatía y la inclusión?

- **Oportunidades de innovación / alternativas de solución:**

Con el propósito de encontrar alternativas que respondan de manera efectiva a las necesidades y problemáticas identificadas en el entorno educativo, los integrantes del grupo de trabajo llevaron a cabo una jornada de lluvia de ideas (brainstorming).

Durante este espacio de construcción colectiva, se propusieron diversas iniciativas orientadas a mejorar la convivencia escolar y promover el bienestar emocional.

Las propuestas surgidas se centraron en generar ambientes educativos más armónicos, inclusivos y participativos, entendiendo que una sana convivencia es base fundamental para el aprendizaje, la formación integral y el desarrollo personal y social de los estudiantes.

En primer lugar, surgieron iniciativas tecnológicas, pedagógicas y psicosociales, entre las cuales se destacan una serie de ideas, su posible impacto dentro de la solución de la problemática a tratar y la decisión final del grupo sobre la ruta a seguir:

- Una plataforma digital manejada en toda la institución en donde se hace reconocimiento a los estudiantes que hacen uso del respeto, la solidaridad y la amabilidad. En esta plataforma los estudiantes pueden postular a sus compañeros haciendo comentarios positivos y promoviendo el buen trato en toda la institución.

- Creación y desarrollo de personajes digitales que promuevan el buen trato y valores positivos a lo largo del año escolar. Esta idea podría brindar un espacio para el arte y la tecnología en donde todos los estudiantes pueden participar en el diseño de personajes e historias a lo largo del año y basándose en las experiencias o situaciones del diario vivir que se presenten en las dos instituciones.
- Implementación de una experiencia gamificada tipo RPG en donde los estudiantes tomen conciencia y puedan reflexionar sobre las diferentes causas y efectos del bullying como un medio de comunicación. En este tipo de experiencia los estudiantes toman diferentes roles y pueden llegar a entender una situación de agresión desde diferentes perspectivas.
- Creación de una serie de podcasts escolares producidos por los mismos estudiantes en donde se traten temas de convivencia, respeto, resolución de conflictos y superación personal. Esta serie de podcasts pueden estar enfocados en la narración de historias basadas en la vida cotidiana de los estudiantes y demás experiencias que se vivan y generen en el mundo entero.
- Una web serie de cortometrajes hecha por los mismos estudiantes en donde se cuenten historias reales de superación al bullying. En esta serie de videos también se podrían dar consejos y tips para fomentar y aprender sobre la empatía y la importancia de las normas de cortesía.
- Creación de memes positivos en donde se hace uso del humor, la creatividad y las herramientas digitales para reforzar mensajes positivos de respeto y empatía y así reducir el

lenguaje agresivo. Este tipo de memes se podrían compartir en la página web de las instituciones o sus redes sociales.

- Espacio de libre expresión mediante el uso de blogs digitales en donde los estudiantes, bajo la supervisión de un administrador, puedan narrar sus diferentes experiencias en el diario vivir y así construir resiliencia emocional.
- Campaña de TikTok y Reels en donde se aprovechan herramientas que los estudiantes ya usan para normalizar el respeto como una forma de comunicación y erradicar la burla como método de viralización.

En relación con las alternativas descritas anteriormente el grupo de trabajo ha decidido implementar una experiencia gamificada tipo RPG para abordar la problemática del bullying en estudiantes de grado quinto y sexto. A continuación, se presentan las razones por las cuales se consideró que este tipo de herramienta puede ser efectiva:

- Por su interactividad ya que los videojuegos pueden ser una forma atractiva de enseñar a los estudiantes sobre la importancia de la empatía y el respeto hacia los demás.
- Por su inmersión teniendo en cuenta que los juegos de rol permiten a los jugadores sumergirse en diferentes escenarios y perspectivas, lo que puede ayudar a aumentar la comprensión y la empatía hacia las víctimas de bullying.
- Por el aprendizaje experiencial ya que los videojuegos proporcionan una forma de experiencia, donde los estudiantes pueden tomar decisiones y enfrentar consecuencias en un entorno seguro y controlado.

- Por la accesibilidad puesto que los videojuegos pueden ser ejecutados en diferentes dispositivos y plataformas, lo que los hace accesibles a un amplio público.

La experiencia gamificada tipo RPG ofrece oportunidades para vincular la estrategia pedagógica como aprendizajes atractivos. Algunos factores positivos identificados incluyen:

- La capacidad para simular situaciones de acoso escolar.
- Fomentar la empatía y la reflexión crítica.
- Promover la toma de decisiones informadas en un entorno seguro, además permite que los estudiantes puedan asumir diferentes roles y ver una situación de agresión e irrespeto desde varias perspectivas. ‘

En las diferentes partidas el estudiante puede ser víctima, agresor, observador o mediador, este cambio de perspectiva propiciada por las mecánicas de juego puede llegar a hacerle entender al estudiante las diferentes consecuencias emocionales y sociales en un entorno controlado y seguro.

A medida que el estudiante avanza por el videojuego, puede interactuar con personajes e historias que lo llevan a reflexionar sobre las diferentes acciones a tomar. De este modo, se puede fomentar la empatía y la toma de decisiones asertivas. El videojuego puede fomentar el desarrollo de habilidades socioemocionales.

Esta propuesta está diseñada desde las dinámicas e intereses de la mayoría de los estudiantes ya que estos están familiarizados con la tecnología y entornos digitales. Esta esta



estrategia pedagógica es un medio atractivo y lúdico que facilita la participación de los estudiantes y los motiva a superar retos y recibir bonificaciones al hacer evolucionar a sus personajes.

También ofrece la posibilidad de construir múltiples escenarios y desenlaces a partir de las decisiones que tome el estudiante. Este tipo de mecánicas permite al estudiante reflexionar sobre la causa y efecto, es decir, le permite entender que para cada acción siempre va a ver una consecuencia de sus actos.

Este tipo de propuesta no solo puede dar respuesta a la problemática planteada desde el inicio de trabajo, sino que además puede brindar una forma más moderna de abordar este tipo de situaciones en las instituciones educativas. La propuesta integra los intereses y aficiones del estudiante con problemáticas de su vida cotidiana.

Aunque la estrategia pedagógica cuyo recurso principal es la plataforma SEppo porque ofrece oportunidades para abordar el bullying, también presenta desafíos. Algunos estudiantes pueden experimentar incomodidad o ansiedad al enfrentar situaciones simuladas de acoso, lo que requiere un enfoque cuidadoso en la implementación y el apoyo emocional. Además, la efectividad del juego depende de la participación activa y el compromiso de los estudiantes, lo que puede variar según sus intereses y experiencias previas.

La implementación de esta estrategia tipo RPG demanda tiempo, recursos económicos y conocimientos especializados, aunque se podría desarrollar en plataformas bajo plantillas personalizables que ahorren tiempo y esfuerzos.



Además, hay que mantener un equilibrio entre entretenimiento y reflexión ya que el interés de los estudiantes se puede desviar más a ganar puntos, evolucionar su personaje u obtener recompensas.

A pesar de la era digital en la cual vivimos no todos los estudiantes tienen interés en los videojuegos o accesibilidad a ellos y por esto puede que no se sientan atraídos a comenzar o terminar el videojuego.

El videojuego por sí solo no garantiza la toma de consciencia de sus acciones por parte de los estudiantes. Debe de estar acompañado por docentes que brinden un espacio de reflexión y diálogo en base a la experiencia del videojuego.

Propósito y objetivos

- **Propósito:**

Este proyecto integral, al combinar el alcance masivo y las herramientas de análisis y la capacidad de conexión y creación de comunidades, puede generar un impacto significativo en la lucha contra el bullying en nuestras instituciones educativas, fomentando una cultura de respeto, empatía y seguridad para todos a través de espacios que propicien la reflexión y toma de consciencia. Además, con este tipo de espacios y actividades se busca que los estudiantes fortalezcan habilidades socioemocionales y desarrollen capacidades comunicativas asertivas y respetuosas. Esto permitirá identificar y abordar de forma significativa las necesidades educativas del entorno y para esto la creación de recursos didácticos digitales emerge como la mejor solución, no solo por su potencial impacto inmediato, sino también por su capacidad de

adaptarse y escalar a otras instituciones. Este proyecto de innovación sienta las bases para futuras acciones que busquen mejorar la calidad educativa y el bienestar de los estudiantes.

- **Objetivo general**

Contribuir a la transformación de las dinámicas de convivencia escolar en las comunidades del Instituto de Integración Cultural IDIC (Bogotá) y el IEM San Juan Bosco (Pasto), promoviendo entornos más respetuosos, empáticos y seguros, mediante una estrategia pedagógica innovadora basada en una experiencia gamificada tipo RPG que fomente nuevas formas de comunicación, el buen trato y la reflexión sobre la violencia normalizada.

- **Objetivos específicos**

1. Incentivar comportamientos positivos, destacando cualidades personales por encima de actitudes violentas, para fortalecer una cultura de valoración integral del estudiante.

2. Fomentar la integración social sin violencia, promoviendo modelos de comportamiento positivos que valoren el respeto, el apoyo mutuo y la pertenencia grupal desde una perspectiva inclusiva.

3. Desarrollar un videojuego que contribuya a la sensibilización y educación socioemocional, creando roles y actividades que promuevan el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes.



- **Matriz de medición de impacto educativo y social**

Tabla 1 Matriz de medición de impacto educativo y social

Objetivos específicos	Contexto de impacto	Indicadores de cumplimiento e impacto	Medios de verificación
Incentivar comportamientos positivos, destacando cualidades personales por encima de actitudes violentas, para fortalecer una cultura de valoración integral del estudiante.	Los estudiantes de grado 5° y 6° del Instituto de Integración Cultural de Bogotá y la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, que son los beneficiarios directos de la estrategia pedagógica.	Porcentaje de estudiantes que reportan sentirse capaces de manejar sus emociones de manera efectiva. Porcentaje de estudiantes que reportan sentirse capaces de resolver conflictos de manera pacífica. Porcentaje de los consentimientos informados de los padres de los estudiantes que participan en el desarrollo del proyecto. Porcentaje de estudiantes que reportan sentir que su opinión es escuchada y respetada en la escuela.	Encuestas a estudiantes sobre su percepción de sus habilidades socioemocionales Registros de participación en actividades de desarrollo socioemocional
Fomentar la integración social sin violencia, promoviendo modelos de comportamiento positivos que valoren el respeto, el apoyo mutuo y la pertenencia grupal desde una perspectiva inclusiva.	Cultura escolar y relaciones entre estudiantes	Porcentaje de estudiantes que reportan sentirse incluidos y valorados en la comunidad escolar, y que han adoptado comportamientos positivos de respeto y apoyo mutuo.	Encuesta de Percepción de Inclusión y Respeto (EPIR) es una herramienta anónima que busca recopilar información sobre cómo los estudiantes se sienten en relación con su entorno escolar, específicamente en cuanto a la inclusión, la valoración y los comportamientos



Desarrollar un videojuego que contribuya a la sensibilización y educación socioemocional, desarrollando roles y actividades que promuevan el respeto, la empatía y la resolución pacífica de conflictos entre los estudiantes.	Cultura de respeto y empatía generada por los estudiantes de las instituciones educativas se verá fortalecida a través del videojuego educativo, fomentando un ambiente de convivencia positiva y colaboración entre pares.	Porcentaje de estudiantes que reportan sentirse más empáticos después de jugar el videojuego. Porcentaje de jugadores que aplican estrategias de resolución pacífica de conflictos en situaciones reales.	positivos de respeto y apoyo mutuo. Registros de actividades de promoción de la empatía y el respeto realizadas en la escuela Encuestas y cuestionarios a estudiantes antes y después de jugar al videojuego. Registros de participación en actividades de cooperación y trabajo en equipo dentro del videojuego.
--	---	---	---

Fuente: elaboración propia.

Marco de referencia

El presente proyecto se desarrolla en el contexto del Instituto de Integración Cultural de Bogotá y la Institución Educativa Municipal San Juan Bosco de Pasto, instituciones que buscan fomentar la convivencia pacífica y el respeto mutuo entre sus estudiantes.

Marco contextual

El Instituto de Integración Cultural (IDIC) es una institución educativa privada, mixta e inclusiva, ubicada en la Calle 5C No. 31C-16, en el barrio Veraguas Central, localidad de Los Mártires, Bogotá. Desde su fundación en 1982, brindó inicialmente servicios educativos en la educación básica primaria. Actualmente, ofrece formación desde el grado Preescolar hasta el grado Once, con un enfoque en bachillerato académico, bajo el calendario A y en jornada única de 6:30 a.m. a 2:45 p.m. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) del Instituto de Integración



Cultural se enfoca en la educación para el amor y la libertad, priorizando valores como la disciplina, la responsabilidad y la ética en todos los ámbitos de la vida. La institución busca la excelencia y un futuro de calidad a través de la formación integral de sus estudiantes, fomentando el conocimiento objetivo, el uso responsable de la libertad, el respeto y el amor por las personas.

La I.E.M San Juan Bosco es un recinto educativo de carácter público, mixto e inclusivo administrado en convenio por la comunidad religiosa Salesiana. Se encuentra ubicada en la Calle 17 No. 16-46 centro, Comuna 2 de la ciudad de San Juan de Pasto; en el Departamento de Nariño al sur de Colombia, presta sus servicios educativos desde octubre de 1935 siendo inicialmente para la educación exclusiva de varones. En la actualidad atiende estudiantes desde el grado Preescolar hasta el grado Once, es bachillerato académico, calendario A, en jornada única de 6:55 a.m. a 1:00 p.m. El Proyecto Educativo Institucional (PEI) de la institución se enfoca en brindar una educación de alta calidad, basada en valores, compromiso y responsabilidad, con el objetivo de mejorar la calidad de vida de la comunidad y contribuir al bienestar social. Su misión es formar “buenos cristianos y honestos ciudadanos” a través del conocimiento y el desarrollo de habilidades en cultura, sociedad y academia, promoviendo la convivencia pacífica. La visión institucional es convertirse en un referente de excelencia y desarrollo social en el futuro.

La población que es objeto de estudio son estudiantes de los grados quinto y sexto de ambas instituciones educativas. El grupo de trabajo seleccionó a esta población ya que por la etapa de transición de pasar de primaria a bachillerato este tipo de estudiantes pueden verse más afectados por las dinámicas de agresión que se están manejando. Es una etapa de transición en la

que los estudiantes pasan de ser los mayores en cuanto a grado y edad en primaria para llegar a ser los menores en bachillerato.

Revisión de estado del arte

En el siguiente estado del arte se hace la revisión de algunas investigaciones y experiencias tanto internacionales, nacionales y regionales, que han hecho uso de la gamificación y la tecnología para estudiar y prevenir los fenómenos relacionados al bullying o acoso escolar, con el fin de fortalecer la convivencia escolar. Los diferentes estudios analizados a continuación demuestran que el uso de las dinámicas lúdicas favorece la motivación, el aprendizaje social y la empatía en los estudiantes, convirtiéndose en una opción o alternativa frente a otros métodos tradicionales de intervención. A partir de esta revisión, se presentan los principales antecedentes que respaldan la importancia y el uso de estrategias gamificadas mediante la implementación de experiencias pedagógicas gamificadas en el contexto educativo.

➤ Antecedentes internacionales

El bullying o acoso escolar representa una problemática constante en los diferentes contextos educativos, con consecuencias significativas en el bienestar social, emocional y académico de los estudiantes. Durante los últimos años, investigaciones internacionales han realizado y analizado estrategias pedagógicas innovadoras orientadas a la prevención y mitigación del bullying y al fortalecimiento de la convivencia escolar, resaltando el uso de dinámicas lúdicas, metodologías activas y recursos tecnológicos como opciones pertinentes frente a los enfoques tradicionalmente usados de intervención.

Con esto en mente, la *investigación* “A Systematic Review of Gamification as a Playful Strategy to Prevent Bullying” llevada a cabo en España por investigadores de la University of Jaén y University of Almería por Yosra, Manzano et al. (2023), expone una revisión metódica y ordenada de más de 600 estudios, de los cuales se seleccionaron doce investigaciones que cumplieran con criterios rigurosos de inclusión. Los resultados demostraron que las estrategias de gamificación facilitan y propician la identificación de situaciones de acoso escolar, generan la reflexión sobre conductas agresivas y fortalecen las habilidades socioemocionales como la empatía, el respeto y la colaboración. A partir de este estudio, se resalta la importancia y necesidad de diseñar propuestas pedagógicas que vinculen elementos del juego para favorecer la conciencia crítica de los estudiantes con respecto al bullying o acoso escolar.

Por su parte, el estudio “Acoso escolar en la unidad educativa ‘Las Américas’: situación actual y estrategias de prevención”, desarrollado en la Unidad Educativa Las Américas, Ecuador, por Ramírez, Mayorga et al. (2024), expone un análisis de las diferentes mecánicas de acoso escolar en instituciones educativas de América, así como estrategias orientadas a su prevención. Este estudio recalca la importancia de fomentar ambientes escolares seguros por medio de propuestas pedagógicas centradas en la educación en derechos humanos, la resolución pacífica de conflictos y el diálogo. Bajo esta perspectiva, los autores reconocen el valor de las estrategias lúdicas y de participación como herramientas idóneas para transformar las relaciones entre estudiantes y fortalecer la convivencia escolar.

Por otra parte, el estudio “Metodologías activas y TIC para prevenir el acoso escolar. Principales antecedentes de estudio y contribuciones” llevado a cabo por Cáceres, Ramos et al.

(2022) en la Universidad de Granada, España, analiza y expone el impacto de las metodologías activas mediadas por la tecnología en la prevención y mitigación del bullying. Los autores resaltan que el uso de herramientas digitales permite la retroalimentación inmediata, la simulación de escenarios y la personalización de las intervenciones educativas, elementos clave que contribuyen a la comprensión más profunda de las diferentes situaciones de conflicto escolar. Este trabajo contribuye al presente proyecto al evidenciar que las estrategias pedagógicas innovadoras propician y favorecen la reflexión, el aprendizaje social y la adquisición de habilidades para la convivencia.

A la par de esto, el estudio “La metodología ‘pensamiento de diseño’ como herramienta pedagógica de estimulación del aprendizaje en los estudiantes de educación básica” desarrollado en Perú por investigadores de la Universidad César Vallejo, Guzman, Yupanqui et al. (2024), analiza la capacidad y potencial de esta metodología para favorecer el pensamiento crítico, la creatividad y la resolución de problemas en el contexto escolar. Los resultados del estudio señalan que el uso de metodologías centradas en la experiencia y la participación activa de los estudiantes favorece el involucramiento en el proceso educativo, permitiendo tratar problemáticas escolares desde una visión reflexiva y propositiva. Esta perspectiva resulta relevante para el presente proyecto, en tanto que se refuerza la importancia de diseñar estrategias pedagógicas que promuevan la toma de decisiones y la reflexión sobre consecuencias y dinámicas de convivencia.

Finalmente, la ponencia “La violencia invisible: la ‘normalización’ del castigo en los procesos de socialización”, desarrollada en la ciudad de Salto, Argentina, por Anora, Pérez et al.

(2022), presenta una reflexión crítica sobre la normalización de prácticas de castigo y agresivas en los contextos educativos. Los autores reflexionan y cuestionan la legitimación del castigo como un mecanismo de control y exponen cómo estas prácticas pueden reproducir dinámicas de violencia dentro de las instituciones educativas. Este referente es importante para el presente proyecto, ya que permite problematizar las respuestas tradicionales frente al bullying o acoso escolar y propone la necesidad de evolucionar hacia estrategias pedagógicas restaurativas, formativas y reflexivas que favorezcan la comprensión del daño causado y la reconstrucción de las relaciones entre los estudiantes.

➤ Antecedentes nacionales y regionales

En el contexto colombiano, diversos trabajos e investigaciones han tratado el fortalecimiento de la convivencia escolar y la prevención de conductas violentas y asociadas al bullying o acoso escolar mediante el uso de estrategias pedagógicas innovadoras, en concreto, aquellas mediadas por la gamificación y las tecnologías de la información y comunicación. Dichos estudios identifican la necesidad de hacer una transformación en las prácticas educativas tradicionales, promoviendo nuevas experiencias de aprendizaje participativas, contextualizadas y reflexivas que permitan cuestionar y resignificar las dinámicas de relación basadas en la violencia. Desde esta perspectiva, los diferentes antecedentes nacionales analizados a continuación exponen como la gamificación se ha establecido como una alternativa pedagógica oportuna e idónea para intervenir en las problemáticas de convivencia escolar en distintos niveles de educación, aportando fundamentos teóricos y prácticos importantes para el desarrollo del presente proyecto.

En el estudio “Estrategia gamificada para la promoción de la convivencia en estudiantes de grado quinto de primaria”, desarrollada en Sogamoso, Boyacá, por Forero (2022), se diseña una propuesta pedagógica orientada a fortalecer la convivencia escolar al retomar clases presenciales después de pandemia. La propuesta a diseñar fue una estrategia pedagógica basada en gamificación haciendo uso de diferentes programas y plataformas como Exelearning y Educaplay. Esta propuesta también se basó en cuatro temas principales que fueron convivencia escolar, normas de convivencia, el conflicto y la resolución pacífica de conflictos. Los resultados mostraron que la gamificación permitió generar y propiciar espacios para la reflexión y el fortalecimiento del manual de convivencia. Este antecedente resulta relevante para el presente proyecto, ya que demuestra que las estrategias gamificadas pueden impactar de forma positiva en contextos escolares similares, especialmente en la transformación de prácticas de convivencia que suelen normalizarse en la interacción diaria.

Por su parte, en el estudio “Gamificación en el Aula y su Contribución en la Mejora de la Convivencia Escolar de Estudiantes de Básica Primaria y Media”, desarrollado en el Atlántico Barranquilla y Santa Ana Magdalena, por Vásquez y Agámez (2023), se analizó el impacto de la gamificación como una estrategia pedagógica en diferentes niveles educativos de dos instituciones en Colombia. La intervención se realizó haciendo uso de un ambiente virtual de aprendizaje diseñado con herramientas como Genially y YouTube, donde los estudiantes participaron en diferentes misiones por equipos, momentos de reflexión sobre inteligencia emocional y en la construcción colectiva de normas y lenguajes respetuosos. Los hallazgos del estudio evidenciaron un aumento en la motivación, el compromiso académico y el trabajo en

grupo, así como una mejora en el ambiente escolar. Este estudio es importante para el proyecto en tanto que confirma que la gamificación no solo tiene efectos en cuanto a la motivación, sino que también influye directamente en la forma en que los estudiantes se relacionan y afrontan sus propios conflictos, aspectos centrales para la prevención del bullying o acoso escolar.

En el estudio “Gamificación, estrategia didáctica para el fortalecimiento de la tolerancia en niños y niñas” desarrollado en el municipio de Tuchín, Córdoba, por De la Rosa y Castillo (2023), se diseñó una unidad didáctica gamificada basada en herramientas digitales como Genially y Word Wall con el objetivo de fortalecer el valor de la tolerancia en estudiantes de sexto grado. Esta estrategia se estructuró en torno a retos y misiones, recompensas y una narrativa conductora que involucraba a los estudiantes en un viaje de aprendizaje sobre los valores. A través de estas actividades, los autores identificaron cambios positivos en las actitudes de los estudiantes, reflejando una mayor empatía y tolerancia entre pares. Este antecedente se relaciona de forma directa con el presente proyecto, ya que demuestra cómo la gamificación puede ser una vía efectiva para cuestionar conductas de violencia normalizada y promover valores que favorezcan relaciones más sanas como la tolerancia y la empatía.

En esta misma línea, en el estudio “La gamificación como estrategia pedagógica innovadora en la escuela primaria colombiana actual” llevado a cabo por Caicedo et al. (2025), se realizó un estudio reflexivo y analítico sobre cómo la gamificación responde a los desafíos de la educación del siglo XXI en Colombia, buscando romper con los modelos tradicionales de enseñanza. Los autores hicieron una revisión sistemática de literatura, analizando distintas experiencias pedagógicas en instituciones colombianas para identificar patrones de éxito y

desafíos comunes. Los resultados muestran que la gamificación fortalece no solo el conocimiento académico, sino también las competencias socioemocionales, el trabajo en equipo y el pensamiento crítico. Esta estrategia pedagógica permite una evaluación continua donde los errores se ven como oportunidades de aprendizaje. En relación al presente proyecto, estos resultados son de suma importancia, ya que validan el uso de estrategias gamificadas en la construcción de aprendizajes significativos y el fortalecimiento de habilidades sociales.

En el estudio “Convivencia escolar y transiciones educativas: experiencias en el contexto rural de Tabio” realizado por Martínez y Bermúdez (2020), se desarrolló una investigación con estudiantes de grado sexto de bachillerato de la Institución Educativa Departamental José de San Martín en Tabio, Cundinamarca, con el objetivo principal de fortalecer los valores y la convivencia escolar durante el proceso de transición escolar (el paso de primaria a bachillerato), un periodo crítico donde por lo general aumentan las tensiones y los conflictos por el cambio de entorno y compañeros. Los autores diseñaron una propuesta pedagógica profundamente arraigada y vinculada en el contexto local. Dicha estrategia utilizó la gamificación a través de narrativas donde los estudiantes debían superar varios retos, mecánicas en las que los estudiantes debían dividirse y trabajar en grupos, creación de avatares y diferentes fases del juego que guardaban relación con la transición escolar. Entre los principales hallazgos se encontró que la gamificación sirvió como un puente emocional que redujo la ansiedad y el miedo asociados al ingreso a bachillerato, se evidenció una mejora en el liderazgo y en el trabajo en equipo y la estrategia generó un mayor sentido de pertenencia al integrar elementos de la cultura de Tabio. Este antecedente resulta pertinente para el proyecto, ya que refuerza la necesidad de diseñar una

experiencia gamificada tipo RPG que parta desde las necesidades y el contexto de los participantes permitiendo favorecer el compromiso, la adaptación, la motivación y el sentido de pertenencia.

Por su parte, en el estudio “La gamificación como estrategia que fortalece el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de grado octavo” desarrollado en Mosquera, Cundinamarca, por Cruz (2020), se aborda el uso de la gamificación como mediación pedagógica para fortalecer las competencias ciudadanas (conocimientos y habilidades cognitivas, emocionales y comunicativas) en estudiantes de grado octavo. La propuesta se centró en el uso de una plataforma interactiva que integró desafíos grupales, obtención de puntos y jerarquía basados en el desempeño ciudadano. También se trabajaron los tres ejes fundamentales de las competencias ciudadanas definidos por el Ministerio de Educación Nacional (MEN): convivencia y paz; participación y responsabilidad democrática y por último pluralidad, multiculturalidad y valoración de las diferencias. Entre los principales hallazgos se encontró que los estudiantes mostraron una mayor capacidad para analizar dilemas morales y proponer soluciones pacíficas tras interactuar con los escenarios simulados y los diferentes roles asumidos. Este antecedente se articula con el presente proyecto, ya que sustenta el uso de una experiencia gamificada tipo RPG como estrategia pedagógica para abordar el bullying y violencia normalizada, permitiendo que los estudiantes asuman roles, tomen decisiones y reflexionen sobre las diferentes consecuencias en la convivencia escolar.

Finalmente, en el estudio “La Gamificación como Estrategia Pedagógica Mediada por las TIC para el Fortalecimiento de la Convivencia Escolar de los Estudiantes de Educación Básica

Primaria del Centro Docente Sagrado Corazón de Jesús” desarrollado en Buenaventura, Valle del Cuaca, por Gamboa y Prado (2024), se analizó el impacto de propuestas gamificadas apoyadas en recursos tecnológicos. El estudio se llevó a cabo con estudiantes de grado quinto de primaria con el objetivo de fortalecer la convivencia escolar haciendo uso de las TICS. La intervención se estructuró haciendo uso de una plataforma digital donde se incorporaron distintas herramientas para crear una experiencia de aprendizaje inmersiva. Se contó con diversas mecánicas del juego como creación de avatares, resolución de desafíos y culminación de logros mediante recompensas. Los resultados dan cuenta que la gamificación mediada por las TICS no solo dinamiza el proceso de enseñanza, sino que a su vez actúa como un catalizador para la inteligencia emocional. Este antecedente resulta especialmente relevante para el proyecto, ya que sustenta y respalda el uso de un videojuego tipo RPG como estrategia pedagógica mediada por tecnología, propiciando la creación de escenarios simbólicos donde los estudiantes analizan sus comportamientos, formas de interactuar y roles, elementos fundamentales para intervenir la violencia normalizada en el contexto escolar.

➤ Antecedentes locales

Los antecedentes locales que se presentan a continuación permiten identificar cómo, en contextos cercanos a los escenarios donde se lleva a cabo la presente investigación (Bogotá y Pasto, aclarando que en esta última no se encuentran antecedentes), se han desarrollado propuestas que integran la gamificación y el uso de herramientas virtuales como estrategias pedagógicas encaminadas a fortalecer la convivencia escolar y el desarrollo de competencias emocionales y sociales. Dichos estudios resultan de suma importancia porque evidencia

problemáticas similares a las abordadas en el presente proyecto, tales como el desconocimiento de las normas institucionales, la desmotivación en los estudiantes y la necesidad de fomentar ambientes escolares más participativos, democráticos y reflexivos, desde enfoques innovadores mediados por la tecnología.

Martín Peña (2021) en su estudio “Formación en competencias sociales y emocionales a través de herramientas virtuales de gamificación en estudiantes de grado sexto en una Institución Educativa Distrital en la localidad de Bosa, Bogotá” realiza una investigación orientada a identificar como la gamificación a través de medios virtuales contribuye a la formación de competencias sociales y emocionales. Esta investigación se lleva a cabo en una institución educativa distrital, con 35 estudiantes del grado sexto, respondiendo a la necesidad de prevenir riesgos para la salud mental como la violencia y el consumo de sustancias. A diferencia de otros estudios que se centran en las normas, este se enfocó en el ser, utilizando elementos de gamificación para trabajar conciencia emocional, autorregulación y habilidades de relación. A través de la implementación de diversas actividades gamificadas, el autor identifica un aumento de la motivación, la participación activa y las expresiones emocionales de los estudiantes, así como mejoras en distintas habilidades como el trabajo en grupo, la empatía y la autorregulación. Para el proyecto, este estudio resulta significativo porque demuestra y expone que la gamificación, cuando se orienta a propósitos formativos y reflexivos, puede convertirse en una herramienta eficaz para promover habilidades socioemocionales clave en la mejora de la convivencia escolar.

Por su parte, en el estudio “La gamificación como estrategia para el aprendizaje del manual de convivencia” desarrollado en Bosa, Bogotá, por Manrique (2022), presenta una investigación centrada en el uso de la gamificación como estrategia para el aprendizaje y apropiación del manual de convivencia escolar, mediada por tecnologías de la información y comunicación. El estudio se realizó con estudiantes de grado sexto del instituto Colegio de Bachillerato Patria en Bogotá. A diferencia de otros trabajos que hacen uso de herramientas externas, este autor diseñó una experiencia integral que incluía el uso de la plataforma Moodle como centro de mando, narrativas relacionadas al contexto y diferentes actividades centradas en cuestionarios interactivos, foros de discusión y juegos de emparejamiento sobre derechos y deberes. Los hallazgos de estos estudios permitieron identificar una mejor comprensión de las normas, mayor compromiso de los estudiantes y una actitud más reflexiva frente a las dinámicas de convivencia escolar. Este antecedente aporta al presente proyecto al demostrar que la gamificación permite construir nuevos significados frente a acuerdos de convivencia y favorecer procesos de reflexión crítica sobre las normas y las relaciones entre estudiantes, lo cual se articula con el objetivo del videojuego tipo RPG de problematizar la violencia normalizada y promover formas de comunicación más respetuosas, asertivas y empáticas en el contexto escolar.

En conclusión, el estado del arte revisado evidencia que la gamificación se ha consolidado tanto a nivel internacional, nacional y local como una estrategia pedagógica pertinente y eficiente para la prevención y mitigación del bullying y la violencia normalizada en diferentes contextos educativos, así como para el fortalecimiento de la convivencia escolar. Estos estudios coinciden en que el uso de dinámicas lúdicas, narrativas y roles promueve y favorece la

motivación, la empatía, la tolerancia, el desarrollo de competencias ciudadanas y la reflexión crítica frente a las conductas agresivas naturalizadas. También se destaca que las experiencias gamificadas mediadas por herramientas tecnológicas permiten generar entornos seguros de aprendizaje donde los estudiantes tienen la oportunidad de experimentar, tomar decisiones y comprender las consecuencias de sus acciones. Estos antecedentes son el respaldo teórico que sustenta la pertinencia del presente proyecto, orientado al diseño e implementación de una experiencia gamificada tipo RPG como estrategia pedagógica para intervenir el bullying o acoso escolar.

Marco teórico

El presente marco teórico se estructura a partir de tres categorías fundamentales que permiten abordar y entender el fenómeno del bullying como forma de comunicación normalizada entre estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato de dos instituciones educativas en Colombia: una, el Instituto de Integración Cultural (IDIC) en Bogotá, y la otra, el IEM San Juan Bosco en Pasto.

La primera categoría por abordar es la convivencia escolar, en donde se analiza el entramado de relaciones sociales que configuran el clima en las instituciones educativas y la vida cotidiana de los estudiantes. A continuación, la categoría a analizar es la gamificación como una estrategia pedagógica, tecnológica e innovadora articulada con las mecánicas de una experiencia gamificada tipo RPG para promover espacios de reflexión, el aprendizaje significativo, valores y la resolución pacífica de conflictos. Por último, se explora el concepto de la violencia normalizada, entendida como aquella que, al repetirse en el día a día sin cuestionarse, se integra

y pasa a hacer parte de las dinámicas sociales de los estudiantes para poder relacionarse. Desde el análisis y la exploración de estas tres categorías se pretende proponer estrategias educativas para su intervención y prevención desde una perspectiva participativa, transformadora y crítica.

➤ Convivencia escolar:

La categoría de convivencia escolar se aborda en el presente marco teórico con el objetivo de contextualizar el análisis de las diferentes relaciones que se establecen entre los estudiantes en su entorno educativo. La inclusión de esta categoría permite comprender el escenario escolar como un espacio de comunicación e interacción permanente, en el cual se presentan dinámicas sociales que influyen en la forma en que los estudiantes se relacionan entre sí, se comunican y afrontan los conflictos del diario vivir. En el desarrollo de esta categoría se exponen algunas perspectivas teóricas que permiten hacer un análisis de la convivencia escolar desde dimensiones formativas, sociales y éticas, las cuales brindan elementos para comprender e interpretar las prácticas de interacción presentes en el ámbito escolar y su relación con problemáticas actuales como el bullying o acoso escolar. De esta forma, la convivencia escolar se establece como un referente primordial y necesario para sustentar el análisis del problema de investigación y la propuesta pedagógica orientada a la reflexión y transformación de las dinámicas presentes en el contexto educativo.

Desde la teoría sociocultural de Lev Vygotsky, la convivencia juega un papel central y primordial en el desarrollo del ser humano, ya que el aprendizaje y el desarrollo de la conciencia tienen su origen en la interacción social. Vygotsky (1978) plantea que el conocimiento y las funciones psicológicas se construyen y constituyen mediante procesos de mediación simbólica,

en especial a través del uso del lenguaje. Desde esta perspectiva, la convivencia escolar se erige como un escenario en donde los estudiantes asimilan normas sociales, regulan sus comportamientos y desarrollan habilidades sociales desde la participación colectiva. La escuela, entonces, se entiende como un espacio en el que los estudiantes no solamente reciben y aprenden los contenidos académicos de cada asignatura, sino que construyen actitudes y valores a partir de la interacción con sus compañeros y docentes. El diálogo, la interacción y la colaboración son procesos primordiales mediante los cuales se establecen y construyen prácticas convivenciales que determinan el desarrollo cognitivo, emocional y social.

Por otra parte, la pedagogía crítica de Paulo Freire comprende la convivencia escolar como un acto profundamente ético y político. Freire (1970), plantea que las relaciones educativas deben basarse en el diálogo auténtico, entendido como la práctica en donde se reconoce la dignidad del otro y se propicia la transformación personal y colectiva. Bajo esta lógica, la convivencia escolar no se puede minimizar a simplemente obedecer normas impuestas, sino que debe entenderse y configurarse como un ejercicio de corresponsabilidad, participación activa y construcción colectiva de acuerdos. La escuela se presenta como el espacio ideal para el reconocimiento mutuo, el desarrollo de una conciencia ética y la reflexión crítica, lo cual les permite a los estudiantes analizar y comprender las consecuencias de sus acciones para luego tomar decisiones responsables frente a las relaciones con sus pares. Desde esta perspectiva, la convivencia implica dialogar, escuchar y construir significados comunes que permitan transformar prácticas de interacción que afectan y vulneran la dignidad humana.

Bajo el marco de la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg, la convivencia escolar también puede comprenderse como un proceso que aporta al avance de los estudiantes mediante diferentes etapas o niveles de razonamiento moral. Kohlberg (1984) plantea que el juicio moral evoluciona conforme el sujeto se enfrenta a conflictos o dilemas sociales y reflexiona sobre los valores implicados en la toma de decisiones. De esta forma, la convivencia escolar ejerce el papel de un escenario donde los estudiantes están expuestos a situaciones que requieren mediar puntos de vista, asumir responsabilidades, reconocer derechos y comprender el punto de vista de los demás. Este proceso impulsa el desarrollo de estructuras morales que promueven y respaldan la justicia, el respeto y la cooperación como pilares fundamentales del comportamiento en sociedad.

A partir de estas tres perspectivas teóricas, la convivencia escolar se construye y constituye como un proceso dinámico y formativo que integra la interacción social de Vygotsky, la reflexión ética y el diálogo transformador de Freire y el desarrollo moral progresivo de Kohlberg. En consecuencia, promover una convivencia escolar basada en la empatía, la participación activa y el reconocimiento mutuo conlleva generar espacios educativos donde los estudiantes puedan dialogar sobre sus vivencias, cuestionar las normas impuestas, desarrollar habilidades de autorregulación y tomar un rol activo en la construcción de relaciones más humanas y respetuosas. Por lo tanto, la convivencia escolar es un componente esencial para la formación integral y ciudadana de los estudiantes.

➤ Gamificación:

La categoría de gamificación se integra en el presente marco teórico con el objetivo de sustentar el uso de experiencias mediadas por dinámicas del juego como un recurso pedagógico dentro de los contextos educativos. Su planteamiento permite analizar cómo determinadas dinámicas y características propias del juego pueden articular procesos de participación, reflexión y compromiso activo por parte de los estudiantes, más allá de un instrumento meramente recreativo. En esta categoría se exponen perspectivas que aportan elementos que permiten comprender la gamificación como una estrategia que organiza experiencias, narrativas y desafíos dirigidos a favorecer el involucramiento de los estudiantes en situaciones de aprendizajes significativos. En relación con la temática del proyecto, la gamificación se constituye como un referente que justifica el diseño de propuestas educativas basadas en la simulación de escenarios, toma de decisiones y exploración de roles, como un medio para fomentar y propiciar la reflexión sobre las dinámicas de interacción y convivencia escolar.

A partir de la Teoría del Aprendizaje Experiencial (Kolb, 1984) la gamificación adquiere especial importancia, ya que el aprendizaje se concibe como un ciclo constante que se compone de cuatro fases: experiencia concreta, conceptualización, observación reflexiva y experimentación. Bajo esta lógica, las dinámicas características de los videojuegos como asumir roles, explorar escenarios, resolver misiones o enfrentar diversas situaciones permiten que los estudiantes vivan experiencias concretas que después pueden analizar y reinterpretar para construir nuevo conocimiento. La gamificación permite, por tanto, un ambiente en el que las

experiencias se convierten en los ejes del aprendizaje, permitiendo que los estudiantes integren lo vivido con procesos de reflexión y toma de decisiones responsables.

Desde el marco de diseño de la gamificación propuesto por Werbach y Hunter (2012), la estrategia se basa en el uso sistemático de elementos como puntos, insignias, misiones, niveles, narrativa y progresión para aumentar el compromiso de los jugadores. Desde este enfoque, se destaca que el potencial de la gamificación no se halla únicamente en el uso de mecánicas de juego, sino en la capacidad para despertar motivaciones y generar experiencias de inmersión que conectan emocionalmente al estudiante con la actividad. El uso de estructuras narrativas, desafíos, progresos y ciclos de retroalimentación impulsan la permanencia del estudiante en la actividad, el esfuerzo continuo y la sensación de lograr un objetivo, aspectos primordiales para lograr aprendizajes significativos.

Complementando este enfoque, la Teoría del Flujo (Csíkszentmihályi, 1990) explica por qué las experiencias de gamificación pueden generar niveles de concentración altos, disfrute en el proceso y compromiso con la actividad. Este flujo se evidencia cuando se presenta un equilibrio adecuado entre las habilidades del jugador y el desafío que se le pone en frente, permitiendo que este viva una sensación de inmersión plena. En el contexto educativo, el estado de flujo favorece ante las tareas, la creatividad, el aprendizaje profundo y la autonomía. La gamificación, al configurar niveles progresivos en cuanto a la dificultad, retroalimentación inmediata y objetivos claros y concretos, facilita la entrada de los estudiantes en dicho estado, regulando su atención y aumentando su motivación.

Junto a estas perspectivas, se encuentra la Teoría de la Autodeterminación, propuesta por Deci y Ryan (2000), quienes plantean que la motivación se fortalece y beneficia cuando se satisfacen tres necesidades psicológicas básicas: autonomía, competencia y relación. La gamificación aporta a este proceso al permitir la opción de que los estudiantes tomen sus propias decisiones, exploren diferentes rutas, asuman roles o responsabilidades y comprueben el impacto de sus acciones. A la par de esto, se favorece la percepción de competencia a partir de la retroalimentación constante y la posibilidad de superar retos progresivos, y se potencia el sentido de relación mediante dinámicas colaborativas, narrativas y misiones colectivas. Teniendo en cuenta esta teoría, la gamificación no solo hace partícipe a los estudiantes, sino que también alimenta la motivación que es un elemento clave para procesos educativos transformadores.

En conjunto, estas teorías y enfoque permiten comprender la gamificación como una estrategia pedagógica centrada en la experiencia, la motivación, la participación activa y el desarrollo de habilidades socioemocionales. La estructura narrativa, la toma de decisiones, las situaciones problema y las posibilidades de experimentación propias de la experiencia tipo RPG constituyen un espacio idóneo para la reflexión sobre las relaciones sociales, la comprensión de consecuencias y la transformación de perspectivas sobre situaciones de conflicto. La gamificación no solo posibilita y favorece la adquisición de contenidos académicos, sino que fomenta procesos de autoconocimiento, regulación de las emociones, empatía y fortalecimiento de la convivencia.

En conclusión, la experiencia gamificada tipo RPG puede convertirse en una herramienta educativa que permite simular escenarios simbólicos donde los estudiantes exploran diferentes



roles, enfrentan situaciones problema, experimentan consecuencias de sus decisiones y construyen aprendizajes. La gamificación permite un aprendizaje dinámico y contextualizado, en el cual la reflexión, el diálogo y la participación son primordiales para transformar prácticas y dinámicas de interacción y fomentar relaciones más justas, respetuosas y empáticas.

➤ Violencia normalizada:

La categoría de violencia normalizada dentro del presente marco teórico tiene como objetivo analizar las dinámicas de interacción que, por ser repetidas y aceptadas dentro del contexto escolar, suelen y tienden a verse como prácticas habituales o validadas entre los estudiantes. Su planteamiento permite formular la manera en que determinadas formas de agresión, exclusión o dominación pueden adaptarse a las relaciones del diario vivir de los estudiantes sin ser cuestionadas, repercutiendo en la construcción de significados sobre la convivencia y el trato entre pares. A través de esta categoría se exponen perspectivas que aportan elementos para poder comprender los métodos mediante los cuales la violencia se aprende, se legitima y se reproduce entre los estudiantes. En relación con la temática del proyecto, la violencia normalizada se establece como un referente primordial para interpretar el bullying o acoso escolar no como un hecho aparte o aislado, sino como una forma de relación e interacción sostenida por aprendizajes sociales, ideas compartidas y estructuras de pensamiento que inciden de forma directa en las dinámicas de convivencia escolar.

De acuerdo con la teoría del aprendizaje social (Bandura, 1977) gran parte del comportamiento de los seres humanos se adquiere a partir de la observación y la imitación de modelos significativos. Los individuos no solamente aprenden por sus experiencias directas, sino

que también lo hacen mediante la observación de las consecuencias que otros reciben a partir de sus decisiones. En el ámbito escolar, cuando los estudiantes observan que las conductas violentas generan control, poder o reconocimiento sobre los demás, las empiezan a percibir como mecanismos normales de interacción para luego ser reproducidas. Desde esta teoría, la violencia normalizada surge cuando los modelos sociales a seguir refuerzan prácticas de dominación, desvalorización y agresión.

La Teoría de la Violencia Simbólica (Bourdieu, 1999) también permite comprender cómo algunas formas de agresión se vuelven legítimas y se mantienen de forma visible a través del tiempo. Bourdieu plantea que la violencia puede actuar de forma sutil a partir de discursos, estructuras sociales y prácticas que parecen naturales e inevitables. Esta violencia simbólica se hace presente cuando relaciones de poder y desigualdad son inconscientemente aceptadas como parte de un orden social. En el ámbito escolar, esto puede ser evidente en jerarquías implícitas entre estudiantes, normas que aceptan la exclusión, estigmatización o discursos que justifican el castigo como un mecanismo válido de control. Desde esta perspectiva, la violencia normalizada no solo se evidencia en actos directos de agresión sino en prácticas y percepciones compartidas que validan la desigualdad y la dominación.

Además, desde la Teoría de la Desensibilización a la Violencia (Funk, 2002) se explica que la exposición a situaciones de violencia repetidas reduce la sensibilidad emocional y cognitiva del sujeto ante ellas. Cuando los estudiantes experimentan u observan actos violentos de manera frecuente (en la familia, en la escuela, medios de comunicación, etc.) pueden llegar a concebirla como parte natural del diario vivir. Este fenómeno reduce la capacidad de empatizar

con el dolor o sufrimiento ajeno y debilita la percepción del daño que pueden causar determinados actos. Desde esta perspectiva, la violencia normalizada se afianza cuando la repetición constante crea adaptación, indiferencia y ausencia de cuestionamiento moral.

En esta misma línea, la teoría del desarrollo moral de Kohlberg contribuye elementos para poder comprender cómo la justificación de la violencia tiene relación con los niveles de razonamiento moral de los estudiantes. Kohlberg (1984) propone que los sujetos cruzan etapas en las que le dan sentido a las normas sociales de distintas maneras. En los primeros niveles, las decisiones se toman según el castigo, la obediencia o el beneficio personal, lo que permite justificar la agresión bajo ideas como: “él empezó” o “merece su castigo”. Cuando el razonamiento moral no ha avanzado hacia etapas superiores, los estudiantes pueden entender la violencia como un medio válido y aprobado para obtener status, defenderse, imponer y mantener control dentro de su grupo.

A partir de estas perspectivas teóricas, la violencia normalizada puede entenderse como una estructura de aprendizajes adquiridos mediante la observación, construcciones simbólicas visibles, adaptación socioemocional y razonamientos morales primarios que actúan entre sí para normalizar formas de relación basadas en la agresión. Esta normalización transforma el sentido de la convivencia, pues la agresión deja de verse como un problema y pasa a ser usada como herramienta de interacción, reconocimiento y control social.

Frente a esto, el campo de la educación tiene el desafío de cuestionar estas ideas y ofrecer experiencias que permitan transformar el significado de la convivencia y el respeto. La implementación de estrategias educativas reflexivas puede facilitar escenarios simbólicos donde

los estudiantes experimenten roles, analicen consecuencias y confronten creencias acerca de la violencia.

En conclusión, la violencia normalizada se constituye como un fenómeno que se acentúa en procesos de aprendizaje a partir de la observación, mecanismos simbólicos de validación, desensibilización emocional y estructuras de razonamiento moral en desarrollo. El poder comprender estas bases teóricas permite sustentar intervenciones educativas direccionadas u orientadas a transformar creencias, generar reflexión crítica y promover prácticas de convivencia apoyadas en la empatía, la tolerancia, el respeto y el reconocimiento del otro.

Marco conceptual

La convivencia dentro del aula es un factor determinante para estructurar entornos escolares seguros, respetuosos y equitativos que impulsen el crecimiento personal de los estudiantes UNESCO (2019). Este proceso va más allá de evitar los conflictos cotidianos; implica transformar positivamente las interacciones sociales que se desarrollan entre los miembros de la comunidad educativa. En esa misma línea, Schmelkes (2013) sostiene que dicha dinámica trasciende la simple inexistencia de disputas, abarcando la naturaleza de los vínculos que se tejen en la escuela. La autora resalta la necesidad de consolidar un clima propicio donde estudiante se sienta valorado, lo que optimiza el aprendizaje significativo y la inclusión social. De este modo, la construcción de relaciones armónicas se configura como una tarea permanente que requiere el compromiso compartido de profesores y alumnos.

Otro punto importante en este proyecto es el concepto de gamificación, entendido como la incorporación de dinámicas y elementos de diseño de juegos en escenarios que no son lúdicos,

con el fin de incentivar el compromiso de los usuarios (Deterding et al., 2011). En el ámbito educativo, estos autores señalan que dicha estrategia transforma el aprendizaje en un proceso cercano, al tiempo que estimula la participación activa y el respeto mutuo en el aula. De este modo, la implementación de dinámicas de juego ayuda a disminuir las tensiones grupales y a promover una cultura de colaboración, lo que contribuye a mejorar el clima escolar y a prevenir conductas violentas entre pares.

Finalmente, la violencia normalizada abarca aquellas conductas agresivas que se han integrado en las dinámicas cotidianas hasta considerarse aceptables, lo cual profundiza las brechas de desigualdad e injusticia (Bourdieu, 2000). Al respecto, Álvarez (2016) señala que el ecosistema escolar es un fenómeno complejo alimentado por múltiples factores, entre los que se destacan la ausencia de habilidades sociales y el acoso escolar. Sus análisis explican que la agresión no surge de forma aislada, sino que se vincula a relaciones de poder desiguales y a la dificultad para gestionar los conflictos dentro del aula. A partir de eso, resulta indispensable abordar esta problemática desde una perspectiva integral que incorpore la gamificación como una estrategia para brindar a los estudiantes herramientas orientadas a la resolución pacífica de conflictos y a la construcción de vínculos saludables.

Marco legal y normativo

Tabla 2 Marco legal y normativo

Ley o norma	Año	Descripción general	Artículo(s) que aplican	Aplicabilidad para el proyecto
Ley 1620 de 2013: Establece el Sistema Nacional de Convivencia	2013	Esta ley busca promover la convivencia escolar y	Decreto Reglamentario 1965 de 2013:	Esta ley es fundamental para el proyecto, ya que



Escolar y Formación para el Ejercicio de los Derechos Humanos, la educación para la sexualidad y la prevención y mitigación de la violencia escolar.		prevenir el bullying en las instituciones educativas. Artículos que aplican: La ley en su totalidad es aplicable, pero se destacan los artículos relacionados con la creación del Sistema Nacional de Convivencia Escolar y la Ruta de Atención Integral para la Convivencia Escolar.	Reglamenta la Ley 1620 de 2013.	establece el marco legal para la prevención y atención del bullying en las instituciones educativas.
Ley 1098 de 2006: Código de la Infancia y la Adolescencia.	2006	Esta ley establece los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.	Los artículos relacionados con la protección de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.	Esta ley es fundamental para el proyecto, ya que establece los derechos y garantías de los niños, niñas y adolescentes en Colombia.
Ley 1482 de 2011 (Ley Antidiscriminación)	2011	Garantizar la protección de los derechos de las personas que son vulnerados a través de actos de racismo o discriminación.	Artículos que aplican: 134A, 134B	Prevención y sanción de la discriminación en el entorno escolar

Fuente: elaboración propia.

Marco de trabajo creativo y de innovación

Para el desarrollo de la estrategia gamificada que concierne a este proyecto, se tomó el modelo de innovación design sprint, una metodología creada por Google que permite pasar de la identificación de una problemática a una solución funcional en poco tiempo. Para el presente proyecto el design sprint resulta pertinente ya que facilita la ideación y construcción de

soluciones tecnológicas en base a las necesidades reales de los estudiantes. Esta metodología se desarrolla en 5 fases las cuales se enumeran a continuación:

Mapeo: el grupo de investigadores debe plantear el problema, sus alcances, las necesidades e identificar el contexto donde se desarrolla.

Idear: el grupo de investigadores genera una serie de ideas que puedan dar una posible solución a ese problema mediante el uso de ejercicios creativos como el brainstorming.

Decidir: se elige la idea más viable o la que mejor se acople a la solución de la problemática justificando su elección y posibles alcances.

Prototipar: en esta fase se realizan bocetos y prototipos de cómo se llevaría a cabo la implementación de la idea. Se puede hacer uso de plataformas de diseño gráfico como firma para generar prototipos y diseños.

Validar: se hacen pruebas en usuarios reales para así obtener comentarios y experiencias de estos.

Marco metodológico

- **Categorización de la realidad educativa a abordar**

El presente proyecto se construye a partir de tres categorías fundamentales por analizar: convivencia escolar, gamificación y violencia normalizada. Cada una de estas categorías pretende direccionar la observación, comprensión, recolección y análisis de la información sobre este fenómeno.

La categoría de convivencia escolar se entiende como un proceso dinámico que permite comprender las formas en que los estudiantes de estas dos instituciones construyen sus relaciones personales, se comunican e interactúan en el diario vivir. Bajo los planteamientos de la UNESCO (2019), este concepto no se limita a la simple coexistencia en un espacio educativo, sino como un escenario para poner en marcha y práctica valores primordiales como la colaboración, la empatía, la tolerancia y el respeto. Por medio de la observación y el análisis de las diferentes conductas manifestadas en el aula, los espacios de descanso y las actividades grupales, se busca comprender e interpretar cómo dichas interacciones repercuten en el clima escolar y la formación integral de los estudiantes.

La categoría de gamificación se entiende según lo considerado por Deterding et al. (2011), quienes la definen como una estrategia pedagógica que integra elementos característicos del juego como narrativas, retos, reglas, recompensas y roles en contextos educativos con el objetivo de enriquecer y potenciar los procesos de enseñanza y aprendizaje. En consecuencia, la gamificación se concibe como un medio para poder diseñar experiencias de aprendizaje significativas, en este caso por medio de la creación y desarrollo de una experiencia gamificada tipo RPG, que posibilita la interacción de los estudiantes con entornos simulados y la resolución de situaciones problema del diario vivir. Por otra parte, desde esta categoría, la gamificación se identifica como una herramienta que potencia la motivación, la reflexión crítica y la participación activa, permitiendo la apropiación de diferentes valores, conductas positivas y habilidades orientadas a la resolución pacífica de conflictos.

Por último, la categoría de violencia normalizada según Bourdieu (1999) se entiende como un fenómeno educativo y social en el cual determinadas dinámicas, expresiones y conductas agresivas son aceptadas por los estudiantes como formas habituales para comunicarse e interactuar. La violencia normalizada se concibe como la práctica que se minimiza, se justifica y reproduce en el diario vivir escolar, repercutiendo en las relaciones de los miembros de la comunidad educativa. A partir de esta perspectiva, la categoría permite analizar cómo dichas conductas agresivas se afianzan en los contextos escolares y, a su vez, permite reflexionar sobre el potencial de estrategias pedagógicas, como el uso de la experiencia gamificada tipo RPG, para fomentar procesos de transformación hacia nuevas formas de comunicación e interacción basadas en el respeto, la empatía y la tolerancia.

En conclusión, estas tres categorías permitirán observar y analizar la realidad educativa que se desea intervenir, comprendiendo los diferentes aspectos sociales y emocionales que hacen parte de la convivencia y el potencial que puede surgir al implementar una herramienta de innovación tecnológica para lograr cambios significativos en las formas de relación escolar.

- **Enfoque de investigación**

El presente proyecto maneja un enfoque de investigación cualitativo, ya que se pretende analizar, observar y describir los significados, las percepciones y experiencias que los estudiantes establecen a partir del bullying o acoso escolar como una forma de comunicación normalizada. Del mismo modo, también se observarán y analizarán los diferentes cambios que se puedan generar en los estudiantes y su forma de relacionarse a partir de la implementación de una estrategia pedagógica mediada por la tecnología.

El enfoque cualitativo permite abordar la realidad educativa y sus diferentes problemáticas desde el punto de vista de los estudiantes, teniendo en cuenta la multiplicidad de las relaciones escolares, las dinámicas sociales y los contextos sociales que hacen parte de la convivencia. Desde esta perspectiva, el enfoque cualitativo permite tener acceso a narrativas, reflexiones y los diferentes comportamientos para poder comprender cómo los estudiantes interpretan sus experiencias en cuanto a la convivencia y cómo les dan un nuevo significado al participar e interactuar con la experiencia gamificada. El propósito es comprender el significado que los estudiantes le dan a sus acciones y cómo dichas acciones pueden transformarse mediante los espacios de reflexión guiados y propiciados por el videojuego.

La problemática principal de este proyecto encaja perfectamente con el enfoque cualitativo, ya que se busca comprender una realidad socialmente construida: la práctica y aceptación de conductas agresivas para poder comunicarse entre los estudiantes de las dos instituciones educativas. Haciendo uso de la observación constante, la interacción con los participantes y la interpretación de las diferentes experiencias, este enfoque permitirá observar y analizar la forma en cómo los estudiantes expresan sus emociones, resuelven conflictos y toman decisiones tanto adentro como afuera de la experiencia.

El enfoque cualitativo también favorece el desarrollo de un proyecto de carácter formativo y transformador, ya que los investigadores ejercen un papel activo como mediadores del proceso, dirigiendo a los estudiantes a una reflexión y toma de conciencia sobre sus propias actitudes y prácticas al momento de interactuar entre sí.

- **Tipo de investigación**

El presente proyecto se alinea dentro del tipo de investigación fenomenológica, ya que su objetivo principal es comprender las experiencias, ideas y significados que los estudiantes construyen sobre la violencia como una forma de comunicación normalizada dentro del contexto escolar. Este tipo de investigación facilita el aproximarse a la realidad educativa desde la vivencia de los propios estudiantes, identificando cómo interpretan sus interacciones, prácticas cotidianas y emociones.

A partir de esta perspectiva, la investigación fenomenológica se encamina a comprender cómo los estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato experimentan la convivencia escolar, cómo interpretan las conductas agresivas y de qué manera estas dinámicas y prácticas pasan a ser parte de la forma en que se comunican e interactúan habitualmente. No se pretende explicar el fenómeno o problemática desde sus causas externas, sino en analizar y describir cómo se vive y comprende por parte de los propios estudiantes desde su realidad.

La elección de una investigación fenomenológica para el presente proyecto se justifica en la necesidad de acceder al sentido que los estudiantes dan a sus propias acciones, decisiones y relaciones en el contexto escolar. Por medio de la observación, la interacción y el diálogo con los estudiantes, se pretende comprender cómo se naturalizan algunas conductas violentas y cómo estas posteriormente repercuten en las dinámicas de convivencia escolar. De esta forma, el estudio se centra en las experiencias que configuran el fenómeno del bullying o acoso escolar como una práctica aceptada en el diario vivir de las dos instituciones educativas.

La investigación fenomenológica también permite analizar y comprender las transformaciones que los estudiantes pueden lograr a partir de su participación en la estrategia pedagógica mediada por una experiencia gamificada tipo RPG. La implementación de dicha estrategia permite la exploración de nuevas experiencias en las cuales los estudiantes asumen roles, toman decisiones y reflexionan sobre sus consecuencias, lo que favorece la resignificación de sus prácticas y dinámicas de relación y comunicación.

A partir de este tipo de proyecto, el papel del docente investigador se enfoca en comprender y acompañar los diferentes procesos de reflexión de los estudiantes, propiciando espacios de diálogo y análisis de sus propias experiencias. El objetivo no es forzar interpretaciones externas, sino fomentar y propiciar escenarios en los cuales los propios estudiantes reconozcan, expresen y den un nuevo significado a sus vivencias relacionadas con la convivencia y la violencia.

En conclusión, la investigación fenomenológica es pertinente para el desarrollo del presente proyecto, ya que posibilita el comprender la violencia normalizada desde la experiencia vivida de los estudiantes y analizar cómo dichas experiencias pueden transformarse a partir de una propuesta pedagógica reflexiva, contextualizada y participativa, enfocada al fortalecimiento de la convivencia escolar.

- **Tipo de estudio**

Este proyecto se enmarca dentro del tipo de investigación aplicada, ya que su objetivo o propósito no se centra únicamente en generar conocimiento teórico, sino que también se busca dar solución a una problemática de educación establecida: el bullying como una forma de

comunicación normalizada entre los estudiantes de grado quinto y sexto del Instituto de Integración Cultural (Bogotá) y la I.E.M San Juan Bosco (Pasto).

Desde esta perspectiva, la investigación aplicada posibilita que los resultados obtenidos a partir del análisis de las experiencias, significados construidos y percepciones de los estudiantes se transformen en acciones puntuales dentro del contexto educativo. Este tipo de estudio no se queda solamente en la descripción de cómo los estudiantes experimentan y comprenden las dinámicas de convivencia y violencia, sino que utiliza esa comprensión para fomentar la reflexión, el análisis de conductas naturalizadas y la transformación de las dinámicas de interacción escolar mediante una intervención pedagógica.

En concordancia con el enfoque fenomenológico del presente proyecto, la investigación aplicada se basa en las experiencias vividas por los propios estudiantes durante su interacción con la experiencia gamificada tipo RPG. Teniendo en cuenta dichas experiencias, se pretende generar espacios pedagógicos que permitan transformar las prácticas comunicativas, analizar las consecuencias de las diferentes decisiones tomadas dentro de los escenarios simulados y trasladar las reflexiones a la realidad escolar cotidiana.

Además, este tipo de estudio permite que la propuesta pedagógica posea un carácter contextualizado, respondiendo a las necesidades de las instituciones educativas que participan en el proyecto. La implementación de la experiencia gamificada tipo RPG se convierte en una herramienta o recurso práctico que posibilita la observación de cambios en las actitudes, las formas de interactuar y los significados que los estudiantes dan a la convivencia y la resolución de conflictos.

En conclusión, la investigación aplicada resulta idónea y pertinente para el presente proyecto, ya que permite articular la comprensión profunda de las experiencias de los estudiantes con una intervención pedagógica. Esto facilita analizar el fenómeno de la violencia normalizada no solo desde los estudiantes, sino también fomentar y promover transformaciones significativas en las dinámicas de interacción y convivencia escolar desde una propuesta educativa innovadora y contextualizada.

- **Técnicas de recolección de información seleccionadas**

Las técnicas de recolección de información que se encuentran más adelante fueron seleccionadas para este proyecto debido a su pertinencia y el propósito de analizar y comprender de manera profunda las experiencias, las reflexiones y las percepciones que tienen los estudiantes de grado quinto y sexto frente al bullying o acoso escolar como una forma de comunicación normalizada. También se pretende que mediante estas técnicas se pueda comprender el impacto de la experiencia gamificada tipo RPG diseñado para fomentar espacios de reflexión, diálogo y aprendizaje social y emocional. En coherencia con el enfoque y diseño metodológico citado en este proyecto, se da prioridad al uso de técnicas que permitan acceder a lo que piensan los participantes, a sus experiencias, sus necesidades y significados construidos dentro del contexto educativo.

En este proyecto se hará uso principalmente de dos técnicas para recopilar información: grupos focales y entrevistas semiestructuradas, las cuales van de la mano con las tres categorías a analizar: convivencia escolar, gamificación y violencia normalizada.

➤ Grupos focales

Esta técnica permitirá hacer una exploración general sobre las percepciones, ideas y experiencias de los estudiantes acerca de la convivencia escolar y las dinámicas que usan para relacionarse entre pares. Los grupos focales permiten explorar temas sensibles y promover la construcción de nuevos significados a través de la discusión y el debate en grupo.

En cuanto a su aplicación dentro del proyecto, antes de la experiencia se indagará cómo los estudiantes perciben y qué entienden por violencia normalizada, las diferentes formas y conductas de agresión que consideran normales y la forma de relacionarse con sus compañeros de clase. Posteriormente, después de la experiencia, se explorará y analizará el cambio en las percepciones, ideas y actitudes de los estudiantes frente a la sana convivencia, valores como el respeto y la tolerancia, la resolución pacífica de conflictos y la comunicación asertiva.

En relación con las categorías de análisis del proyecto, desde la convivencia escolar se busca reconocer las normas y valores que predominan en el contexto. Desde la gamificación se pretende analizar el nivel de participación e involucramiento de los estudiantes con la experiencia gamificada, así como la reflexión y el aprendizaje generados a partir de esta experiencia. Y finalmente, desde la categoría de violencia normalizada se explorará y analizará cómo los estudiantes justifican las conductas agresivas y violentas para relacionarse.

El instrumento diseñado para el grupo focal está compuesto por un grupo de preguntas abiertas y estructuradas de manera secuencial, las cuales guían el diálogo y la discusión grupal entre los estudiantes. Este instrumento se organiza en diferentes momentos que permiten dirigir

la conversación desde la exploración de las percepciones iniciales de los estudiantes hasta la reflexión sobre las experiencias vividas, beneficiando la participación activa y la expresión de ideas u opiniones.

El instrumento diseñado para los grupos focales se aplicará en dos momentos puntuales del proyecto. El primer momento se realizará antes de la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG, con el objetivo de explorar ideas, percepciones y experiencias iniciales relacionadas con la convivencia escolar, las formas de relación e interacción entre estudiantes y las conductas de violencia o agresión que consideran normales. El segundo momento se llevará a cabo una vez terminada la aplicación de la experiencia gamificada, con el objetivo de explorar los cambios y transformaciones en las actitudes, percepciones y reflexiones de los estudiantes en relación con la convivencia escolar y la resolución de conflictos.

➤ Entrevista semiestructurada

Las entrevistas semiestructuradas facilitan obtener información detallada sobre las percepciones y reflexiones de los estudiantes, ya que les permiten expresarse libremente y profundizar en sus experiencias con el videojuego. Estas entrevistas se realizarán a un grupo representativo de estudiantes, teniendo en cuenta los diferentes roles que pudieron desempeñar durante la experiencia gamificada (víctima, agresor, mediador y observador). De esta manera, las entrevistas estarán direccionadas a reconocer e identificar los aprendizajes, los cambios actitudinales y las percepciones de los estudiantes frente a las conductas de agresión y violencia, tanto dentro como fuera del videojuego.

En relación con las categorías de análisis, las entrevistas permitirán, desde la convivencia escolar, analizar el fortalecimiento de valores como la empatía, la tolerancia y el respeto. Desde la categoría de gamificación, se buscará analizar e identificar el valor de la experiencia gamificada como una herramienta que propicie la reflexión y el aprendizaje significativo. Finalmente, en la categoría de violencia normalizada, las entrevistas posibilitarán analizar y reconocer los cambios en la justificación de conductas agresivas y violentas, así como el rechazo hacia el bullying o acoso escolar.

El instrumento diseñado para la entrevista semiestructurada se compone de un guion flexible estructurado por categorías y fases, el cual integra preguntas abiertas que permiten a los estudiantes expresarse con libertad y de forma individual, así como otras preguntas para profundizar y poder ampliar o detallar respuestas.

Dicho instrumento está organizado en dos momentos puntualmente definidos. El primer momento será previo a la implementación de la experiencia gamificada, direccionado a indagar en las percepciones iniciales y personales de los estudiantes sobre sus relaciones escolares, los conflictos y las formas de agresión existentes en el contexto. El segundo momento será posterior a la implementación de la experiencia, centrado en explorar las reflexiones, aprendizajes y posibles transformaciones individuales en la manera en que los estudiantes conciben e interpretan la convivencia y la violencia.

Durante la aplicación del instrumento, el docente acompaña el proceso mediante la formulación de preguntas y el seguimiento del diálogo, propiciando un espacio de confianza que

favorezca la manifestación de expresiones, opiniones y vivencias personales. De esta manera, el instrumento posibilita recoger información organizada y pertinente para el análisis del proyecto.

Estas dos técnicas para la recolección de información se complementan una con la otra, ya que facilitan a los docentes una visión total sobre la experiencia educativa. En conclusión, los grupos focales permiten escuchar la voz de los estudiantes en general; y las entrevistas semiestructuradas, la mirada y el pensar de cada uno de ellos. Estas técnicas responden a la necesidad de analizar y comprender las diferentes transformaciones emocionales y actitudinales que pueden surgir a partir de la experiencia con el videojuego. Estos instrumentos también permiten recoger pruebas, testimonios y evidencias sobre cómo un proyecto mediado por una experiencia gamificada puede convertirse en una herramienta pedagógica que propicie espacios de reflexión sobre el bullying o acoso escolar como una forma de comunicación normalizada y la convivencia escolar.

- **Técnicas de análisis de la información**

El análisis de la información en un proyecto de este tipo busca y permite comprender las percepciones, las experiencias, los significados y el actuar de los participantes con respecto a una problemática social determinada. En este proyecto, se pretende analizar e interpretar cómo los estudiantes de grado quinto y sexto expresan y significan la violencia normalizada y la convivencia escolar después de participar en la experiencia gamificada tipo RPG.

En concordancia con el enfoque cualitativo y el diseño fenomenológico, el análisis de los diferentes datos se realizará haciendo uso de la técnica de análisis de contenido temático, que a la vez se complementa con una triangulación.

➤ Análisis de contenido temático

El análisis de contenido temático resulta pertinente para el proyecto, ya que el objetivo es identificar el contenido recurrente en las experiencias y relatos de los estudiantes de grado quinto y sexto frente a la convivencia escolar, la gamificación y la violencia normalizada.

En cuanto a su aplicación dentro del proyecto, en primer lugar, se reunirá y transcribirá la información obtenida a partir de los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas. Posteriormente, se realizará una lectura general de toda la información para identificar las primeras ideas más relevantes y familiarizarse con los diferentes discursos.

A partir de esta lectura inicial, se establecerán códigos para los diferentes fragmentos de texto donde se representen reflexiones, emociones y comportamientos sobre el bullying, valores o la convivencia escolar. Seguidamente, los códigos se clasificarán con base a las categorías que hacen parte de los tres ejes de estudio: convivencia escolar, gamificación y violencia normalizada.

Finalmente, se realizará un análisis profundo y reflexivo para comparar y contrastar las ideas principales de la investigación con los objetivos que se quieren alcanzar, los contenidos que ya existían sobre el tema y los resultados y experiencias que se obtuvieron.

➤ Triangulación de la información

Para el presente proyecto se utilizará la triangulación de información para contrastar y comparar la información obtenida, lo que permitirá obtener una comprensión más amplia y objetiva del fenómeno estudiado.

En cuanto a su aplicación dentro del proyecto, la triangulación se orientará al contraste e interpretación de los hallazgos obtenidos a partir de los diferentes instrumentos de recolección de información con los planteamientos teóricos desarrollados en el marco teórico de la investigación. Este proceso permitirá analizar cómo las percepciones, actitudes y dinámicas identificadas en los estudiantes se relacionan con categorías como convivencia escolar, violencia normalizada y gamificación. Por ejemplo, si en los grupos focales iniciales se evidencian actitudes de aceptación hacia ciertas manifestaciones de violencia, pero en las entrevistas posteriores los estudiantes demuestran una mayor reflexión y conciencia frente a sus comportamientos, dichos hallazgos podrán interpretarse a la luz de las teorías abordadas sobre desarrollo moral, convivencia y transformación de dinámicas escolares.

Como complemento, el proceso de análisis se desarrollará en diferentes momentos. En una primera instancia, se realizará la reducción de datos, seleccionando y organizando el material más pertinente y destacable de acuerdo con las categorías de análisis establecidas.

Posteriormente, se llevará a cabo la categorización, en la cual la información será recopilada y agrupada en unidades de significado según las categorías o subcategorías correspondientes.

Finalmente, se desarrollará una fase de interpretación, donde se realizará un análisis reflexivo de los hallazgos con base en los objetivos del proyecto y los referentes teóricos que lo sustentan.

- **Aplicación y análisis de los resultados preliminares a partir de las técnicas de recolección de información**

- Construcción de los instrumentos de recolección de información:

Para el desarrollo del proyecto, se crearon y diseñaron dos instrumentos cualitativos para la recolección de la información: uno correspondiente al grupo focal y el otro para la entrevista semiestructurada, los cuales fueron contruidos de manera consecuente y coherente con el enfoque metodológico y con las categorías de análisis determinadas en el marco teórico: convivencia escolar, gamificación y violencia normalizada. Estos dos instrumentos fueron diseñados con el objetivo de comprender las ideas, percepciones, significados, experiencias y transformaciones vividas por los estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato en relación a las dinámicas de convivencia y el uso de la violencia como una forma de comunicación e interacción, antes y después de la implementación del videojuego.

La construcción de los instrumentos se desarrolló a partir de una matriz de operacionalización, la cual permitió determinar una relación directa entre las diferentes categorías, subcategorías, indicadores, los momentos de aplicación y las técnicas de recolección. Dicha matriz guio el planteamiento de los ejes temáticos y las preguntas, afianzando la pertinencia y coherencia entre los objetivos del proyecto, las diferentes categorías de análisis y la información que se pretende recolectar. De esta forma, la matriz de operacionalización operó o funcionó como una guía estructural que permitió trasladar los conceptos teóricos a indicadores que se puedan observar y analizar desde las experiencias y la voz de los estudiantes.

El instrumento para el grupo focal fue creado y diseñado con el objetivo de recolectar información de carácter colectivo, propiciando la interacción, el diálogo y la construcción compartida de significados entre los mismos estudiantes. Dicho instrumento se estructuró y organizó para ser aplicado en dos momentos: el primer momento previo a la intervención con el videojuego tipo RPG, enfocado a explorar las percepciones iniciales sobre la convivencia escolar y la violencia normalizada; el segundo momento posterior a la intervención del videojuego, orientado a identificar reflexiones, aprendizajes y posibles transformaciones actitudinales generadas a partir de la experiencia gamificada. Este instrumento también se organizó en fases de apertura, exploración y cierre, facilitando una transición gradual desde la generación de confianza con el grupo hasta la profundización de experiencias y reflexiones, siempre vinculadas a las diferentes categorías del proyecto. El diseño del instrumento para grupo focal se puede ver a mayor detalle y profundidad dentro del anexo: “Anexo 1 instrumento grupo focal”

De igual modo, el instrumento para la entrevista semiestructurada fue creado y diseñado con el objetivo de profundizar en las experiencias de carácter individual, permitiendo comprender emociones, roles, justificaciones y procesos personales de reflexión que no siempre se dan a conocer en espacios grupales. Dicho instrumento se basó en un guion flexible integrado por preguntas abiertas y de profundización, organizadas y ligadas de acuerdo con las diferentes categorías y subcategorías definidas en la matriz de operacionalización. El instrumento permite recolectar información tanto en el momento previo a la intervención con el videojuego, centrado en las percepciones iniciales sobre convivencia y violencia, como también en el momento posterior, centrado en la experiencia vivida con el videojuego y las posibles resignificaciones

logradas a partir de este. El diseño del instrumento para entrevista semiestructurada se puede ver a mayor detalle y profundidad dentro del anexo: “Anexo 2 instrumento entrevista semiestructurada”

En cuanto a la validación de los dos instrumentos, esta se efectuó mediante el criterio de dos expertos, quienes examinaron y revisaron de manera independiente cada uno de los instrumentos diseñados. Cada uno de los expertos evaluó la pertinencia, claridad y coherencia de los instrumentos en relación con los objetivos del proyecto, el enfoque metodológico y las diferentes categorías de análisis. Desde sus conocimientos y experiencia académica, los expertos emitieron su apoyo y aprobación para el uso de los instrumentos con los grupos de estudiantes definidos para el proyecto, registrando sus observaciones y sugerencias por medio de un formato de validación. A continuación, se menciona y detalla el perfil de cada uno de estos expertos: Dr., Alejandro Maya Mg en sistemas de gestión, Mg en Neuropsicología y Educación y Doctor en psicología y Jeimy Melo Psicóloga.

En cuanto a la aplicación de los instrumentos, esta se llevará a cabo en concordancia con los momentos definidos en el diseño metodológico del proyecto. El instrumento para grupos focales se realizará en espacios y tiempos previamente acordados con las instituciones educativas participantes, con grupos de entre 15 a 20 estudiantes, y será guiado por los docentes que dirigen el proyecto. El instrumento para las entrevistas semiestructuradas se aplicará de manera individual a un grupo representativo de estudiantes. En la aplicación de estos instrumentos se pretenderá siempre establecer un ambiente de confianza y contar con el consentimiento informado de los participantes.

En cuanto a la recolección de la información, esta se realizará a partir de audios, los cuales permitirán preservar intactos y fieles los discursos, expresiones y narrativas de los estudiantes. Posteriormente, dicha información pasará a transcribirse y organizarse de forma sistemática, garantizando su disponibilidad para el proceso de análisis.

Finalmente, en cuanto a la sistematización y análisis de la información esta se desarrollará mediante el análisis de contenido temático, apoyado en la matriz de operacionalización. Los datos recolectados serán codificados y categorizados de acuerdo con los indicadores establecidos, lo que posibilitará identificar patrones, recurrencias, cambios de percepción y nuevos significados en torno a la convivencia escolar, la violencia normalizada y la experiencia gamificada.

- Técnicas e instrumentos utilizados en la formulación de la estrategia pedagógica.

Debido a que el presente proyecto se dirige a la formulación de una estrategia pedagógica basada en un constructo tecnológico, se utilizó un formato de la universidad Santo Tomás para la formulación de dicha estrategia, el cual permitió estructurar y organizar de forma adecuada la contextualización del proyecto y las fases de implementación de la propuesta pedagógica. Este formato facilitó la identificación del contexto educativo, la definición de los objetivos de la estrategia y la planeación de las diferentes acciones a tomar y desarrollar durante la implementación del videojuego tipo RPG. El diseño de la estrategia pedagógica se puede ver a mayor detalle y profundidad dentro del anexo: “Anexo 5 estrategia pedagógica”

Finalmente, el formato fue validado por un experto, quien se cercioró de su claridad, coherencia, pertinencia y aplicabilidad en el contexto educativo, dando su visto bueno para su uso mediante un proceso de validación formal. A continuación, se menciona y detalla el perfil del experto: Wilson Rodríguez Álvarez, ingeniero de sistemas y docente de tecnología y sistemas.

- **Procedimiento: fases o momentos definidos para el desarrollo del proyecto**

El desarrollo del presente proyecto se estructura en 4 fases que se comprenden desde la identificación inicial del problema hasta llegar al análisis profundo de los resultados obtenidos después de la intervención con el videojuego. Cada una de las fases se organizó de manera coherente con el enfoque cualitativo y con los objetivos de la investigación, asegurando una comprensión integral de la convivencia escolar, la violencia normalizada y la experiencia a partir del videojuego. También de manera paralela al desarrollo de estas cuatro fases, se llevaron a cabo las diferentes etapas de la metodología Design Sprint, las cuales orientaron el proceso de análisis, ideación, toma de decisiones, prototipado y validación de la experiencia gamificada propuesta. A continuación, se describe cada una de las fases o momentos definidos para el desarrollo del proyecto:

- Fase 1: identificación de la problemática

En la primera fase se llevará a cabo la exploración e identificación inicial de la problemática, con el propósito de reconocer las necesidades de los estudiantes y las diferentes

dinámicas relacionadas con la convivencia escolar y la violencia normalizada dentro del contexto educativo. Durante esta etapa también se desarrollarán los procesos de mapeo, ideación y toma de decisiones correspondientes a la metodología Design Sprint, los cuales permitirán organizar la información recolectada, plantear posibles alternativas de solución y definir la propuesta de intervención más pertinente frente a la problemática identificada. Esta fase constituirá el punto de partida del proyecto, ya que favorecerá una comprensión inicial de la situación desde el entorno en el que se desarrolla la investigación.

➤ Fase 2: Preintervención:

En la segunda fase se realizará la etapa de preintervención, en la cual se aplicarán dos instrumentos de recolección de información: el grupo focal preintervención y las entrevistas semiestructuradas preintervención. A través de estos instrumentos se buscará explorar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre la convivencia escolar, la violencia normalizada y las expectativas frente a la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG. De esta manera, se pretende construir una base de análisis que permita comprender las condiciones iniciales de los participantes antes del desarrollo de la intervención pedagógica.

➤ Fase 3: Implementación del videojuego educativo

En la tercera fase se llevará a cabo la implementación de la intervención pedagógica centrada en la experiencia gamificada tipo RPG. Durante esta etapa también se desarrollará el diseño y creación de una estrategia pedagógica orientada a guiar los objetivos y procesos formativos dentro de la experiencia gamificada. También se ejecutarán las etapas de prototipado

y validaciones propias de la metodología Design Sprint, permitiendo realizar ajustes y mejoras a la propuesta de intervención a partir de la retroalimentación de los estudiantes. Por último, se buscará analizar las vivencias, interacciones y dinámicas que emerjan durante el desarrollo de la estrategia pedagógica.

➤ Fase 4: Postintervención

En la cuarta fase se desarrollará la etapa de post intervención, en la cual se aplicarán nuevamente los grupos focales y las entrevistas semiestructuradas posteriores a la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG. Estos instrumentos permitirán identificar posibles transformaciones en las percepciones, prácticas y significados construidos por los estudiantes en relación con la convivencia escolar y la violencia normalizada, posibilitando así el análisis de los alcances de la intervención realizada.

- **Producto o resultado esperado**

La implementación del videojuego educativo estilo RPG como estrategia pedagógica e innovadora proyecta generar resultados importantes en cuanto a la reflexión, comprensión y transformación de las diferentes dinámicas de convivencia escolar de los estudiantes de grado quinto y sexto de las instituciones educativas participantes. Para empezar, se prevé una reducción progresiva de la violencia normalizada como forma de comunicación de los estudiantes. Este cambio podría ser demostrado en la forma como los estudiantes empiezan a identificar y reconocer que los empujones, los apodos, las bromas pesadas, las burlas y toda forma de agresión o violencia no son conductas necesarias ni aceptables para relacionarse los unos con los

otros. Haciendo uso de las mecánicas propias del videojuego (roles, misiones, toma de decisiones y narrativas) los estudiantes podrán desarrollar una idea o visión más crítica sobre sus comportamientos y la forma en que estos afectan a otros.

Al mismo tiempo, se espera un aumento en la empatía y la comprensión emocional. El videojuego tipo RPG, al permitirles experimentar situaciones desde el rol de víctima, agresor, mediador y observador, pretende que los estudiantes vivan de manera simbólica lo que sienten y a lo que se enfrentan quienes están involucrados en situaciones de bullying o acoso escolar. También se pretende que, procesos de autorreflexión y fortalecimiento de habilidades socioemocionales sean impulsados a partir de esta vivencia lúdica.

Otro de los resultados esperados es una mejora en la convivencia escolar evidenciada en la disminución en los reportes de mal comportamiento que se le hacen a los estudiantes. De mismo modo, se proyecta una mayor disposición al momento de resolver conflictos y llegar a una mediación, así como la consolidación de ambientes más seguros, respetuosos y empáticos dentro del aula y los diferentes espacios comunes.

Los instrumentos aplicados antes y después de la intervención (grupos focales y entrevistas semiestructuradas) permitirán evidenciar todos estos avances de forma sistemática y estructurada.

En términos pedagógicos, se espera que la estrategia genere una mayor motivación y participación estudiantil, ya que el diseño del videojuego y la estructura narrativa atraen de forma natural el interés de los estudiantes y benefician una conciencia activa sobre su papel en la

convivencia escolar. Este aumento en la participación no solo facilita la intervención, sino que también mejora la actitud frente a actividades reflexivas que tradicionalmente podrían resultar menos atractivas o monótonas.

Para las dos instituciones educativas participantes se pretende que el proyecto pueda contribuir con los siguientes aspectos: generación de nuevos recursos sobre el estado real de la convivencia escolar, el diseño de estrategias y herramientas innovadoras para el manejo de los conflictos diarios, y la formulación de recomendaciones y pautas para futuros proyectos que pretendan abordar la prevención del bullying o acoso escolar.

Además de esto, el proyecto permitirá abrir un antecedente sobre el uso de estrategias gamificadas y tecnologías educativas como recursos válidos, viables, efectivos y acordes a políticas institucionales de bienestar estudiantil. Esto podrá influenciar futuras prácticas docentes, fomentando el desarrollo de competencias ciudadanas desde la participación e innovación.

- **Matriz de interesados y beneficiarios**

Tabla 3 Matriz de interesados y beneficiarios

Grupo de interesados o beneficiarios	Intereses	Expectativas	Problemas previstos	Predisposición	Estrategia
Estudiantes	1.Participar en actividades lúdicas y fuera del formato tradicional de clase.	1.Que el videojuego sea entretenido. 2.Que en el proyecto no los juzguen ni	1.Algunos estudiantes pueden minimizar la violencia normalizada	1.Ambivalente: Algunos estudiantes entusiasmados y otros resistentes al principio.	1.Fomentar un ambiente propicio centrado en la confianza y respeto desde los grupos focales.



	2. Poder ser escuchados sobre sus experiencias 3. Comprender mejor su rol en situaciones de vivencia escolar.	sean expuestos públicamente 3. Mejorar la convivencia y relaciones personales	2. Posibles burlas o resistencia para hablar de los conflictos. 3. Baja participación por parte de los estudiantes tímidos o retraídos		2. Introducir el videojuego como herramienta divertida y reflexiva. 3. Asignar y jugar desde varios roles para favorecer la participación equilibrada
Directivos	1. Reducir situaciones de conflicto en la convivencia escolar 2. Implementar estrategias innovadoras en las instituciones. 3. Fortalecer los proyectos de convivencia y catedra para la paz	1. Que el proyecto sea viable, ético y de bajos costos 2. Que no interfiera con las demás actividades institucionales	1. Dificultades en la logística o infraestructura del momento 2. Preocupación por el manejo de los datos de los estudiantes	Neutral ha comprometido según la claridad del proyecto y los resultados esperados	1. Presentar carta descriptiva del proyecto y el plan de trabajo. 2. Garantizar los protocolos éticos, permisos y consentimiento informado. 3. Exponer los beneficios institucionales y el bajo costo de ejecución
Familias de los estudiantes	1. Seguridad y bienestar de los estudiantes. 2. Que los temas abordados sean propicios para el grado y edades. 3. Que el proyecto aporte a la	1. Que los estudiantes no sean señalados o expuestos. 2. Claridad y transparencia sobre los objetivos del proyecto	1. Sensibilidad frente al tema del bullying o acoso escolar. 2. Posible desconfianza frente al uso de la información de los estudiantes	Ambivalente: algunos padres más abiertos al proyecto y otros más cautelosos	1. Informar de forma clara el propósito y los beneficios del proyecto. 2. Asegurar la confidencialidad y el consentimiento informado. 3. Mantener comunicación asertiva y



	formación del estudiante				respetuosa con los padres de familia
Docentes que dirigen el proyecto	1. Recoger información profunda y válida para el proyecto. 2. Llevar a cabo la implementación del videojuego de forma correcta. 3. Cumplir con cada uno de los objetivos	1. Que los participantes colaboren y participen activamente. 2. Que cada una de las sesiones se desarrollen sin ningún tipo de interferencia logística.	1. Limitaciones de tiempo con respecto a la jornada escolar. 2. Estudiantes poco comprometidos o dispersos 3. Problemas técnicos durante el uso del videojuego.	Comprometido: Motivados por el propósito formativo y académico de los estudiantes	1. Preparar planes alternativos en caso de fallas técnicas. 2. Realizar pruebas previas del videojuego. 3. Mantener un rol flexible, facilitador y observador.
Instituciones educativas	1. Proyectos que mejoren el ambiente escolar. 2. Proyectos innovadores que fortalezcan la convivencia estudiantil. 3. Procesos educativos que aporten evidencia y mejora	1. Resultados claros que les permitan tomar decisiones como institución. 2. Intervención clara y respetuosa con el manual de convivencia y el PEI de las instituciones	1. Limitaciones de los recursos tecnológicos para los días de la intervención. 2. Ajustes de horarios o calendario	1. Comprometido: si se evidencia el impacto positivo.	1. Presentar avances o resultados parciales. 2. Articular el proyecto con el comité de convivencia de las instituciones. 3. Plantear e integrar el proyecto como posible estrategia institucional

Fuente: elaboración propia.

• Recursos previstos

Para la ejecución del presente proyecto se requiere de diversos recursos que permitirán garantizar la implementación adecuada del videojuego estilo RPG y cada una de las fases

metodológicas. A continuación, se detallan los recursos económicos, tecnológicos, materiales y el talento humano necesario para el desarrollo del proyecto:

➤ Recursos económicos

Aunque la ejecución del proyecto no representa una inversión económica elevada, se consideran ciertos costos asociados a la preparación y ejecución de la intervención. Entre estos recursos económicos se encuentran: impresión de los instrumentos y consentimientos informados, inscripción a la plataforma donde se creará la experiencia de gamificación tipo RPG, adquisición de materiales de papelería y la movilidad de los docentes que dirigen el proyecto.

➤ Recursos tecnológicos

Los recursos tecnológicos son fundamentales en el proyecto debido al uso del videojuego como herramienta de intervención. Para esto se piensa disponer de los siguientes recursos: computadores de mesa o portátiles, conexión estable a internet, televisor o proyector, software del videojuego, dispositivos para grabar audio y disco externo o almacenamiento en la nube.

➤ Recursos materiales

Los materiales corresponden a los elementos físicos necesarios para llevar a cabo las actividades antes, durante y después de la intervención. Estos recursos incluyen: sillas cómodas para los estudiantes, mesas de trabajo, cuadernos o libretas para los docentes, marcadores y lápices, extensiones eléctricas y regletas.

➤ Talento humano

Para este proyecto se requiere la participación coordinada de diferentes actores educativos. El talento humano que se prevé será:

Docentes que dirigen el proyecto

Estudiantes participantes (estudiantes de grado quinto y sexto de las dos instituciones educativas)

Directivos o coordinadores académicos: autorizar la intervención, facilitar recursos institucionales y supervisar el cumplimiento ético y de organización).

Resultados y análisis de resultados

En este capítulo se exponen los resultados obtenidos tras la ejecución del proyecto, detallando los hallazgos clave que surgieron a lo largo de todo el proceso, los cuales se estructuran en relación a las fases establecidas en el marco metodológico. La presentación de los diferentes hallazgos no se limita únicamente a evidenciar los momentos de preintervención y postintervención, sino que responde a una estructura más amplia, permitiendo comprender de una manera progresiva el fenómeno de estudio y el alcance de la estrategia pedagógica implementada. Además, dichos resultados también se articulan con las diferentes etapas del design sprint, metodología que permitió orientar el proceso de diseño, construcción y consolidado de la propuesta, permitiendo dar cuenta de cómo de forma paralela, se fueron estructurando y configurando los diferentes momentos de mapeo, ideación, prototipado y validación dentro del desarrollo del proyecto.

En la primera fase, se presenta la exploración y los resultados asociados a la identificación del problema, en la cual se da cuenta de las necesidades de los estudiantes, así como de las diferentes dinámicas observadas en relación con la convivencia escolar y la violencia normalizada en el contexto educativo. Durante esta fase también se desarrollaron los procesos de mapeo, ideación y toma de decisiones pertenecientes a la metodología design sprint, los cuales permitieron organizar la información recolectada, plantear posibles alternativas de solución y definir la propuesta de intervención más acorde a la problemática identificada. Esta fase representa el punto de partida del presente proyecto, al permitir una comprensión inicial de la problemática vista desde el entorno donde se desarrolla.

La segunda fase, correspondiente a la preintervención, que recoge los diferentes hallazgos obtenidos a partir de la aplicación de dos instrumentos: el grupo focal preintervención y las entrevistas semiestructuradas preintervención. Dichos instrumentos permitieron explorar las percepciones iniciales de los estudiantes sobre la convivencia escolar, la violencia normalizada y las expectativas frente a la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG, configurando de esta forma una base para el análisis posterior.

En la tercera fase, se exponen los resultados relacionados con la implementación de la intervención pedagógica, centrada en la experiencia gamificada tipo RPG. En esta fase también se planteó el diseño y creación de una estrategia pedagógica orientada a guiar los objetivos y procesos formativos dentro de la experiencia gamificada. A la par de esto, durante el desarrollo de esta fase también se llevó a cabo las etapas de prototipado y validación con los estudiantes permitiendo hacer los ajustes necesarios para la propuesta de intervención. En este apartado se

hace una descripción de las vivencias de los estudiantes durante el desarrollo de la estrategia y las formas de interacción que emergen en el proceso.

La cuarta fase, correspondiente a la post intervención, presenta los hallazgos relacionados de la aplicación de los grupos focales y entrevistas semiestructuradas posteriores a la intervención de la experiencia gamificada tipo RPG. Estos instrumentos permitieron identificar las diferentes transformaciones en las percepciones, prácticas y significados.

Adicionalmente, es importante mencionar que, una vez finalizados los resultados de cada fase, se realiza la descripción de la estrategia mediante las cuales estos fueron socializados y transferidos al contexto educativo.

- **Fase 1: Identificación del problema**

La primera fase del presente proyecto estuvo direccionada a la exploración e identificación del problema, así como al reconocimiento de las diferentes necesidades de los estudiantes frente a la convivencia escolar y la violencia normalizada. Para ello se llevó a cabo una observación participante de carácter abierto o no estructurado por parte de los docentes integrantes del proyecto, la cual se desarrolló en distintos escenarios y momentos del diario vivir escolar, incluyendo las clases propias, clases de otros docentes, espacios de descanso y diversas actividades institucionales. Esta observación se configuró como un ejercicio intencionado de aproximación al contexto, con el objetivo de poder reconocer de manera directa las dinámicas de interacción que se presentan en el diario vivir.

A partir de este proceso de observación activa, se identificó la presencia constante de conductas agresivas que han sido naturalizadas dentro de las relaciones entre los estudiantes de una forma progresiva. En situaciones cotidianas, conductas como halar el cabello, empujar, tirar de la ropa o golpear levemente a un compañero surgen como formas habituales de comunicación, incluso durante interacciones simples como solicitar un material de clase prestado.

A la par de esto, se pudo observar un uso constante del lenguaje ofensivo, donde las groserías en específico se han validado como la forma principal de comunicación, incluso en interacciones cotidianas, lo que refleja una deformación entre los límites que debe haber entre el respeto y agresión verbal. Este fenómeno se ve aún más reforzado por la percepción de que dicho lenguaje forma parte del entorno familiar de algunos estudiantes, trasladándose así al entorno escolar.

En el plano del ambiente del aula, se identificó un escenario caracterizado por el desorden, la interrupción constante en las clases y la dificultad para el seguimiento de instrucciones. Los estudiantes interrumpen las clases no necesariamente para participar en los temas o resolver dudas, sino para generar comentarios que sean motivo de risa o burla entre sus compañeros, lo que contribuye a la consolidación de un clima distracción constante. Dicha situación afecta directamente en aquellos estudiantes que intentan desarrollar sus actividades académicas, quienes experimentan el aula como un espacio tenso y difícilmente propicio para el aprendizaje.

Aparte de esto, se identifica una baja capacidad de autorregulación, reflejada en la dificultad para acatar normas básicas de convivencia, respetar turnos o seguir indicaciones sin la

constante intervención del docente. Este aspecto se hace mucho más visible en espacios como los corredores, al momento de hacer una fila para acceder a servicios de la institución o en los desplazamientos hacia otras dependencias, donde se destaca el desorden, la aglomeración y las dinámicas de empuje y juego brusco. En estos escenarios, prácticas como hacer “montonera”, lanzar golpes o invadir espacio del otro se desarrollan sin una conciencia clara de lo que conllevan.

Otro elemento relevante es la configuración de las relaciones de poder dentro del grupo, en las que algunos estudiantes asumen el rol de líderes basándose en la imposición y control, más que en la mediación o el acompañamiento hacia las víctimas. Estos liderazgos terminan por reforzar dinámicas, en las que se da una orden y se espera una obediencia inmediata, lo que limita la construcción de relaciones equitativas y basadas en el diálogo. En esta misma línea, se identificaron procesos de exclusión social, donde ciertos estudiantes permanecen al margen de las distintas actividades o dinámicas del grupo, siendo rechazados mediante comentarios descalificadores o simplemente ignorados al momento de querer participar.

En relación con la gestión de los conflictos, se identificó una tendencia a la evasión de la responsabilidad individual, visible en la constante atribución de la culpa al otro y en la dificultad para reconocer el propio papel que se juega en las situaciones problema. Esta situación se puede ver mucho más clara en contextos como el juego o las actividades deportivas, donde la baja tolerancia a la frustración desencadena diferentes respuestas agresivas ante la derrota, generando entre los estudiantes insultos, discusiones e incluso confrontaciones que llegan hasta los golpes.

Estos hallazgos derivados de la observación directa se complementaron con la revisión de los diferentes observadores estudiantiles tanto digitales como físicos. Esta revisión permitió identificar que una gran parte de los estudiantes por curso cuenta con anotaciones relacionadas a problemáticas convivenciales, tales como conductas agresivas, incumplimiento al manual de convivencia, dificultad en el seguimiento de instrucciones y manejo inadecuado de los conflictos. Además, se pudo identificar qué otra parte significativa del grupo de estudiantes presenta compromisos disciplinarios adquiridos en periodos anteriores, los cuales no se han cumplido de una forma efectiva o esperada. Estos datos no solo respaldan lo observado en el contexto cotidiano, sino que también dan cuenta de la recurrencia de las problemáticas identificadas.

Como complemento a este proceso, se desarrolló en el aula de clase un cuadro de empatía, orientado a profundizar en las percepciones, emociones y necesidades en torno a la convivencia escolar. Este proceso se articula con la primera etapa del design sprint dedicada al mapeo o comprensión, en la medida en que posibilita el delimitar el problema, reconocer los contextos el contexto y comprender las dinámicas reales que hacen parte y dan forma a la situación que se desea intervenir. Dicho ejercicio permitió identificar que las problemáticas se traducen en desafíos significativos para la convivencia y el desarrollo integral de los estudiantes. Así, se pudo evidenciar que los estudiantes desean sentirse seguros en todo momento, valorados dentro y fuera de la institución y sin temor al ridículo o la agresión por parte de sus compañeros.

Los estudiantes también manifestaron la necesidad de ser escuchados y tenidos en cuenta al momento de expresar su malestar con determinada situación o denunciar hechos de agresión sin temer a las represarías, destacando la importancia de que sus emociones sean reconocidas y

validadas. El análisis también permitió identificar la necesidad de fortalecer habilidades relacionadas con la gestión de la presión social y la manifestación adecuada de los sentimientos, lo cual se vincula de forma directa con la construcción de relaciones más saludables.

En el ámbito comunicativo, los estudiantes expresaron la importancia de transformar las formas de interacción predominantes en el diario vivir, caracterizadas por la burla y el uso de la violencia verbal, hacia prácticas basadas en la empatía, asertividad y respeto. Estos hallazgos dan cuenta de una conciencia emergente frente a la necesidad de un cambio, así como una disposición para participar en actividades o procesos que propicien una mejora en la convivencia escolar.

Teniendo en cuenta la identificación de estas necesidades, el equipo docente a cargo desarrolló un proceso de generación de alternativas mediante una sesión de lluvia de ideas (brainstorming), cuyos resultados fueron expuestos con anterioridad en el apartado correspondiente a las oportunidades de innovación y alternativas de solución del presente proyecto. En dicho espacio de construcción grupal se propusieron y surgieron diferentes alternativas de carácter tecnológico y pedagógico, direccionadas a propiciar y promover la convivencia escolar, tales como plataformas educativas de reconocimiento positivo, producción de contenidos audiovisuales, espacios de expresión libre mediante blogs, campañas en redes sociales y recursos narrativos interactivos. Estas propuestas no solo dan cuenta de la diversidad de enfoques que se consideraron, sino también de la intención del equipo de trabajo por poder explorar soluciones acordes a los intereses, formas de expresión y dinámicas propias de los estudiantes. Este proceso hace parte de la etapa de ideación del design sprint, en la cual se

pretende generar un abanico amplio de opciones o posibilidades antes de llegar a decisiones definitivas, dando lugar a la creatividad y la exploración de múltiples rutas de solución.

Como resultado de este proceso, se llegó al acuerdo de diseñar una experiencia gamificada tipo RPG como estrategia pedagógica, direccionada a generar espacios de reflexión a partir de las vivencias de diferentes situaciones del diario vivir relacionadas con la convivencia escolar. La elección de esta alternativa se basó en diferentes criterios como su carácter interactivo, su capacidad de inmersión narrativa y su potencial para propiciar y fomentar aprendizajes basados en la experiencia, permitiendo a los estudiantes asumir diferentes roles y enfrentar las diferentes consecuencias de sus decisiones en un entorno controlado. Su elección también respondió a la pertinencia frente a las necesidades identificadas, al facilitar el desarrollo de habilidades socioemocionales como la empatía, la toma de decisiones responsables y la comunicación asertiva. Esta propuesta se erige como la alternativa más propicia para dar respuesta directa a las necesidades anteriormente identificadas, al permitir que los estudiantes exploren diferentes roles, comprendan las consecuencias de sus acciones y desarrollen habilidades socioemocionales en un entorno significativo.

Sin embargo, durante dicho proceso de análisis también se reconocieron diferentes retos asociados a la implementación de esta estrategia, tales como la necesidad de que haya un equilibrio entre el componente lúdico con el reflexivo, la posible dependencia del interés de los estudiantes hacia los videojuegos y las limitaciones de acceso y en general técnicas. Estos elementos fueron tenidos en cuenta dentro del proceso de toma de decisiones, etapa que hace

parte de la metodología Design Sprint, reafirmando la importancia de acompañar constantemente la experiencia con una mediación docente que garantice espacios de reflexión y diálogo.

Una vez definida esta alternativa, se realizó un proceso de socialización con los grupos participantes, en el que se pudieron compartir los principales resultados de la fase diagnóstica y se presentó la propuesta de intervención seleccionada. Este espacio permitió identificar reacciones iniciales por parte de los estudiantes, evidenciándose un alto nivel de interés, entusiasmo y disposición hacia la experiencia planteada. En particular, llamó la atención la valoración positiva de poder interactuar en un entorno que recrea situaciones reales de los contextos educativos, así como el hecho de que los personajes y escenarios del juego puedan asemejarse a su propia realidad.

También cabe destacar que los estudiantes expresaron gran interés por la posibilidad de asumir diferentes roles dentro de la narrativa del videojuego, tales como agresor, víctima, mediador y observador. Este aspecto resultó de suma importancia, en especial con el rol del agresor, frente al cual los estudiantes manifestaron curiosidad por conocer las diferentes razones que pueden motivar a este tipo de comportamientos. Este hallazgo sugiere una apertura hacia la reflexión y el análisis de las prácticas de conflicto desde varios puntos de vista, lo que dan aun mayor importancia a la pertinencia de la estrategia propuesta.

En conjunto, estos hallazgos derivados de la observación participante de carácter abierto no estructurado permiten comprender que la convivencia escolar en los grupos que son objeto de estudio se configura a partir de un proceso sostenido y progresivo de normalización de la violencia, en el que prácticas agresivas, dinámicas de exclusión y formas inadecuadas de

comunicación han sido incluidas e incorporadas en el repertorio diario de interacción del grupo. Este fenómeno no solo es evidente en las interacciones observadas, sino que se ve respaldado por registros institucionales y por las propias percepciones de los estudiantes, quienes, aunque reconocen la problemática, desean un cambio.

La identificación de necesidades direccionadas hacia la comunicación asertiva, la empatía, la validación emocional y la construcción de ambientes escolares más seguros y basados en el respeto, pone en evidencia la tensión entre las prácticas naturalizadas y el deseo de una transformación profunda por parte de los estudiantes. Con esto en mente, la implementación de una experiencia gamificada tipo RPG se erige como una alternativa pertinente para favorecer y propiciar procesos de reflexión, toma de decisiones responsables y nuevos significados de las dinámicas de convivencia, en concordancia con las características propias del grupo y las demandas del entorno educativo.

- **Fase 2: preintervención**

La segunda fase correspondiente a la preintervención tuvo como objetivo principal el poder explorar las percepciones, ideas, creencias y representaciones iniciales de los diferentes estudiantes de grado quinto y sexto de las dos instituciones educativas frente a la convivencia escolar, la violencia normalizada y las expectativas que se tenían frente a la implementación de una estrategia pedagógica basada en una experiencia gamificada tipo RPG. Para lograr esto, se empleó como primer instrumento un grupo focal, permitiendo acceder a los diferentes discursos colectivos y a los significados compartidos que conforman la experiencia del diario vivir en el salón de clases. Como segundo instrumento se hizo uso de una serie de entrevistas

semiestructuradas aplicadas a algunos estudiantes con el objetivo de conocer e identificar las percepciones individuales frente a sus propias vivencias de conflicto y el impacto personal de la violencia en su entorno escolar, permitiendo así contrastar los relatos privados con las dinámicas observadas en el discurso grupal.

Esta fase de diagnóstico representa un momento de suma importancia dentro del proyecto, ya que permite establecer una base sobre las diferentes formas en que los estudiantes viven, comprenden y reproducen las dinámicas de interacción con sus pares en el contexto escolar. A la par de esto, permite identificar y analizar no solo los saberes sobre la convivencia, sino que también las tensiones, contradicciones, diferencias y procesos en que se normaliza la violencia desde sus prácticas diarias, así como las expectativas y disposiciones iniciales frente a la experiencia gamificada tipo RPG.

En términos generales, el grupo focal preintervención aplicado a los grados quinto y sexto de las dos instituciones educativas, cumplió el objetivo del instrumento, al posibilitar la identificación de las percepciones, ideas, creencias y prácticas que conforman la convivencia escolar en estos contextos. Los hallazgos evidencian la coexistencia de varios elementos tales como la comprensión normativa adecuada sobre la convivencia con prácticas cotidianas marcadas por la violencia normalizada, la dificultad en la gestión y regulación del conflicto y la presencia de relaciones de poder desiguales.

también se logró identificar una disposición favorable y positiva hacia la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG como estrategia pedagógica, lo que propicia y conforma un punto de partida importante para la fase posterior de intervención. Este diagnóstico inicial no

solo permite comprender lo complejo del fenómeno, sino que también orienta la necesidad de generar otros procesos formativos que sobrepasen el plano de los conceptos y promuevan transformaciones reales en las dinámicas de interacción.

En cuanto a los resultados obtenidos a partir de las entrevistas semiestructuradas preintervención, estas permitieron cumplir con el propósito del instrumento al profundizar en las ideas, percepciones y significados individuales sobre la convivencia escolar y la violencia normalizada, así como en los factores que constantemente influyen en sus comportamientos y formas de relacionarse.

A diferencia del grupo focal preintervención, este instrumento permitió acceder a dimensiones más subjetivas de la experiencia de los estudiantes, destacando no solo lo que los estudiantes piensan, sino también como lo viven, lo justifican y lo negocian en su diario vivir. Partiendo de esto, se logró enriquecer las primeras instancias o comprensión inicial del fenómeno, confirmando la presencia de procesos de normalización de la violencia, pero también al mismo tiempo identificando actitudes emergentes de empatía, reconocimiento del daño y disposición al cambio.

Así, la fase de preintervención edifica las bases para analizar en etapas posteriores, las posibles transformaciones y cambios en las percepciones y prácticas de los estudiantes a partir de la experiencia gamificada, estableciendo un contexto para la interpretación de los resultados post intervención.

Los resultados de esta fase y su respectivo análisis se pueden ver a mayor detalle y profundidad dentro del anexo: “Anexo 3 análisis de resultados instrumentos preintervención”

- **Fase 3: intervención con la experiencia gamificada tipo RPG**

La tercera fase del presente proyecto estuvo direccionada a la concepción, diseño, desarrollo e implementación de la propuesta de intervención pedagógica, en este caso una experiencia gamificada tipo RPG. Dicha fase no se limitó únicamente a la aplicación de la experiencia con los estudiantes, sino que se amplió a un proceso más grande que incluyó, en primer lugar, la construcción de una estrategia pedagógica basada en los hallazgos obtenidos en las fases previas; en segundo lugar, el diseño y desarrollo del videojuego como el eje o recurso central de la experiencia gamificada tipo RPG; y, finalmente su implementación en el contexto educativo con los grupos que son objeto de estudio.

En esta tercera fase el equipo de trabajo llevó a cabo un proceso de organización y sistematización de los insumos recolectados hasta el momento en el proyecto, con el objetivo de establecer de manera precisa y rigurosa la construcción de la estrategia pedagógica a implementar. Dicho proceso implicó la revisión detallada de la información resultante de la observación participante de carácter no estructurado, incluyendo las anotaciones y registros de campo recopilados durante las diferentes interacciones con el contexto escolar. también se incorporaron los hallazgos obtenidos a partir de los instrumentos aplicados hasta el momento y la información obtenida de las primeras fases del design sprint, particularmente aquellos relacionados con la identificación de necesidades que surgieron a través del cuadro de empatía.

La articulación de dichos insumos permitió dar forma y consolidar una comprensión más amplia y profunda de la problemática que es objeto de estudio, pasando de la descripción de conductas observables para poderse situar en un nivel interpretativo que identifica las dinámicas

sociales, emocionales y comunicativas que componen o integran la convivencia escolar. El propósito central no fue únicamente recolectar información y acumularla, sino de dar orden y establecer relaciones significativas entre los diferentes hallazgos, identificando patrones, tensiones y oportunidades de intervención.

A partir de este ejercicio de reflexión y análisis del contexto, se procedió por parte del equipo de trabajo a la formulación de una estrategia pedagógica direccionada a dar respuesta a las necesidades identificadas. Esta estrategia se configuro como la guía a seguir para poder definir los propósitos formativos y las principales características que debían integrar la experiencia gamificada tipo RPG. Es decir, antes de concebir o diseñar el juego como tal, se establecieron las diferentes bases pedagógicas que darían sentido a su diseño, garantizando que es no se convirtiera o limitará simplemente a un recurso tecnológico, sino que respondiera a una intencionalidad clara, centrada en el fomento o promoción de la reflexión, el desarrollo de habilidades socioemocionales y la transformación de las dinámicas de convivencia.

Bajo esta perspectiva, la estrategia pedagógica se configuro como el eje articulador entre los hallazgos del diagnóstico y la posterior construcción y diseño de la experiencia gamificada tipo RPG, reflejando y traduciendo las necesidades del contexto en elementos concretos, tales como la definición de roles, la construcción de narrativas, la inclusión de situaciones problemáticas y la incorporación de opciones de retroalimentación dentro de la experiencia. Dicho proceso también da cuenta de una transición basada entre la comprensión del problema y la propuesta de intervención, en coherencia con los fundamentos de la metodología del design sprint.

La estrategia pedagógica diseñada por el equipo de trabajo se puede ver en el siguiente anexo: “Anexo 5 estrategia pedagógica”

Después del proceso de sistematización de los insumos recolectados, la identificación de las diferentes necesidades de los estudiantes y la formulación de la estrategia pedagógica, los docentes encargados del presente proyecto dieron paso a las concepción y diseño de la experiencia gamificada tipo RPG. Dicho proceso se desarrolló de forma intencionada, buscando asegurar una coherencia entre los diferentes hallazgos del diagnóstico, los objetivos formativos del proyecto y las decisiones del diseño, de modo que el recurso tecnológico no se configura como un elemento aparte o aislado, sino como una extensión directa o la parte consecuente de la propuesta pedagógica construida.

Como primera instancia, el equipo de trabajo se planteó la búsqueda de un programa o plataforma que permitiera ejecutar la experiencia gamificada tipo RPG, considerando diferentes criterios como la accesibilidad, la estabilidad, el fácil uso y la posibilidad de integrar elementos que característicos de los videojuegos RPG. Dicho proceso implicó una revisión exhaustiva de diferentes opciones tecnológicas, teniendo en cuenta no solo sus funcionalidades, sino también su pertinencia en relación con las características del contexto educativo y las condiciones o recursos institucionales. Como resultados de esta exploración de alternativas, se seleccionó la plataforma SEppo, la cual ofrecía herramientas adecuadas para la incorporación de dinámicas propias de la gamificación, tales como ejecución de misiones, sistemas de puntos, insignias y la posibilidad de hacer uso de recursos interactivos, permitiendo de esta forma una implementación coherente con los propósitos del proyecto.

Posteriormente, el diseño de la experiencia gamificada tipo RPG, se basó en los principios de la gamificación propuesta por Kevin Werbach y Dan Hunter, en especial a lo concerniente con el uso estructurado de elementos como la narrativa, las misiones, los niveles, los puntos y las insignias. Desde dicho enfoque, la gamificación se entendió no como la simple incorporación de elementos lúdicos, sino como un sistema organizado de diferentes experiencias que direccionan la participación de los estudiantes hacia logros formativos concretos, propiciando procesos de motivación, compromiso y aprendizaje significativo.

A partir de estos referentes, el equipo de docentes se planteó como eje central la construcción de una narrativa central que sirviera como guía de todo el desarrollo de la experiencia. Para ello, se tomó como inspiración la obra literaria “invisible” del autor Eloy Moreno, cuya propuesta narrativa trata el acoso escolar desde una mirada simbólica y emocional. Este referente dio pie para consolidar la idea de hacer visible lo invisible, es decir, representar mediante gráficos las consecuencias de las acciones agresivas, que, en la vida escolar cotidiana, suelen pasar por alto, desapercibidas o minimizadas. Partiendo de esto, se diseñó una historia en la cual las diferentes acciones de los personajes generan efectos visibles en el entorno, especialmente a través de la aparición y crecimiento de elementos simbólicos que representan el daño causado a otros.

Con base en esa narrativa general, se estructuró la experiencia gamificada a partir de los cuatro roles principales: el agresor, la víctima, el mediador y el observador. Cada uno de estos roles fue ideado y concebido no solo como una categoría narrativa, sino como un dispositivo pedagógico direccionado a tratar dimensiones en específico de la convivencia escolar,

permitiendo al estudiante acercarse al conflicto desde varios y diferentes puntos de vista. Por su parte, cada uno de los roles se integró por un conjunto de misiones diseñadas en función de los objetivos específicos del proyecto, construyendo así una relación directa entre la estructura del juego y la intención formativa.

Bajo esta lógica, las diferentes misiones asociadas al rol del agresor fueron pensadas y diseñadas para fomentar la reflexión en torno a las consecuencias de nuestras acciones, la toma de decisiones y la responsabilidad individual de estas, en concordancia con el objetivo específico de sensibilizar a los estudiantes frente al impacto de sus comportamientos sobre otros. Por su parte, el rol de la víctima se direccionó hacia el fortalecimiento de la comunicación asertiva, la expresión emocional y la construcción de mecanismos de defensa apartados de la violencia, contribuyendo al objetivo específico de la integración social y al reconocimiento del valor personal. Por otro lado, los roles del mediador y el observador, sus diferentes misiones estuvieron direccionadas a incentivar comportamientos positivos, la resolución pacífica de conflictos y el reconocimiento de las cualidades del otro, propiciando la construcción de una cultura basada en el respeto y la sana convivencia.

Figura 2 Intervención con la experiencia gamificada tipo RPG



Fuente: elaboración propia

Nota: La imagen representa las diferentes perspectivas del conflicto escolar (víctima, agresor y mediadores), articuladas con misiones propias de una experiencia gamificada tipo RPG.

Una vez establecida y definida esta estructura, los docentes a cargo del presente proyecto procedieron a la construcción y diseño de las misiones teniendo en cuenta las características de los videojuegos RPG como las limitaciones y posibilidades que ofrecía la plataforma seleccionada. En este punto, el diseño exigió un ejercicio de adaptación pedagógica y técnica, en el que las ideas que en un principio fueron planteadas se tradujeron en formatos interactivos viables dentro del entorno digital. De esta manera, se integraron diferentes tipos de actividades, tales como selección de respuestas, preguntas abiertas, ejercicios de creación y el uso de enlaces que llevaban a minijuegos externos, lo que permitió dar una diversidad a la experiencia y mantener siempre el interés de los estudiantes.

Cabe aclarar que la experiencia gamificada no se diseñó bajo el modelo de un videojuego RPG clásico basado en combates o enfrentamientos, sino más bien como un RPG de toma de decisiones, en el cual la elección realizada por los estudiantes tiene un valor o peso. Este enfoque permitió al grupo de trabajo centrar la atención en los procesos de reflexión y análisis, dando suma importancia al desarrollo de habilidades socioemocionales sobre la competencia o el rendimiento.

En lo que respecta a la construcción narrativa, se optó por hacer uso de un mismo personaje a lo largo del desarrollo de cada rol, con el objetivo de hacer visible una progresión en cuanto a su comportamiento y la forma de relacionarse con los demás. Esta decisión permitió generar coherencia en la historia y, al mismo tiempo, mostrar una posibilidad de transformación, exponiendo y reforzando la idea de que las conductas no son estáticas, sino que pueden cambiar a partir de una reflexión profunda y un aprendizaje.

Adicionalmente, se hizo uso de elementos simbólicos como parte del diseño, como la transformación del entorno según el rol asumido. Por ejemplo, el mismo escenario escolar se presentaba en distintos climas en función de la perspectiva del personaje, lo que tenía como objetivo representar los estados emocionales asociados a cada historia o experiencia.

Figura 3 Diseño narrativo y visual de la experiencia gamificada tipo RPG



Fuente: Elaboración propia.

Nota: La imagen muestra el proceso de diseño de la experiencia gamificada tipo RPG, en el que se integran escenarios escolares inspirados en el contexto cotidiano de los estudiantes, así como la creación de personajes asociados a roles como víctima, agresor, mediador y observador.

Uno de los elementos que más representativos o que más destaco de la experiencia fue la inclusión de los “ecos”, pensados como manifestaciones simbólicas de las diferentes consecuencias acumuladas de las acciones negativas que trascurren en las experiencias gamificada. A medida que se iba desarrollando la historia general, los ecos crecían progresivamente hasta convertirse en el obstáculo final a enfrentar. Este recurso permitió materializar el impacto de las acciones, haciendo visible el daño y promoviendo una comprensión más profunda de la relación que existe entre acción y consecuencia.



Figura 4 Construcción de los “ecos” como obstáculo final en la narrativa del RPG



Fuente: Elaboración propia.

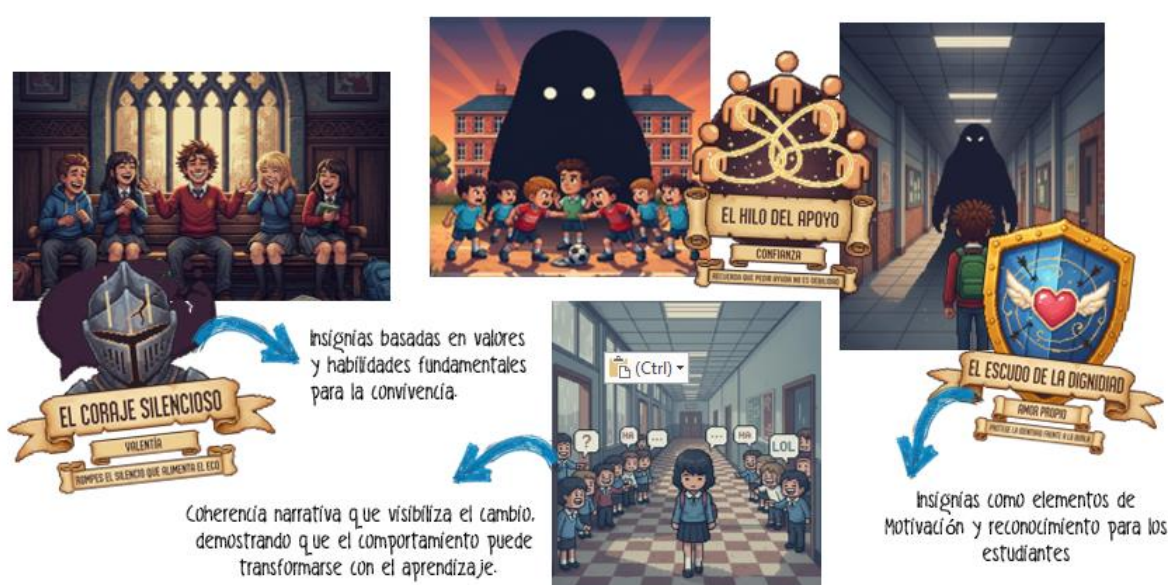
Nota: Se representan los “ecos” como elementos simbólicos que acumulan y reflejan las consecuencias de las acciones negativas, evolucionando hasta convertirse en el reto final y facilitando la comprensión del vínculo entre acción y consecuencia.

En la fase final de cada rol, las misiones se organizaron y estructuraron a partir de la toma de decisiones entre múltiples opciones, donde cada elección otorgaba un puntaje en función de su nivel, más allá de lo correcto e incorrecto. Este sistema favorece una evaluación formativa, en la que el error no tiene un castigo, sino que se convierte en una nueva oportunidad para reflexionar y aprender.

Finalmente, en esta construcción se incorporó un sistema de recompensas basado en insignias asociadas a valores y habilidades fundamentales para la convivencia, tales como el respeto, la empatía y la comunicación asertiva. Estas insignias se entregaban por completar algunas misiones en especial y superar desafíos planteados, funcionando como elementos de

motivación y reconocimiento para el estudiante. De esta forma, el diseño de la experiencia gamificada tipo RPG logra integrar de forma coherente la narrativa, la mecánica y la intencionalidad pedagógica, construyendo una experiencia que va más allá de lo lúdico para convertirse en un espacio de aprendizaje significativo.

Figura 5 Insignias como refuerzo de habilidades socioemocionales en el juego



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se ilustra el sistema de insignias como estrategia de reconocimiento y motivación, vinculado al desarrollo de valores y habilidades para la convivencia mediante el cumplimiento de misiones dentro del RPG.

Posteriormente a todo este proceso consolidación y diseño, el equipo de trabajo avanzó hacia la construcción de un primer prototipo funcional. Este prototipo se concibió y configuró como una versión demostrativa de la experiencia gamificada tipo RPG para los estudiantes. El propósito fue evidenciar y visualizar de forma concreta como se materializaban las decisiones pedagógicas y narrativas previamente establecidas. Dicho recurso no se planteó como un

producto final como tal, sino de un recurso de exploración direccionado a recoger percepciones, reacciones y cambios sugeridos por parte de los diferentes estudiantes.

El prototipo desarrollado se basó exclusivamente en el rol del agresor y un conjunto reducido de misiones relacionadas a este, seleccionadas estratégicamente para representar la diversidad de dinámicas planteadas en el diseño general. A través de esta demostración, se presentó a los estudiantes el mapa de misiones ambientado en el contexto escolar, la estética visual de la experiencia gamificada basada en píxel art, así como fragmentos de la narrativa que orientaba el desarrollo del personaje. también se socializaron ejemplos de toma de decisiones, tipos de interacción, mecánicas de navegación y resolución de situaciones, dando a los estudiantes un primer acercamiento y comprensión de la lógica interna de la experiencia gamificada y su intención pedagógica.

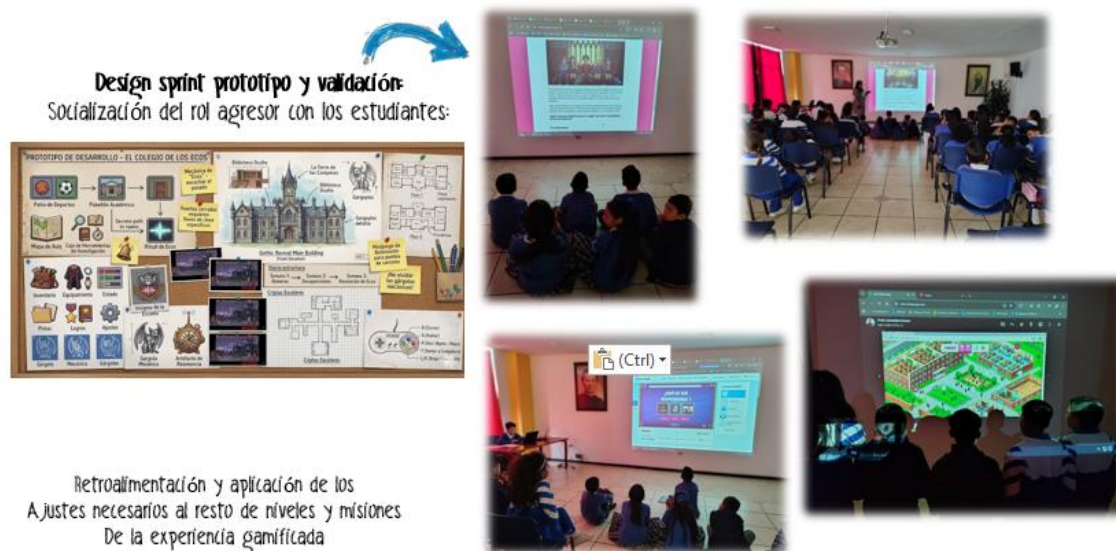
Este momento corresponde de manera directa a la etapa del prototipado correspondiente a la metodología del design sprint, en la cual se entiende que las ideas previamente construidas se transforman en representaciones tangibles que pasan a ser evaluadas por los usuarios finales. En concordancia con esta fase, el prototipo permitió poner a prueba no solo los elementos visuales y técnicos de la experiencia gamificada, sino que también se puso a prueba su pertinencia pedagógica y la capacidad de generar conexión y expectativas con los estudiantes.

Seguido de esto, el prototipo fue socializado con los diferentes grupos participantes en el proyecto en un ejercicio grupal basado y orientado a la reflexión y retroalimentación. Dicho proceso pasa a ser parte de la etapa de validación del design sprint, cuyo objetivo principal es comparar y contrastar la propuesta con los usuarios, identificar aciertos, puntos fuertes,

reconocer limitaciones y realizar los respectivos ajustes antes de su implementación definitiva.

En el transcurso de esta socialización, aunque los estudiantes no participaron directamente con la experiencia de gamificación tipo RPG, si pudieron observar su funcionamiento, comprender su lógica y expresar sus respectivas opiniones frente a los diferentes elementos presentados.

Figura 6 Fase de diseño sprint: prototipado y validación en contexto real



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se ilustra la socialización del prototipo RPG con estudiantes como fase de validación, orientada a evidenciar el diseño en la práctica y realizar ajustes a partir de la retroalimentación obtenida.

Los resultados concernientes a esta validación mostraron una recepción en su mayoría positiva por parte de los estudiantes. En el ámbito estético, el diseño pixel art generó altos niveles de aceptación, ya que este fue asociado por los mismos estudiantes con elementos familiares como bloques de construcción tipo LEGO y con videojuegos conocidos en sus entornos digitales. Esta familiaridad propició y facilitó una conexión inmediata con la propuesta, aumentando su interés, motivación y disposición hacia la experiencia. Si bien, algunos

estudiantes expresaron sus preferencias por entornos y gráficos en 3D, se comprendió que la elección estética correspondía a criterios de viabilidad técnica y accesibilidad.

En cuanto a la narrativa, uno de los aspectos más valorados fue la forma en que se dio a conocer el rol del agresor. Los estudiantes destacaron positivamente que este personaje no fuera concebido y presentado desde una perspectiva discriminatoria, sino como un sujeto complejo, con interés, motivaciones y bajo un contexto que explica sus acciones sin llegar a justificarlo. Este enfoque propicio un primer acercamiento a la comprensión del conflicto desde una perspectiva más reflexiva y menos sancionatoria, lo cual se alinea con los propósitos formativos del proyecto.

Por otra parte, la estructura del mapa y la distribución de las misiones en espacios representativos del entorno escolar (la cancha de fútbol, el restaurante, el salón de clases, etc.) fue percibida como un acierto significativo. Los estudiantes expresaron que dicha distribución favorecía la sensación de estar ahí adentro, al permitirles reconocerse dentro del escenario de la experiencia gamificada y establecer comparaciones con su realidad del día a día.

Otro elemento que llamo fuertemente la atención de los diferentes estudiantes fue la incorporación de los minijuegos externos como parte de algunas misiones especiales. Estas dinámicas fueron vistas como espacios lúdicos que complementan la experiencia narrativa, aportando variedad, entretenimiento y refuerzo de los contenidos asociados con valores, emociones y convivencia. De la misma forma, se resaltó la relación y coherencia entre las imágenes, la narrativa y la estética general de la experiencia gamificada, lo que conlleva a una experiencia más integrada y significativa.



Finalmente, uno de los puntos o aspectos que generó mayor curiosidad y expectativa fue la presencia de los “ecos” como elemento simbólico que hace parte de la narrativa. Los estudiantes manifestaron un interés por comprender cómo estas representaciones evolucionan o se hacen más grandes a partir de las diferentes acciones del personaje y cómo se transforman en desafíos dentro de la experiencia gamificada tipo RPG, lo que conlleva a una apropiación inicial del sentido de la metáfora propuesta por el equipo de trabajo.

En conjunto, esta fase de prototipado y validación no solo dio pie para ajustar elementos técnicos y narrativos de la experiencia gamificada, sino que también terminó por reafirmar la pertinencia de la propuesta en relación con los intereses, las necesidades y formas de interacción de los estudiantes. De esta forma, se terminó por consolidar una base sólida para la posterior implementación de la experiencia gamificada, asegurando que esta no solo fue respuesta a las necesidades identificadas previamente, sino que también logró establecer una conexión significativa con los diferentes estudiantes.

En lo que respecta a la implementación de la estrategia pedagógica, esta se desarrolló a lo largo de una semana, durante la cual cada grupo participante tuvo la oportunidad de vivirla en una sesión de 2 horas por disposiciones de las instituciones educativas donde se desarrolla el proyecto. Las diferentes sesiones se llevaron a cabo en la sala de sistemas de cada institución, espacio que ofrecía condiciones óptimas y favorables en términos de infraestructura tecnológica, conectividad a internet y acomodación de los grupos de trabajo, lo que permitió que los estudiantes se pudieran concentrar en la experiencia sin interferencias derivadas del entorno físico.

En cuanto a la organización del grupo esta se dio por parejas no solo por una decisión logística, sino también bajo una intención pedagógica: propiciar y fomentar la discusión, el dialogo y la construcción conjunta de decisiones frente a las diferentes situaciones presentadas en la experiencia gamificada. Dicha dinámica evito que la experiencia se limitará a una relación individual con el recurso digital, sino que se construyó como un escenario de mediación social, en el que las decisiones debían ser discutidas y consensuadas. Durante todo este proceso, los docentes responsables del presente proyecto acompañaron de manera constante y directa cada una de las sesiones, desarrollando una observación activa que permitió no solo identificar comportamientos visibles, sino también dinámicas emergentes en la interacción, reacciones emocionales y formas de apropiación de la experiencia.

Figura 7 Valoración estudiantil del diseño visual y narrativo del RPG



Fuente: Elaboración propia.

Nota: Se ilustra la validación del prototipo con estudiantes, destacando la alta aceptación del estilo pixel art por su relación con referentes digitales y lúdicos familiares.



Uno de los aspectos más significativos se identificó incluso antes del inicio formal de la actividad. Desde el momento en que se comentaba que los estudiantes serían llevados a participar en la experiencia gamificada, se generaba un ambiente de expectativa y entusiasmo que se traducían en comportamientos inusuales en comparación con las dinámicas del diario vivir. El seguimiento de instrucciones se daba de manera inmediata, el desplazamiento hacia la sala de sistemas era ordenado y la disposición para escuchar las diferentes indicaciones era alta en comparación a una clase normal. Este cambio en las conductas sugiere la incidencia directa de un incentivo en la regulación del comportamiento, en este caso el poder disfrutar de la experiencia de gamificación, lo que permite a los estudiantes ajustar su comportamiento en base a las normas institucionales.

Durante el desarrollo de la experiencia gamificada, el ambiente de trabajo se caracterizó por una combinación de concentración, interacción constante y participación activa entre los grupos. Si bien no se trató en todo momento de un espacio silencioso, el nivel de ruido se mantuvo en niveles mucho más bajos que los observados y vividos en las clases del diario vivir, y este se asociaba principalmente a discusiones relacionadas con el juego, más que a dinámicas de distracción o indisciplina. En este contexto, los estudiantes se mostraron altamente involucrados con las narrativas propuestas, analizando las situaciones presentadas, evaluando opciones de respuesta y debatiendo las posibles consecuencias de sus acciones.

Desde la dinámica en parejas se identificaron procesos de negociación y construcción de acuerdos. En muchos casos, los estudiantes debían argumentar porque una opción era más adecuada que otra, lo que implica no solo expresar su opinión de forma respetuosa, sino también



escuchar atentamente la voz del otro y llegar a consensos. Aunque surgieron tensiones, en especial con la distribución de roles dentro de la pareja, como el uso del mouse o teclado, estas situaciones tendieron a resolverse mediante acuerdos espontáneos, demostrando habilidades iniciales de resolución de conflictos. Este tipo de interacciones contrasta de manera clara con las dinámicas que se observaron en la fase diagnóstica, donde esta se caracterizaba por la presencia de respuestas impulsivas y agresivas.

Un elemento relevante que se identificó fue la ampliación de la interacción más allá de la pareja asignada. Varios de los estudiantes buscaron comparar sus decisiones con otros compañeros, generando conversaciones entre grupos entorno a elecciones tomadas, puntajes obtenidos y estrategias implementadas. Este comportamiento, aunque en ciertos momentos elevó el nivel de ruido y desorden, evidencia la urgencia de procesos de aprendizaje grupales y colaborativos, en los que el conocimiento y la experiencia se construyen colectivamente.

En el plano de lo emocional, la experiencia permitió identificar respuestas significativas frente a las narrativas presentadas en el juego. Las situaciones relacionadas al rol de la víctima generaron reacciones de empatía, especialmente en algunas estudiantes, quienes expresaron tristeza o identificación con el personaje. Por otra parte, el rol del agresor despertó un interés particular, no desde la validación de sus acciones o conductas, sino desde algo más profundo como la curiosidad por conocer y comprender sus motivaciones. Este aspecto resulta especialmente relevante, ya que el estudiante pasa de ver el conflicto como “blanco y negro” a entenderlo como algo más complejo y contextualizado.

Los elementos de diseño usados en la experiencia gamificada también jugaron un papel fundamental en la implicación de los estudiantes. Los diferentes minijuegos externos integrados a las narrativas, así como el sistema de puntos e insignias, actuaron como mecanismos de motivación y retroalimentación constante. En particular, los “ecos”, entendidos como representaciones simbólicas de las consecuencias de acciones negativas, generaron un alto nivel de interés, permitiendo a los estudiantes visualizar el impacto progresivo de sus decisiones. Dicha representación simbólica facilitó procesos de comprensión que pasan de la explicación verbal, hasta hacer visible y entendible lo abstracto en términos de convivencia y consecuencias.

En cuanto al ámbito de las relaciones, se identificaron transformaciones significativas. Aunque inicialmente algunos estudiantes manifestaron su resistencia a tener que trabajar que están fuera de su círculo cercano, dicha actitud tendió a cambiar progresivamente a lo largo del desarrollo de la experiencia. En varios casos, parejas que inicialmente mostraban rechazo lograron entablar y establecer dinámicas de comunicación, cooperación e incluso cercanía, lo que deja ver el potencial de la experiencia para romper barreras de interacción que previamente fueron establecidas. también, se identificaron comportamientos de apoyo entre pares, donde estudiantes con una mayor comprensión del rol tomaban un rol orientador, explicando al compañero sin recurrir a la burla o a la descalificación.

No obstante, la experiencia también dejó ver limitaciones y tensiones. Algunas dificultades técnicas generaron momentos de frustración y descontento en ciertos estudiantes, y en ocasiones las dinámicas de interacción derivaron en momentos de desorden y distracción. Sin embargo, estos elementos no quitan valor a la experiencia, sino que aportan una comprensión

más realista y ajustada de su desarrollo, dando cuenta de que los procesos educativos se construyen en a partir y en medio de diversas variables que inciden en su ejecución.

- **Fase 4: postintervención**

La cuarta y última fase del presente proyecto estuvo direccionada al proceso de postintervención, llevado a cabo con el objetivo de poder identificar, analizar y comprender las posibles transformaciones generadas en los estudiantes después de haber participado en la experiencia de gamificación tipo RPG. Esta fase se centró en la exploración de nuevas percepciones, nuevos significados, formas de interacción y reflexiones construidas por los estudiantes a partir de su participación durante toda la experiencia. El interés de esta etapa no se limitó a conocer únicamente opiniones sobre la experiencia gamificada, sino que se buscó profundizar en los posibles cambios relacionados a la convivencia escolar, la empatía, la comunicación y la comprensión de las dinámicas de violencia normalizada presentes en el contexto educativo.

Para lograr este objetivo, se implementaron dos instrumentos de recolección de información: un grupo focal postintervención aplicado a los grupos participantes en el proyecto y una serie de entrevistas semiestructuradas postintervención realizadas a algunos estudiantes seleccionados.

El grupo focal postintervención tuvo como objetivo el poder analizar las percepciones, ideas, reflexiones y posibles transformaciones generadas en los estudiantes de grado quinto y sexto de las dos instituciones educativas tras la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG. Este instrumento permitió explorar, desde una dimensión grupal, los diferentes cambios en



la forma de comprender la convivencia escolar, las dinámicas de relación e interacción entre pares y la manera en que los estudiantes dan un nuevo significado a las prácticas previamente normalizadas de violencia.

En cuanto a los resultados del grupo focal postintervención, estos permitieron cumplir el objetivo del instrumento, al hacer visibles las transformaciones en las percepciones, ideas y reflexiones de los estudiantes en torno a la convivencia escolar y la violencia normalizada, a partir de la intervención con la experiencia gamificada tipo RPG. Los resultados dan cuenta de avances significativos en la capacidad de los estudiantes para cuestionar prácticas previamente validadas o naturalizadas, así como la apropiación de valores y habilidades socioemocionales direccionadas al mejoramiento de la convivencia.

Por otra parte, las diferentes entrevistas semiestructuradas postintervención conforman un espacio propicio para comprender la manera en que los estudiantes, desde su experiencia individual, construyen procesos de significación en torno a la convivencia escolar tras la implementación de la experiencia gamificada tipo RPG. A diferencia de los escenarios grupales, este instrumento permitió acceder a lugares más profundos de introspección, donde surgen no solo opiniones, sino que también surgen procesos internos de reflexión, tensiones, reconfiguraciones emocionales y compromisos o proyecciones de comportamiento que no siempre son visibles en espacios grupales.

Las entrevistas semiestructuradas no solo recogen lo que los estudiantes piensan, desde qué lugar comprender e interpretar sus experiencias y la manera en cómo comienzan a realizar sus bases de referencia frente a la convivencia escolar y la violencia. Este nivel de análisis



resulta fundamental para entender el alcance real de la intervención, ya que permite identificar si los diferentes aprendizajes se mantienen en el plano de lo superficial o si por el contrario logran incidir en estructuras más profundas del pensamiento y de la acción.

Los resultados de las entrevistas semiestructuradas postintervención permitieron cumplir el objetivo del instrumento, al hacer visibles cambios significativos en los procesos de pensamiento, percepción y proyección de comportamiento de los estudiantes en relación con la convivencia escolar y la violencia normalizada. Por medio de este instrumento, fue posible identificar no solamente transformaciones del discurso de los estudiantes, sino también en la forma en que estos interpretan sus acciones y su rol dentro del grupo.

Los resultados de esta fase y su respectivo análisis se pueden ver a mayor detalle y profundidad dentro del anexo: “Anexo 4 análisis de resultados instrumentos postintervención”

Esta fase también se planteó como propósito analizar en qué medida la estrategia pedagógica implementada contribuyó al cumplimiento de los objetivos específicos del presente proyecto. A través de los mencionados instrumentos postintervención fue posible identificar evidencias relacionadas con la promoción de comportamientos positivos, el fortalecimiento de la empatía, la reflexión frente a las diferentes consecuencias de nuestras acciones, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos. Esta misma etapa permitió identificar como la experiencia gamificada propicio y favoreció espacios de diálogo y reflexión crítica frente a las dinámicas de convivencia escolar, permitiendo abordar nuevas formas de comprender al otro, interpretar los conflictos y asumir posiciones más conscientes frente a las relaciones interpersonales dentro del contexto educativo.



En relación con el primer objetivo específico del proyecto, relacionado a incentivar comportamientos positivos y destacar cualidades personales por encima de actitudes violentas, los resultados tanto del grupo focal postintervención como de las entrevistas semiestructuradas postintervención, dan cuenta de un avance significativo en la forma en que los estudiantes dan un nuevo significado a sus interacciones diarias. A partir de la experiencia gamificada tipo RPG, se observa un desplazamiento progresivo desde prácticas centradas en la burla, el uso de lenguaje ofensivo o la descalificación, hacia una mayor valoración de actitudes como el respeto, la empatía y el reconocimiento del otro. Este cambio no se ve limitado simplemente a repetir discursos sobre valores, sino que conlleva una toma de conciencia sobre la importancia de identificar y resaltar cualidades positivas de los compañeros, lo que contribuye a debilitar las dinámicas de violencia simbólica que previamente se habían normalizado. De la misma forma, los estudiantes empiezan a comprender que el fortalecimiento y consolidación de la convivencia no depende únicamente de evitar comportamientos negativos, sino de promover activamente relaciones que se basen en el buen trato, lo que refleja una profundización inicial de una cultura de valoración integral del estudiante. Los dos instrumentos postintervención exponen que la estrategia pedagógica no solo tiene un impacto en el plano cognitivo, sino también en la forma en que los estudiantes dan un nuevo significado a sus prácticas de relación.

En cuanto al segundo objetivo específico del proyecto, centrado en fomentar la integración social sin violencia y promover modelos de comportamiento basados en el respeto, el apoyo mutuo y la pertenencia grupal, los diferentes resultados de los instrumentos postintervención, evidencian una reconfiguración en la manera que los mismos estudiantes



comprenden su rol dentro del grupo. A diferencia de la fase de preintervención, donde predominan dinámicas de exclusión, jerarquías y validación de la agresión como una forma de interacción diaria, en el escenario postintervención se identifica una mayor disposición hacia la construcción de relaciones inclusivas y colaborativas. Los estudiantes no solo reconocen lo importante de saberse integrar sin recurrir a la violencia, sino que comienzan a identificar acciones en concreto que favorecen este proceso, como el acompañamiento entre pares, la escucha activa, la comunicación asertiva y el respeto por las diferencias. El proceso también demuestra un fortalecimiento del sentido de pertenencia, entendido no desde la imposición, sino del reconocimiento de la diversidad del grupo. Dicho cambio es relevante e importante, ya que conlleva una transformación en los modelos de interacción que dan sustento a la violencia escolar, pasando de las lógicas excluyentes a dinámicas más solidarias y cooperativas. Bajo esta idea, los instrumentos postintervención permiten evidenciar que la implementación de una experiencia gamificada tipo RPG contribuye a la construcción de una integración social más consciente, donde la convivencia se entiende y concibe como un proceso colectivo que requiere la participación activa y constante de todos los estudiantes.

Respecto al tercer objetivo específico, relacionado con el desarrollo de la experiencia gamificada tipo RPG como herramienta para la sensibilización y la educación emocional, los resultados permiten dar cuenta de su impacto mediador pedagógico en los diferentes procesos de reflexión y aprendizaje de los estudiantes. A través de la experiencia gamificada, los estudiantes no solo tienen la oportunidad de interactuar con contenidos conceptuales, sino que se ven involucrados y tenidos en cuenta dentro de situaciones que simulan conflictos, decisiones y sus



respectivas consecuencias, lo que propicia y favorece un aprendizaje experiencial. En este contexto, se evidencia el desarrollo de diferentes habilidades socioemocionales como la empatía, la regulación emocional y la resolución pacífica de conflictos, las cuales surgen como pilares en los diversos discursos de los estudiantes. Además de esto, la experiencia gamificada tipo RPG propicia la resignificación de experiencias del diario vivir, permitiendo que los estudiantes puedan establecer redes y conexiones entre las situaciones simuladas y su realidad escolar. Este proceso permite una mayor comprensión del impacto de sus acciones y la construcción de alternativas de comportamiento más adecuadas para cada momento. La estructura narrativa y el uso de los roles dentro de la experiencia gamificada también favorecen la identificación con los personajes, lo que aumenta la reflexión sobre la convivencia desde una perspectiva más vivencial. En conjunto, todos estos hallazgos dan cuenta de que la experiencia gamificada tipo RPG no solo cumple funciones como instrumento, sino que se consolida y afianza como una estrategia pedagógica efectiva para fomentar y promover procesos de sensibilización, reflexión y educación emocional entorno a las dinámicas del contexto escolar.

Conclusiones

El capítulo que se trata a continuación expone las conclusiones derivadas del presente proyecto, a partir de la integración y análisis de los hallazgos obtenidos durante la intervención pedagógica. En primer lugar, se presenta la triangulación de los resultados, organizada según las categorías de estudio establecidas: convivencia escolar, violencia normalizada y gamificación, las cuales fueron contrastadas con los referentes del marco teórico. Este ejercicio facilita la comprensión de las transformaciones, dinámicas y aprendizajes identificados en el proceso.



Terminado este ejercicio de triangulación, se exponen las conclusiones generales del estudio, en las que se da cuenta del cumplimiento de los objetivos específicos y del objetivo general del proyecto. Finalmente, el capítulo incorpora un conjunto de reflexiones finales relacionadas con las lecciones aprendidas, las fortalezas del proyecto, las oportunidades de mejora y las recomendaciones derivadas de la experiencia, con el propósito de aportar a futuras implementaciones en contextos educativos similares.

- **Convivencia escolar**

La categoría de convivencia escolar permite comprender que las diferentes dinámicas de relación presentes en los estudiantes de grado quinto y sexto de las instituciones educativas participantes del proyecto, no se construyen de una forma aparte o individual, sino que en su lugar se configuran de manera permanente a través de la interacción entre pares y las experiencias que son compartidas dentro del contexto escolar (Vygotsky, 1978). En la fase de la preintervención, los estudiantes expresaban una comprensión básica de la convivencia basada en diferentes valores tales como el respeto, la tolerancia, la amabilidad y el buen trato a todos; pese a ello, esta comprensión se visibilizaba simplemente en el plano normativo e idealizado, evidenciándose una clara dificultad para poner en práctica estos principios dentro del aula. De este modo, eran frecuentes dinámicas caracterizadas por la agresión, el desorden, la imposición, la presión del grupo y una fuerte dependencia a la presencia de la autoridad adulta para regular y controlar el comportamiento del grupo. La convivencia dependía de normas externas y la supervisión de terceros, desplazando y dejando de lado el autocontrol y la reflexión individual o colectiva (Kohlberg, 1984).

Estos hallazgos dialogan de forma directa con los planteamientos propuestos por Lev Vygotsky (1978) y su teoría sociocultural, en especial con los aspectos relacionados a la construcción del aprendizaje y el desarrollo humano a partir de la interacción social. Así, el desarrollo de habilidades fundamentales como la autorregulación, el pensamiento reflexivo y la comprensión de distintas normas



sociales no surge de forma espontánea en el estudiante, sino que se estructura progresivamente mediante la mediación de las experiencias culturales y relacionales que vive en su entorno (Vygotsky, 1978). De este modo, los diferentes resultados preintervención demuestran que muchos de los comportamientos agresivos, las dinámicas de imposición y las formas de violencia normalizadas presentes en el aula habían sido adaptadas y entendidas como prácticas habituales de relación, consecuencia de contextos sociales donde dichas conductas terminaban por ser aceptadas, repetidas e incluso validadas por todo el grupo.

Desde la teoría sociocultural también se entiende porque los estudiantes, aunque podían exponer y hablar de conceptos relacionados a la convivencia pacífica, presentaban dificultades para aplicarlos en situaciones reales de conflicto del diario vivir. Para Vygotsky (1978), el lenguaje y el pensamiento mantienen una relación estrecha, donde la capacidad de expresar una idea no asegura o significa que se ponga en práctica en la conducta diaria. Esto se hace aún más evidente y claro en los hallazgos preintervención, donde los estudiantes reconocían la importancia de dialogar, respetar y resolver los conflictos de forma pacífica, pero continuaban haciendo uso de dinámicas de imposición, evitación o agresión cuando enfrentaban situaciones conflictivas entre ellos.

En cambio, los resultados obtenidos en la fase de postintervención demuestran una transformación progresiva en la manera en que los estudiantes perciben e interpretan la convivencia escolar y regulan sus acciones. A diferencia de la etapa inicial, donde predominaba una idea centrada en el cumplimiento de las normas externas, en esta fase surge una visión más reflexiva y consciente de las consecuencias emocionales y sociales. Los estudiantes comienzan a reconocer al compañero como una persona con emociones, necesidades y límites, atribuyendo de esta forma un papel más importante a la empatía, el diálogo, el cuidado y la responsabilidad grupal dentro de la convivencia (Vygotsky, 1978).

Esta transformación puede también interpretarse, desde la teoría social de Vygotsky (1978), como un proceso donde el estudiante se va apropiando y haciendo suya una idea o conducta. Esto significa que,



habilidades que en un principio estaban basadas por la experiencia pedagógica, el dialogo grupal y la interacción social comienza a hacer parte de procesos de reflexión y regulación conscientes de cada estudiante (Vygotsky, 1978). Esto se evidencia de forma clara en hallazgos relacionados con la aparición de una pausa reflexiva antes de decidir actuar, el contemplar y analizar consecuencias, la toma de decisiones éticas y el reconocimiento del impacto emocional de las acciones propias sobre los demás miembros del grupo. En consecuencia, los estudiantes empiezan a consolidar el desarrollo del autocontrol, el manejo de sus emociones y el pensamiento crítico, claves en la teoría socio cultural de Vygotsky.

De acuerdo con esto, los diferentes resultados dan cuenta del papel fundamental y central que tuvo la mediación pedagógica en la transformación de todas estas dinámicas. La experiencia gamificada tipo RPG no solo funciona como una actividad lúdica, sino también como un espacio de interacción social que le permitió a los estudiantes reflexionar sobre sus propias prácticas diarias, construir nuevos significados y cuestionar o confrontar comportamientos anteriormente naturalizados (Vygotsky, 1978). Desde la teoría de Vygotsky, este tipo de experiencias favorecen el desarrollo de nuevas formas de pensamiento al permitir que los estudiantes den un nuevo significado a sus experiencias por medio del intercambio y la socialización con otros.

La categoría de convivencia escolar también se relaciona con los planteamientos de la pedagógica crítica de Paulo Freire (1970), en especial en lo relacionado con los procesos de concientización, reflexión crítica y transformación de las prácticas sociales naturalizadas. Los diferentes hallazgos resultantes a partir de la fase de preintervención resaltan que gran parte de las dinámicas de conflicto presentes en el aula habían sido adaptadas e incorporadas progresivamente por los estudiantes como comportamientos habituales dentro de la convivencia del día a día. El desorden, las burlas constantes, la presión grupal, la agresión verbal y ciertas formas de imponer no eran percibidas como problemas graves, sino como aspectos normales dentro de las relaciones de los estudiantes. Esta naturalización de prácticas violentas



coincide con lo planteado en la teoría cuando menciona que varias dinámicas de opresión o deterioro de las relaciones terminan siendo aceptadas socialmente debido a procesos culturales de repetición y adaptación que no permiten un cuestionamiento crítico (Freire, 1970).

Por lo tanto, los resultados de preintervención evidencian que, aun que los estudiantes poseían un discurso normativo sobre el respeto y la convivencia, estaba presente una limitada capacidad para cuestionar y problematizar sus propias acciones y las dinámicas de relacionarse dentro del grupo (Freire, 1970). La convivencia se entendía solamente desde el cumplimiento de normas o desde la urgencia y necesidad de mantener el orden, pero no desde una comprensión más profunda de lo que implican éticamente, socialmente y emocionalmente nuestras acciones sobre lo demás. Dicho escenario, se refleja claramente en la dificultad de los estudiantes para poder identificar ciertas formas de violencia simbólica y relacional como prácticas que afectan y tiene consecuencias sobre el bienestar colectivo, en especial cuando estas conductas habían sido validadas por todo el grupo o asumidas como algo normal del día a día.

Partiendo desde los planteamientos de Freire, esta situación evidencia una ausencia inicial de pensamiento o ausencia crítica frente a las dinámicas de violencia normalizada presentes en el contexto escolar. Para la pedagogía crítica de Freire, la transformación educativa no ocurre solamente mediante la difusión o transmisión de normas o contenidos, sino por medio de procesos de reflexión que permitan a los estudiantes cuestionar su propia realidad, reconocer los elementos que afectan la convivencia y asumir una postura crítica y activa frente a estos (Freire, 1970). Precisamente, uno de los cambios más relevantes observados en la fase de postintervención fue el tránsito progresivo de los estudiantes hacia una comprensión más crítica y consciente de sus propias acciones y prácticas frente a la forma de relacionarse diariamente.



Los diferentes hallazgos posteriores a la intervención también dan cuenta de que los estudiantes empiezan a dar un nuevo significado a las acciones que anteriormente se percibían como simples bromas o comportamientos habituales, reconociendo ahora las consecuencias emocionales y sociales que estas involucran. Expresiones relacionadas con “pensar antes de actuar”, “controlar las emociones”, “ponerse en el lugar del otro” o simplemente “entender cómo se siente la víctima” reflejan un proceso de toma de consciencia que emerge en los estudiantes, en el cual empiezan a cuestionar críticamente comportamientos previamente naturalizados y validados por el grupo. Este proceso se relaciona estrechamente con la idea de Freire en donde la educación debe permitir a los estudiantes leer críticamente su propia realidad para poder transformarla posteriormente (Freire, 1970).

También la pedagogía crítica permite interpretar el papel que jugó el diálogo dentro de la experiencia pedagógica llevada a cabo. Para Freire, el diálogo no se constituye solamente en un intercambio verbal, sino como una herramienta de humanización y construcción colectiva de sentido (Freire, 1970). En los resultados postintervención se puede observar una mayor importancia y valoración a la escucha activa, la empatía, la comunicación asertiva y la búsqueda de acuerdos como estrategias para resolver conflictos pacíficamente y fortalecer la convivencia. Los estudiantes ya no se posicionan únicamente desde el reaccionar de una forma impulsiva o imponer, sino que comienzan a reconocer la importancia de escuchar y comprender diferentes puntos de vista antes de actuar. Esto demuestra una transformación no solo en cuanto a la conducta, sino también en lo relacional y la ética.

En cambio, Los hallazgos también evidencian un avance significativo en el reconocimiento del otro como un sujeto que merece cuidado, respeto y consideración emocional. La emergencia de reflexiones relacionadas con el daño emocional, la reparación de las relaciones y la responsabilidad sobre las propias acciones muestran un proceso de sensibilización y humanización acordes a los planteamientos de la pedagogía crítica (Freire, 1970). Los estudiantes empiezan a consolidar una comprensión de que



convivir no significa evitar únicamente sanciones o cumplir reglas, sino construir relaciones más respetuosas, solidarias y conscientes.

Además de los procesos de transformación en cuanto a las relaciones y de reflexión crítica manifestados en los estudiantes, los diferentes hallazgos también muestran cambios importantes en la manera en que estos interpretan moralmente sus acciones y las diferentes consecuencias de sus decisiones dentro de la convivencia escolar. Esta evolución puede comprenderse desde los planteamientos de Lawrence Kohlberg (1984) sobre el desarrollo moral. En la fase de preintervención se ve que muchas de las acciones y decisiones de los estudiantes estaban condicionadas principalmente por factores externos como la presencia del docente, el miedo a las consecuencias o la presión del grupo. Ante esta situación, la convivencia era comprendida desde la lógica de lo normativo “portarse bien” y cumplir reglas establecidas, mientras que los conflictos tendían a resolverse mediante el castigo, la imposición y la evitación.

Dicha situación se relaciona directamente con los planteamientos iniciales de Kohlberg sobre los primeros niveles del desarrollo moral, donde las acciones suelen direccionarse por la obediencia a la autoridad y la evitación a ser castigado más que por una verdadera reflexión ética autónoma (Kohlberg, 1984). Los hallazgos preintervención muestran que, aunque los estudiantes podían identificar y dar cuenta de comportamientos adecuados para convivir, presentaban dificultades para sostener dichas comprensiones en situaciones problema de la vida real. Bajo esta misma idea, la normalización de las burlas, agresiones verbales y dinámicas de exclusión evidencian que ciertas prácticas violentas habían sido adaptadas como formas habituales de interacción, limitando la capacidad de cuestionarlas críticamente desde una postura moral reflexiva.

Aun así, los resultados de la fase postintervención dan cuenta de transformaciones significativas en la manera en que los estudiantes analizan y justifican sus diferentes decisiones frente a situaciones



relacionadas con la convivencia escolar. A diferencia con la etapa inicial, los estudiantes empiezan a tener una consideración del impacto social y emocional de sus acciones sobre sus compañeros, mostrando una mayor capacidad para pensar y analizar antes del actuar, considerar consecuencias y cuestionar o dudar sobre comportamientos que anteriormente se veían como normales (Kohlberg, 1984).

La teoría de Kohlberg también permite interpretar que la experiencia pedagógica favoreció a los estudiantes en el sentido de que pasaron de obedecer normas externas a tomar decisiones autónomas basadas en la empatía, la responsabilidad y el bienestar común (Kohlberg, 1984). Este avance se puede ver particularmente en los hallazgos relacionados a la toma de decisiones, donde los estudiantes no solamente recuerdan las elecciones y pasos tomados en la experiencia gamificada, sino que también reflexionan sobre las consecuencias de estas acciones y reconocen alternativas u opciones diferentes para hacer frente a situaciones problema.

Del mismo modo, se evidencia un fortalecimiento progresivo de la capacidad de autorreflexión y autocritica frente a las prácticas previamente naturalizadas dentro del grupo. Algunos de los estudiantes reconocen que acciones que antes interpretaban o veían como simples bromas podían generar daño emocional y afectar la convivencia, lo que demuestra un cambio significativo en la manera que evalúan desde la moral sus diferentes comportamientos. Además, la aparición de una pausa reflexiva antes del actuar se traduce en un hallazgo muy importante, ya que evidencia el desarrollo inicial de procesos de consideración moral donde los estudiantes comienzan a analizar situaciones, tener en cuenta sus consecuencias y regular sus respuestas frente a la situación de conflicto (Kohlberg, 1984).

En términos generales, la categoría de convivencia escolar permitió evidenciar que, en la fase de la preintervención, las diferentes relaciones entre los estudiantes se encontraban marcadas por dinámicas de agresión normalizadas, baja autorregulación y una idea de la convivencia escolar centrada principalmente en el cumplimiento de normas y la presencia de figuras de autoridad como los docentes.



Por el contrario, en la fase de la postintervención se identificaron transformaciones progresivas vinculadas con la empatía, la toma de decisiones, la reflexión crítica y la regulación de las emociones, evidenciándose una mayor consciencia sobre el impacto de las acciones propias en los demás compañeros y sobre la importancia del diálogo y el respeto en la convivencia escolar.

La triangulación con los planteamientos propuestos por Lev Vygotsky permitió entender que estos cambios emergieron a partir del proceso de interacción y medición social que favorecieron la construcción de nuevos significados de lo que es convivencia. De igual modo, los aportes de Paulo Freire evidenciaron un proceso de concientización en relación a las prácticas de violencia previamente normalizadas, mientras que la teoría del desarrollo moral de Lawrence Kohlberg permitió interpretar y entender avances en la forma en que los diferentes estudiantes comenzaron a reflexionar éticamente sobre sus decisiones y comportamientos dentro del grupo.

En general, los hallazgos concluyen que la convivencia escolar no depende o debe entenderse únicamente desde las normas disciplinarias, sino de procesos pedagógicos direccionados al fortalecimiento de la reflexión, la empatía, la autorregulación y la construcción consciente de las relaciones interpersonales. De igual forma, la experiencia gamificada implementada favoreció y propicio no solo el reconocimiento de diferentes dinámicas de violencia normalizada, sino que también el inicio de procesos de transformación en la manera en que los estudiantes entienden, ven y viven la convivencia escolar.

- **Violencia normalizada**

Los hallazgos relacionados a la categoría de violencia normalizada pueden comprenderse desde la teoría de aprendizaje social de Albert Bandura, en especial a lo referente a la forma en que las diferentes conductas agresivas son apropiadas, reforzadas y validadas dentro de las dinámicas del diario vivir del



grupo. En la fase de preintervención se evidencia que las groserías, insultos, burlas, bromas, empujones ya agresiones físicas habían dejado de verse como hechos aislados para pasar a convertirse en formas habituales de comunicación y relación entre los estudiantes. Estas prácticas no solo eran repetidas todo el tiempo, sino también reforzadas mediante otros actos como las risas, la aceptación grupal y la ausencia de cuestionamientos, constituyendo un entorno donde la violencia terminaba por adquirir un carácter socialmente valido dentro de la convivencia escolar.

Según Albert Bandura (1977), este tipo de comportamientos pueden entenderse como el resultado de procesos de aprendizaje mediante la observación y modelamiento social, en los cuales los estudiantes imitan conductas que observan diariamente y continuamente en sus pares y que, además otorgan reconocimiento, diversión o un estatus dentro del grupo. Los diferentes hallazgos preintervención muestran como ciertas dinámicas agresivas eran reproducidas y sostenidas por todo el grupo, en especial cuando no existían consecuencias visibles o cuando la agresión era vista como una forma de juego. Expresiones como “era por jugar” funcionaban como mecanismos de validación que reducían y mitigaban la idea del daño y propiciaban una nueva repetición de estas conductas, demostrando procesos de indiferencia frente a la violencia y una progresiva pérdida de los límites entre lo que es una broma y lo que pasa a ser maltrato.

De igual manera, la teoría de aprendizaje social interpreta la importancia que tuvo el grupo como un espacio de refuerzo y validación de las conductas agresivas (Bandura, 1977). Las risas colectivas, la pasividad e indiferencia frente al maltrato y el temor a intervenir para defender a las víctimas pasaban a formar y consolidar dinámicas donde la violencia era reforzada socialmente y terminaba por ser parte del funcionamiento diario del aula. A esto también se suma la influencia de otros contextos de socialización identificados por los mismos estudiantes, en especial el entorno de la familia, donde algunos admiten y reconocen haber observado discusiones, agresiones verbales o el uso constante de malas palabras todo el



tiempo. Esto demuestra como las conductas violentas no se construyen únicamente desde el aula, sino que responde a varios procesos de aprendizaje social que posteriormente son reproducidos y normalizados dentro de las relaciones escolares.

Aun así, los hallazgos pertenecientes a la postintervención demuestran un proceso progresivo de cuestionamiento y desnaturalización de estas prácticas. Los diferentes estudiantes empiezan a reconocer que muchas conductas que anteriormente consideraban normales o divertidas podían generar daño emocional, exclusión o afectaciones psicológicas en sus compañeros. Esta transformación resulta muy importante desde los planteamientos de la teoría del aprendizaje social, ya que demuestra la posibilidad de modificar conductas aprendidas mediante nuevas experiencias de reflexión, observación y resignificación social (Bandura, 1977). En consecuencia, la experiencia gamificada tipo RPG pudo haber bridando la aparición de nuevos ejemplos o referentes de interacción, donde empiezan a ser valoradas prácticas vinculadas con la empatía, el respeto y la consideración del impacto emocional de las acciones propias. También se evidencia una mayor capacidad poder diferenciar entre el juego y la agresión, cuestionando mecanismos y expresiones de justificación que con anterioridad validaban la violencia dentro del grupo.

Siguiendo con estos procesos de aprendizaje y validación social de la violencia, los diferentes hallazgos también dan cuenta de cómo muchas de estas prácticas lograron consolidarse dentro de la convivencia cotidiana hasta volverse casi invisibles para los mismos estudiantes. Dicha situación también puede analizarse desde la teoría de la violencia simbólica de Pierre Bourdieu (1999), la cual permite interpretar como determinadas formas de agresión llegan a percibirse normales, aceptables o inclusive necesarias dentro de las relaciones sociales. En la fase de preintervención se observa que las burlas, los insultos, los apodos ofensivos y diferentes dinámicas de ridiculización habían perdido progresivamente su carácter de algo excepcional o fuera de lo común para configurarse como formas habituales de interacción entre los estudiantes.



Por lo tanto, la violencia no se manifiesta únicamente desde agresiones físicas visibles, sino también a partir de mecanismos simbólicos de afectan la dignidad, el reconocimiento y la posición que ocupan algunos estudiantes dentro del grupo (Bourdieu, 1999). Los hallazgos demuestran que ciertas prácticas de exclusión, intimidación o humillación eran sustentadas y sostenidas mediante relaciones de poder donde determinados estudiantes tomaban o asumían posiciones de dominio mientras que otros quedaban expuestos a situaciones donde eran vulnerables y silenciados. Lo más destacable es que estas dinámicas no siempre eran entendidas como forma de violencia, ya que se encontraban justificadas como juegos, bromas o gestos normales de la convivencia entre estudiantes, contribuyendo de esta forma a dejar invisible el daño emocional que se podía generar a otros.

Además, desde esta teoría también se puede interpretar y entender el papel que tuvo la aceptación grupal en la permanencia de esta práctica a lo largo del tiempo (Bourdieu, 1999). Las risas, la indiferencia y la pasividad frente al maltrato funcionaban como mecanismo que reforzaban simbólicamente la agresión y terminaban consolidando una cultura colectiva donde intervenir o defender a las víctimas podría traducirse en un riesgo para quien lo hacía. Por eso, la violencia terminaba reproduciéndose no solo por el estudiante que la ejercía directamente, sino también por las dinámicas sociales que permitían su continuidad y validación dentro del grupo. Esto también explica porque muchas conductas agresivas permanecían naturalizadas aun cuando algunos estudiantes comenzaban a sentir incomodidad.

A pesar de esto, los hallazgos de la postintervención demuestran un proceso progresivo de problematización de estas formas de estas formas de violencia simbólica. Los estudiantes pasan a reconocer que ciertas palabras, bromas o acciones que anteriormente parecían inofensivas podían tener consecuencias emocionales profundas en quienes las recibían. Esta transformación es importante porque se traduce en una ruptura con la lógica de invisibilizar que sostenía la violencia normalizada dentro del aula (Bourdieu, 1999).



También se observa una pérdida progresiva de algunos mecanismos en cuanto al discurso que validaba la agresión, especialmente aquellos justificados a la idea de que todo era por un juego. Los estudiantes empiezan a comprender que el impacto de una acción no depende únicamente de la intención de quien la ejecuta, sino también de las diferentes consecuencias que conllevan. Dicho cambio da cuenta de una transformación clave en la manera en que los estudiantes interpretan las relaciones dentro del grupo, dando paso a que prácticas anteriormente invisibilizadas empiecen a ser cuestionadas desde miradas más conscientes, críticas y sensibles con relación al daño que puede producir la violencia simbólica en la convivencia escolar (Bourdieu, 1999).

En relación con este proceso de visibilización progresiva de las prácticas que previamente habían sido naturalizadas, desde los hallazgos también se puede comprender como la exposición constante a dinámicas agresivas terminó generando una disminución de la sensibilidad emocional con relación a la violencia dentro del contexto escolar. Esta situación se puede abordar desde la teoría de la desensibilización a la violencia (Funk, 2004), la cual propone que la repetición continua de conductas violentas puede provocar una habituación, reduciendo o minimizando la capacidad de las personas para percibir dichas acciones como problemáticas o dañinas. En la preintervención se manifiesta como las groserías y las agresiones físicas menores eran asumidas como parte habitual del ambiente escolar, perdiendo de forma progresiva su capacidad de generar alarma o rechazo dentro de los grupos.

Esta habituación frente a la violencia también se reflejaba en la disminución de la sensibilidad frente al daño emocional de los demás. Las risas, la indiferencia y la dificultad para identificar ciertas afectaciones psicológicas muestran como la exposición constante a dinámicas agresivas terminó por reducir o minimizar la capacidad de percibir el sufrimiento ajeno (Funk, 2004). Por ello, la violencia cotidiana dejada de generar una respuesta emocional significativa, propiciando la permanencia de prácticas que, aunque afectaban a ciertos estudiantes, eran toleradas colectivamente dentro del grupo.



Sin embargo, los hallazgos de la fase de postintervención demuestran una mayor sensibilidad frente al impacto emocional de las acciones y las palabras dentro de la convivencia escolar. Los estudiantes empiezan a reconocer que conductas anteriormente normalizadas generaban tristeza, incomodidad o daño psicológico en otros compañeros, mostrando una actitud más reflexiva frente a las consecuencias de sus comportamientos. Este cambio sugiere un proceso inicial de sensibilización frente a formas de violencia que anteriormente habían sido asumidas como parte del diario vivir.

En resumen, la categoría de violencia normalizada evidencio que muchas prácticas agresivas presentes en la convivencia escolar habían sido asumidas por los estudiantes como formas normales de interacción del diario vivir. Durante la fase de preintervención, insultos, burlas, apodosos ofensivos y agresiones verbales eran minimizadas bajo la idea de que era un juego. A parte de esto, también eran reforzadas mediante dinámicas grupales de aceptación e indiferencia, dificultando el reconocimiento del daño emocional que están acciones conllevan.

La triangulación con la teoría del aprendizaje social de Albert Bandura permitió comprender como estas conductas eran aprendidas y reproducidas socialmente dentro del grupo. Además, desde los aportes de Pierre Bourdieu se pudo interpretar como dichas prácticas llegaron a validarse y naturalizarse dentro de la convivencia escolar. Por último, la teoría de desensibilización a la violencia de Jeanne B. Funk evidencio como la exposición constante a estas dinámicas redujo progresivamente la sensibilidad emocional de los estudiantes frente al sufrimiento ajeno.

A pesar de esto, los hallazgos de la postintervención mostraron avances importantes en la manera en que los estudiantes comenzaron a reconocer, cuestionar y reflexionar sobre las prácticas violentas normalizadas. Por ello, la experiencia gamificada desarrollada favoreció una mayor sensibilización frente al impacto emocional de las acciones y fomento formas de convivencia más conscientes, críticas y empáticas dentro del entorno escolar.



- **Gamificación**

A partir de los hallazgos de la categoría de gamificación se puede comprender que la experiencia gamificada tipo RPG, fue vista por los estudiantes como un espacio donde el aprendizaje podía construirse por medio de la vivencia, la interacción y la reflexión sobre situaciones cercanas a su realidad escolar (Kolb, 1984). Desde la fase de preintervención, los estudiantes expresaban expectativas orientadas no solo al poder entretenerse, sino también a la posibilidad de poder encontrar recursos o herramientas para mejorar la convivencia, resolver conflictos y comprender mejor las problemáticas por las cuales estaban pasando. Dicha disposición demuestra una apertura hacia formas de aprendizaje más dinámicas y experienciales, donde el estudiante no se limita únicamente a ser un receptor de información, sino que se convierte en un agente que participa activamente en la construcción de nuevos significados a partir de lo que vive dentro de la experiencia.

Por esta razón, los hallazgos se pueden relacionar con la teoría del aprendizaje experiencial, la cual propone que el aprendizaje se vuelve más fuerte cuando el sujeto pasa por procesos de experiencias concretas, reflexión y reinterpretación de sus propias acciones (Kolb, 1984). La experiencia gamificada permitió precisamente que los estudiantes enfrentarán situaciones problema de su diario vivir, pero desde la simulación. Esto permitió que los contenidos abordados dejaran de sentirse ajenos y comenzaran a relacionarse directamente con experiencias que se presentan en el aula, el patio de descanso, el restaurante, la sala de sistemas, etc.

Un aspecto muy significativo identificado en los hallazgos postintervención fue la capacidad de la experiencia para generar procesos de identificación emocional con los personajes e historias, ya que estas partían de la misma representación de los estudiantes. Es decir, estaban diseñadas a partir de las necesidades y características expuestas antes de la creación de la experiencia gamificada. Algunos estudiantes lograron reconocerse en experiencias asociadas al bullying, el maltrato y la exclusión lo que



favoreció procesos de resignificación frente a sus propias experiencias y formas de relacionarse. Esta conexión emocional es relevante desde los planteamientos de la teoría, ya que es un ejemplo de que el aprendizaje no se produjo únicamente desde la comprensión de conceptos que parten de una problemática, sino desde la oportunidad de vivir la experiencia y reflexionar a partir de ella (Kolb, 1984). Por consiguiente, la experiencia gamificada tipo RPG ayudo a que los estudiantes no solo fueran observadores frente a situaciones problemáticas, sino que las pudieran analizar desde puntos de vista más cercanos y personales.

A su vez, los resultados también muestran que la experiencia propicio la aplicación de los aprendizajes hacia escenarios reales de la convivencia escolar. Los estudiantes comenzaron a consolidar o establecer relaciones entre las situaciones que se presentaban en la experiencia gamificada y acontecimientos de su vida cotidiana, dando paso a reconocer comportamientos, emociones y dinámicas presentes dentro de sus propias relaciones interpersonales. Esto demuestra que la experiencia gamificada logro trascender el espacio de la actividad lúdica para convertirse en un mediador que favoreció procesos de reflexión sobre las acciones propias. Por esta razón, la experiencia permitió que los diferentes estudiantes reinterpretaran las prácticas naturalizadas y proyectaran nuevas formas de hacer frente a los conflictos y relacionarse con lo demás.

Al mismo tiempo, los hallazgos dan cuenta de que la experiencia gamificada favoreció una participación más activa, comprometida e implicada por parte de los estudiantes dentro del proceso formativo. La posibilidad de poder interactuar, tomar decisiones y explorar diferentes opciones para resolver una situación problema fortaleció el interés y la apropiación de los contenidos trabajados, permitiendo que el aprendizaje se construya desde la experiencia directa (Kolb, 1984). Incluso las diferentes observaciones dadas por los estudiantes frente a posibles mejoras de la experiencia gamificada,



demuestran que la intervención logro posicionarse como una estrategia pedagógica sustancial para poder abordar problemáticas relacionadas con la convivencia escolar y la violencia normalizada.

Siguiendo con los procesos de aprendizaje contruidos desde la experiencia y la reflexión, los diferentes hallazgos también reflejan niveles altos de interés, atención e implicación emocional por parte de los estudiantes durante el desarrollo de la experiencia gamificada tipo RPG. Este aspecto puede tratarse desde la teoría del flujo de Mihaly Csikszentmihalyi (1990), la cual propone que las personas alcanzan mayores niveles de concentración y compromiso cuando participan en actividades que logran combinar desafío, motivación y disfrute. En los resultados de la preintervención ya se observa una expectativa positiva frente a experiencias dinámicas, entretenidas e interactivas. Lo que termina por demostrar que el componente lúdico se erguía como un elemento importante para captar la atención y generar una disposición hacia el aprender.

Los hallazgos postintervención indican que la experiencia gamificada logro mantener esa implicación mediante elementos narrativos, múltiples opciones de respuesta e interacción constante con las situaciones que partían del diario vivir y se representaban en el juego. Los diferentes estudiantes dan valor a participar activamente dentro de la historia, explorar diferentes escenarios, conocer las motivaciones de los personajes y asumir un rol más protagónico frente a las situaciones de conflicto y misiones. Dicho nivel de involucramiento refleja estados de concentración e inmersión a lo que desde la teoría denomina experiencia de flujo, donde la atención del participante está orientada de manera sostenida hacia la actividad debido al interés y la conexión que se genera (Csikszentmihalyi, 1990).

A su vez, se visibiliza que el carácter inmersivo de la experiencia propicio una apropiación más profunda de las reflexiones relacionadas con la convivencia escolar y la violencia normalizada. La atención sostenida y el interés generado permitió a los estudiantes estar atentos y permanecer involucrados en las actividades, analizar las situaciones planteadas y proyectar sus decisiones hacia



contextos reales y la práctica. Con esto en mente, la combinación entre participación, retos y disfrute favoreció condiciones vinculadas al estado de flujo, permitiendo que el aprendizaje fuera experimentado de una forma más cercana y familiar (Csikszentmihalyi, 1990).

Al mismo tiempo, la experiencia gamificada permitió transformar el aprendizaje en un proceso más de participación y emocionalmente significativo, donde disfrutar y reflexionar no aparecían como elementos ajenos, sino integrados y vinculados dentro de una misma dinámica. Esto es muy importante, ya que los estudiantes no solo demostraron interés por terminar todos los retos y saber más de la historia, sino también disposición para cuestionar situaciones, expresar puntos de vista y relacionar lo vivido en la experiencia gamificada con acontecimientos que transcurren en el colegio.

Más allá del interés y la inmersión generados por la experiencia gamificada, en los hallazgos también se identifican transformaciones relacionadas con la motivación, la autonomía y el protagonismo asumidos por los estudiantes dentro del proceso formativo. Este aspecto puede tratarse desde la teoría de la autodeterminación planteada por Edward Deci y Richard Ryan (1985), la cual propone que el aprendizaje se hace más fuerte cuando los sujetos se sienten capaces de participar activamente, tomar decisiones y construir sentido frente a las actividades planteadas y desarrolladas. Desde la fase de la preintervención visibiliza una disposición hacia metodologías donde los estudiantes pudieran interactuar, probar, explorar y participar de manera más lúdica.

En los hallazgos postintervención también se muestra que la experiencia gamificada dio importancia precisamente a este rol activo del estudiante, permitiéndole tomar sus propias decisiones, analizar las consecuencias y construir reflexiones propias. A diferencia de metodologías más tradicionales, donde el estudiante se limita a ser un receptor de contenidos, la experiencia gamificada brindó espacios donde los participantes se enfrentaban a diferentes alternativas y proyectaban sus propias



interpretaciones frente al conflicto planteado. La participación activa fortaleció la implicación de los estudiantes dentro de la experiencia y presento los contenidos a trabajar de una forma más cercana.

Sumado a esto, los diferentes resultados demuestran que la experiencia promovió procesos de apropiación y sentido de pertenencia frente al aprendizaje, aspecto que se manifiesta en la opiniones, propuestas y sugerencias realizadas por los mismos estudiantes al finalizar la intervención. La necesidad de incluir nuevas problemáticas como el ciberacoso, el racismo o profundizar aún más en el rol del agresor dan cuenta de que los estudiantes no asumieron una posición pasiva y receptora frente a la experiencia, sino que por el contrario desarrollaron una mirada crítica sobre sus posibles alcances y mejoras. Con esto en mente, desde la teoría de la autodeterminación se puede interpretar que la experiencia gamificada no solo favoreció la motivación hacia la actividad, sino que también dio paso para promover el desarrollo de una participación más autónoma y reflexiva (Deci & Ryan, 1985).

De manera simultánea, se identifica que la experiencia consolidó y fortaleció espacios donde los estudiantes pudieran sentirse escuchados, valorados y reconocidos dentro de la construcción de aprendizajes. La posibilidad de contribuir desde la preintervención a la creación y diseño de una experiencia gamificada que hable de sus propias emociones, experiencias y situaciones cotidianas permitió generar un mayor vínculo entre los estudiantes y el videojuego. La gamificación no solo favoreció el interés o la participación por el momento, sino también procesos más profundos de implicación personal y construcción consciente frente a las problemáticas tratadas durante la intervención.

En la categoría de gamificación, por lo tanto, se pudo identificar que la experiencia gamificada tipo RPG potencio procesos de reflexión, participación y aprendizaje más significativo a diferentes problemáticas relacionadas con la convivencia escolar y la violencia normalizada. La fase de postintervención reflejo avances relacionados con la mayor implicación emocional, participación activa y capacidad de relacionar las situaciones simuladas con experiencias reales de contexto escolar.



Desde la triangulación con la teoría del aprendizaje experiencial de David A. Kolb, se comprendió como los estudiantes construyen aprendizajes a partir de la experiencia y la reflexión sobre situaciones cercanas a su realidad. Además, desde la teoría de flujo de Mihaly Csikszentmihalyi se interpretó los altos niveles de interés, atención e inmersión generados durante la experiencia gamificada. Por último, desde la teoría de la autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan se evidencio como la experiencia potencio la autonomía, la motivación y el protagonismo de los diferentes estudiantes dentro del proceso formativo.

En general, los resultados muestran que la gamificación trascendió el componente lúdico para instaurarse y consolidarse como una estrategia pedagógica capaz de favorecer y potencia espacios de sensibilización, pensamiento crítico y construcción de formas de convivencia más conscientes dentro de las instituciones educativas.

Visión prospectiva del proyecto

La implementación de una experiencia gamificada tipo RPG permite concluir que las dinámicas de convivencia presentes en los estudiantes de grado quinto de primaria y sexto de bachillerato de las dos instituciones educativas participantes del proyecto se encontraban en un inicio muy marcadas por diferentes prácticas de violencia normalizada, dificultades en la regulación emocional y formas de interacción con sus pares basadas en la agresión verbal, la burla, la agresión física y la imposición. Aunque los diferentes estudiantes daban cuenta de un discurso normativo relacionado con el buen trato a sus compañeros y el respeto, los resultados demostraron una gran brecha entre aquello que reconocían mediante conceptos y las acciones que llevaban a cabo dentro de su diario vivir. El proyecto dio paso para comprender que la violencia escolar no se manifiesta únicamente desde conductas físicas visibles, sino también desde dinámicas simbólicas y de relación que terminan por naturalizarse dentro de los grupos y afectar progresivamente las relaciones interpersonales.



A partir de la implementación pedagógica llevada a cabo, se identificaron transformaciones progresivas en la manera en que los estudiantes de estos grados interpretan, comprender y afrontan las dinámicas de convivencia escolar. Los hallazgos demostraron avances relacionados con el fortalecimiento de la empatía, la reflexión frente a las consecuencias de las propias acciones, la comunicación asertiva, la escucha activa y la resolución pacífica de conflictos. Del mismo modo, los estudiantes empezaron a cuestionar prácticas que anteriormente eran asumidas como comportamientos normales, reconociendo el impacto emocional y social que podían generar a sus pares. Esto da cuenta de que la experiencia gamificada tipo RPG propicio procesos iniciales de sensibilización y resignificación en cuanto a las dinámicas de violencia normalizada presentes dentro de los grupos.

En cuanto al objetivo general del proyecto, se concluyó que la estrategia pedagógica tipo RPG contribuyó al fortalecimiento de formas de convivencia más conscientes, reflexivas y empáticas dentro de las instituciones educativas participantes. Aunque el objetivo del proyecto no era erradicar completamente las problemáticas de convivencia presentes, si se pudo generar espacios pedagógicos direccionados al cuestionamiento crítico de prácticas violentas naturalizadas y a la construcción de nuevas formas de relación basadas en valores importantes y básicos para la convivencia.

Respecto al primer objetivo específico, relacionado con incentivar comportamientos positivos y destacar cualidades personales por encima de actitudes violentas, se concluye a partir de los resultados que la experiencia propicio momentos de reconocimiento del otro desde un punto de vista más humano y empático. Los estudiantes empezaron a valorar con mayor importancia diferentes acciones relacionadas con el apoyo mutuo, el respeto y la identificación de cualidades positivas en sus compañeros, dejando de lado progresivamente dinámicas de descalificación y violencia simbólica que anteriormente eran parte del diario vivir.



Para segundo objetivo específico, centrado en fomentar la integración social sin violencia y promover modelos de comportamientos basados en el respeto y la pertinencia grupal, se puede concluir que la experiencia gamificada contribuyó al fortalecimiento de dinámicas de interacción más colaborativas e inclusivas. Durante el desarrollo de la intervención se evidencio procesos de dialogo, negociación y construcción grupal de decisiones, dando lugar a que los estudiantes asumieran formas de relacionarse menos impulsivas y más orientadas a la cooperación. También se reflejaron avances en la manera que los diferentes estudiantes comprendía la convivencia como una responsabilidad de todo el grupo donde se requiere una escucha activa, empatía y participación constante de todos los miembros.

En cuanto al tercer y último objetivo específico, relacionado con el desarrollo de una experiencia gamificada tipo RPG direccionada a la sensibilización y educación socioemocional, se concluye que la propuesta pedagógica trascendió el componente lúdico para erigirse como una estrategia de mediación pedagógica y emocional. La narrativa, los diferentes roles, las misiones y los elementos simbólicos incluidos dieron paso a que los estudiantes se involucraran activamente en procesos de reflexión. La posibilidad de tomar decisiones dentro de escenarios cercanos a su realidad cotidiana propicio procesos de aprendizaje experiencial y una mayor comprensión de las consecuencias de la violencia escolar.

En definitiva, la ejecución del presente proyecto permitió concluir que la gamificación, cuando se diseña con objetivos y procesos pedagógicos claros, posee un alto potencial para promover procesos de reflexión crítica, participación activa y aprendizaje significativo en cuanto a problemáticas relacionadas con la convivencia escolar. La experiencia gamificada no se limitó a ser un recurso tecnológico o una estrategia motivacional; al contrario, se consolidó como un espacio de interacción social, construcción de significados y sensibilización emocional. Esto permitió el desarrollo de formas más conscientes y humanas de entender la convivencia dentro del contexto educativo.



Con base en los resultados obtenidos durante el desarrollo del presente proyecto, también fue posible determinar aprendizajes, fortalezas y aspectos susceptibles de mejora relacionados con la implementación realizada. El proceso de desarrollo dio paso para reconocer diversas recomendaciones y posibles proyectos de continuidad que puedan contribuir al fortalecimiento de futuras propuestas pedagógicas direccionadas a la convivencia escolar y prevención de la violencia normalizada.

- **Lecciones aprendidas**

- La convivencia escolar no puede fortalecerse únicamente desde las normas disciplinarias, castigos o llamados de atención. Requiere experiencias pedagógicas que fomenten la reflexión crítica, la regulación emocional y la empatía.
- Las diferentes dinámicas de violencia normalizada suelen encontrarse tan integradas al día a día de los estudiantes que muchas veces dejan de ser reconocidas como lo que verdaderamente son: una agresión.
- La gamificación adquiere un mayor impacto cuando esta nace de las necesidades reales y las experiencias cotidianas de los estudiantes, dando lugar a procesos de identificación y resignificación más profundos.
- El aprendizaje experiencial favorece una mayor apropiación de los contenidos relacionados con la convivencia escolar, debido a que los mismos estudiantes consiguen vincular las situaciones simuladas con su realidad.
- Las narrativas, los roles y los elementos simbólicos dentro de una experiencia gamificada, tiene el potencial para convertirse en mediadores emocionales y pedagógicos que faciliten la sensibilización frente al daño emocional causado por la violencia.



- Los espacios y escenarios donde se involucre el trabajo colaborativo propician procesos de diálogo, escucha activa y construcción grupal de decisiones, fortaleciendo habilidades comunicativas y sociales.
- La participación activa de los estudiantes en cuanto al diseño y validación de la propuesta incremento en gran medida su motivación, apropiación e implicación con el proyecto.
- **Fortalezas del proyecto**
 - La experiencia gamificada logró integrar de manera coherente y clara los objetivos pedagógicos con elementos narrativos, lúdicos y tecnológicos.
 - El proyecto permitió tratar la convivencia escolar desde una mirada más reflexiva y vivencial, alejándose de enfoques que se basan en los aspectos sancionatorios.
 - La experiencia gamificada impulso altos niveles de interés, participación e inmersión por parte de los diferentes estudiantes.
 - El uso de diferentes roles como el agresor, la víctima, el mediador y el observador permitió a los estudiantes comprender el conflicto escolar desde diferentes puntos de vista.
 - La experiencia favoreció procesos de sensibilización emocional y cuestionamiento crítico con relación a prácticas naturalizadas.
 - La propuesta y sus diferentes momentos lograron generar espacios de diálogo y reflexión sobre problemáticas que normalmente no eran abordadas de forma profunda dentro de las temáticas de las instituciones educativas participantes
 - Desde la metodología design sprint se logró estructurar una propuesta contextualizada y ajustada a las necesidades reales de los estudiantes y las instituciones educativas.



- **Oportunidades de mejora**

- Ampliar el tiempo de implementación de la experiencia para poder fortalecer y dar continuidad a los procesos de transformación observados.
- Incluir nuevos escenarios, personajes, tipos de misiones, opciones de interacción y problemáticas relacionadas al ciberacoso, la discriminación o el racismo.
- Fortalecer y ajustar aspectos técnicos de la experiencia gamificada para reducir dificultades de conectividad y funcionamiento durante su ejecución.
- Incluir una mayor cantidad de rutas narrativas y posibilidades de solución que permitan profundizar aún más en la toma de decisiones.
- Hacer parte de la dinámica a otros docentes, familiar y directivos en el desarrollo de la estrategia para que su impacto institucional sea aún mayor.
- Crear mecanismos de seguimiento posteriores a la investigación que permitan supervisar la permanencia de los cambios observados.
- Ajustar y desarrollar la experiencia gamificada para otros grados escolares y así analizar su pertinencia en otras etapas del desarrollo estudiantil.

- **Recomendaciones**

- Llevar a cabo estrategias pedagógicas sobre convivencia escolar desde enfoques experienciales y participativos que trasciendan actividades donde solo se enuncian conceptos.
- Crear y diseñar experiencias gamificadas contextualizadas a las necesidades emocionales, sociales y culturales de los estudiantes.
- Comprender la gamificación no únicamente como un recurso motivacional, sino como una herramienta pedagógica capaz de promover reflexión crítica y aprendizaje significativo.



- Propiciar espacios y escenarios educativos donde los diferentes estudiantes puedan dialogar, cuestionar y reflexionar sobre las problemáticas presentes en el entorno.
- Promover procesos institucionales constantes y permanentes de educación socioemocional direccionados a fortalecer la empatía, la comunicación asertiva y la resolución pacífica de conflictos.
- Reconocer la importancia de tratar las formas de violencia simbólica y relacional que en muchas veces no es visible dentro de la convivencia del día a día.
- Continuar investigando el impacto de experiencias inmersivas y narrativas digitales en procesos de formación ética y convivencia escolar.
- **Ideas para nuevos proyectos**
 - Desarrollo de una segunda parte o versión de la experiencia gamificada tipo RPG que incluya nuevas historias, personajes y problemáticas escolares actuales.
 - Creación de una experiencia gamificada enfocada en el ciberacoso y convivencia digital.
 - Diseño de propuestas gamificadas dirigidas al fortalecimiento de habilidades socioemocionales en educación primaria y secundaria.
 - Construcción de experiencias inmersivas utilizando realidad virtual o inteligencia artificial para fortalecerla aún más.
 - Diseño de propuestas de formación docente sobre el uso pedagógico de la gamificación en diferentes problemáticas y temáticas del diario vivir.
 - Creación de proyectos interdisciplinarios que integren tecnología, narrativa y educación emocional dentro de contextos educativos vulnerables.

Consideraciones éticas

Este trabajo de grado se fundamenta en estrictos criterios éticos, científicos y legales, considerando la vulnerabilidad de la población participante (menores de 5° y 6° grado del Instituto de Integración Cultural en Bogotá y la IEM San Juan Bosco en Pasto) y la sensibilidad de la temática abordada (*bullying* y convivencia escolar). Con base en la normativa colombiana vigente, el trabajo de campo se guio bajo cinco principios esenciales:

1. Autonomía y Consentimiento Bilateral

En concordancia con la Ley 1098 de 2006 (Código de la Infancia y la Adolescencia), se garantizó la protección integral de los menores mediante dos mecanismos obligatorios:

- **Consentimiento Informado:** Firmado por padres y tutores legales, autorizando la participación tras conocer los objetivos académicos, el uso de la gamificación y las dinámicas simuladas en el videojuego tipo RPG.
- **Aprobación Informada:** Manifestación voluntaria y por escrito de los estudiantes, adaptada a su lenguaje, donde aceptaron participar en las actividades lúdicas y reflexivas.

En ambos procesos se especifica el derecho de los participantes de retirarse del proyecto en cualquier momento sin que ello implique algún tipo de sanción académica, disciplinaria o afectación en sus calificaciones regulares.

2. Beneficencia y No Maleficencia (Mitigación del Impacto Emocional)

Bajo la premisa de no generar afectaciones psicológicas al recrear escenarios de exclusión escolar, se implementaron dos salvaguardas:



- **Intervención Mediada:** Las interacciones con la plataforma y los debates posteriores contaron siempre con el acompañamiento pedagógico directo y la moderación del equipo de trabajo.
- **Protocolo de Apoyo Psicosocial:** Se articuló una ruta de atención con las áreas de Orientación Escolar de ambas instituciones. Ante cualquier muestra de ansiedad, incomodidad o reactivación de traumas por experiencias previas de acoso, se contempló suspender la recolección de datos individuales y remitir de inmediato al menor al canal de apoyo institucional.

3. Confidencialidad y Protección de Datos (Habeas Data)

De acuerdo con la Ley Estatutaria 1581 de 2012, la información cualitativa extraída de entrevistas, grabaciones y métricas del juego recibió un tratamiento de confidencialidad absoluta. Para resguardar la identidad de los niños y evitar estigmatizaciones, no se utiliza ningún nombre o apellido real aparecerá en el análisis para evitar que los estudiantes sean identificados o juzgados; en su lugar, usamos la palabra estudiante. Toda esta información está guardada bajo llave digital en una cuenta privada y nos comprometemos a borrarla definitivamente cuando terminemos la presentación de grado.

4. Justicia y Retribución Social

Para asegurar un impacto recíproco y no puramente extractivo en los entornos escolares, el proyecto estructuró dos formas de transferencia de conocimiento:

- **Informe Diagnóstico:** Compartir a las directivas escolares los resultados, percepciones y transformaciones en el aula, útil para la actualización de los Manuales de Convivencia.
- **Aporte Tecnológico:** Licencia trimestral de la plataforma SEPPPO como recurso de creación y diseño de paga y uso para estudiantes gratuito.

5. Integridad Científica y Derechos de Autor

El diseño conceptual de las narrativas de juego y la programación de dilemas morales representan producciones originales de esta autoría o derivaciones legítimas de recursos con licencias libres. De igual forma, el sustento teórico que respalda el análisis cualitativo se encuentra estrictamente referenciado bajo el estándar APA vigente, asegurando la honestidad intelectual y la transparencia académica requeridas por la Universidad Santo Tomás.



Referencias

- Achab-Moukram, Y., Manzano-León, A., & Rodríguez-Ferrer, J. M. (2023). A systematic review of gamification as a playful strategy to prevent bullying. *Journal of Playful Learning*.
https://www.researchgate.net/publication/370601787_A_Systematic_Review_of_Gamification_as_a_Playful_Strategy_to_Prevent_Bullying
- Ainora, J. M., & Pérez Abduca, V. L. M. (2022). La violencia invisible: La “normalización” del castigo en los procesos de socialización. <https://cdsa.aacademica.org/000-066/1552.pdf>
- Álvarez Mendoza, K. F. (2016). Acoso escolar y habilidades sociales en adolescentes de dos instituciones educativas estatales de Ate. *Avances en Psicología*, 24(2), 173–181.
<https://revistas.unife.edu.pe/index.php/avancesenpsicologia/article/view/155/116>
- Bandura, A. (1977). *Social learning theory*. Prentice-Hall.
- Bourdieu, P. (1998). *La dominación masculina* (J. Jordá, Trad.). Editorial Anagrama. (Obra original publicada en 1998). <https://www.nomasviolenciacontramujeres.cl/wp-content/uploads/2015/09/Bondiu-Pierre-la-dominacion-masculina.pdf>
- Cáceres Reche, M. P., Ramos Navas-Parejo, M., Santos Villalba, M. J., & Salazar Ruiz, M. R. (2022). Metodologías activas y TIC para prevenir el acoso escolar. *International Journal of Educational Research and Innovation*. <https://reunir.unir.net/items/7926b13c-12b8-4606-ada8-ff9a03ff78ed>



Caicedo Bayona, M., González Sarmiento, N., Melo León, O., & Sarmiento Velásquez, M. (2025). La gamificación como estrategia pedagógica innovadora en la escuela primaria colombiana actual. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*.

<https://ciencialatina.org/index.php/cienciala/article/view/21118>

Castro Robles, Á. D., Niño Vega, J. A., & Fernández Morales, F. H. (2020). El acoso escolar como oportunidad para mejorar la convivencia en el aula. *Educación y Humanismo*, 22(38), 1–13. <https://doi.org/10.17081/eduhum.22.38.3675>

Chaux, E., Lleras, J., & Velásquez, A. M. (2008). *Aulas en paz: Estrategias pedagógicas*. Universidad de los Andes. <https://www.researchgate.net/publication/277988833>

Cisterna Cabrera, B. (2005). Categorización y triangulación como procesos de validación del conocimiento en investigación cualitativa. *Theoria*, 14(1), 61–71.

Creswell, J. W. (2015). *Investigación cualitativa y diseño de investigación: Eligiendo entre cinco enfoques*. Sage.

Csikszentmihályi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience*. Harper & Row.

Cruz López, M. d. P. (2020). *La gamificación como estrategia que fortalece el desarrollo de competencias ciudadanas en estudiantes de grado octavo* [Tesis de maestría, Universidad de Santander]. Repositorio UDES. <https://repositorio.udes.edu.co/entities/publication/2cc09f86-8e44-4deb-9c0f-d19d827aa72d>



De la Rosa Martínez, M. D., & Castillo Solano, N. d. J. (2023). Gamificación, estrategia didáctica para el fortalecimiento de la tolerancia en niños y niñas. *Paideia Surcolombiana*.

<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9876745>

Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>

Durango Llorente, J. C., Vera Gómez, L. S., & Caicedo Villamizar, J. I. (2024). La gamificación como estrategia pedagógica mediada por las TIC para el fortalecimiento de la convivencia escolar. <https://www.researchgate.net/publication/378518228>

Fernández Campoy, J. M., Rodríguez Ferrer, J. M., Rodríguez-Rivas, M., Manzano León, A., Molina Alonso, L., Collado Soler, R., & Méndez Aguado, C. (2021). Programas educativos de gamificación para la prevención del bullying. En *Actas del I Congreso Internacional de Investigación en Educación y Género*. <https://www.researchgate.net/publication/359518574>

Fernández Gavira, J., Prieto Gallego, E., Alcaraz-Rodríguez, V., Sánchez-Oliver, A. J., & Grimaldi-Puyana, M. (2018). Aprendizajes significativos mediante la gamificación a partir del juego de rol: “Las aldeas de la historia”. *Espiral*.
<https://ojs.ual.es/ojs/index.php/ESPIRAL/article/view/1919>

Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI.
<https://www.servicioskoinonia.org/biblioteca/general/FreirePedagogiadelOprimido.pdf>



Funk, J. B. (2002). Children's exposure to media violence: Emotional and cognitive desensitization. *Journal of Adolescence*.

Gamboa Díaz, L. J., & Prado Riascos, M. A. (2024). *La gamificación como estrategia pedagógica mediada por las TIC...* [Tesis de maestría, Universidad de Cartagena]. Repositorio institucional. <https://repositorio.unicartagena.edu.co>

Ghiso, A. M., & Ospina Otavo, V. Y. (2010). Naturalización de la intimidación entre escolares. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 8(1), 535–556. <https://www.redalyc.org/pdf/773/77315079025.pdf>

Guzmán, C. A. P., Villegas, J. F. L., Yupanqui, E. C., & Alva, C. E. M. (2024). La metodología pensamiento de diseño como herramienta pedagógica. *Aula Virtual*, 5(12), 34–52. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=9600600>

Hernández-Sampieri, R., Fernández-Collado, C., & Baptista-Lucio, M. P. (2014). *Metodología de la investigación* (6.^a ed.). McGraw-Hill.

Kohlberg, L. (1984). *The psychology of moral development*. Harper & Row.

Kolb, D. A. (1984). *Experiential learning*. Prentice-Hall.

Kvale, S. (2011). *Las entrevistas en investigación cualitativa*. Morata.

Martínez Miguélez, M. (2004). *Ciencia y arte en la metodología cualitativa*. Trillas.



Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura. (2019).

Más allá de los números: Poner fin a la violencia y el acoso escolares. UNESCO.

<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000378398>

Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Self-determination theory... *American Psychologist*, 55(1), 68–78.

Schmelkes, S. (2013). Educación para un México intercultural. *Sinéctica*, (40).

<https://www.scielo.org.mx>

Tamayo y Tamayo, M. (2012). *El proceso de la investigación científica* (5.^a ed.). Limusa.

Vygotski, L. S. (2009). *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores* (3.^a ed.). Crítica. (Obra original publicada en 1978).

Werbach, K., & Hunter, D. (2012). *For the win*. Wharton Digital Press.