

Gamificación como estrategia pedagógica para la cultura de paz en contextos educativos vulnerables

Gamification as a pedagogical strategy for a culture of peace in vulnerable educational contexts

 Jessenia, Aracena Díaz  

Universidad Autónoma de Santo Domingo, Santo Domingo, República Dominicana..

Resumen

La gamificación se posiciona como una estrategia pedagógica de primer orden para abordar la cultura de paz al fomentar valores mediante juegos cooperativos. El propósito de este estudio fue generar una teoría integradora que vincule la gamificación crítica y el aprendizaje basado en proyectos (ABP), bajo la pedagogía de la paz, en un contexto de educación secundaria vulnerable. Se asumió un paradigma sociocrítico, con enfoque cualitativo y el método de investigación-acción participativa (IAP). El escenario fue la Escuela “Félix Evaristo Mejías Abreu” (República Dominicana), con estudiantes de 4to grado de secundaria en la modalidad Artes, mención Fotografía. Se aplicaron técnicas como observación participante, entrevistas a grupos focales e interpretación de productos creativos. La investigación respondió a la necesidad de revertir altos niveles de desmotivación, fragmentación grupal y escasa participación. La estrategia consistió en una narrativa pedagógica basada en el Renacimiento italiano, donde cada estudiante asumió un rol en un “atelier artístico” según sus habilidades. Al integrar la gamificación, el ABP y la pedagogía de la paz, los hallazgos evidenciaron un aumento significativo en la motivación, la cooperación entre pares y el reconocimiento de la diversidad como valor central. La teoría emergente transformó el aula en un espacio de inclusión y expresión creativa, reafirmando que las metodologías activas y contextualizadas son fundamentales para construir comunidades educativas pacíficas, demostrando que, incluso en entornos vulnerables, es posible fomentar una cultura de paz mediante la innovación pedagógica y el protagonismo estudiantil.

Palabras clave: contextos vulnerables, educación para paz, gamificación como estrategia pedagógica.

Abstract

Gamification stands as a leading pedagogical strategy for addressing a culture of peace by fostering values through cooperative games. The purpose of this study was to generate an integrative theory linking critical gamification and project-based learning (PBL), underpinned by peace pedagogy, within a vulnerable secondary education context. A socio-critical paradigm was adopted, employing a qualitative approach and the participatory action research (PAR) method. The research setting was the “Félix Evaristo Mejías Abreu” School (Dominican Republic), working with 4th-grade secondary students in the Arts track, Photography major. Techniques such as participant observation, focus group interviews, and the interpretation of creative products were applied. The research responded to the need to reverse high levels of demotivation, group fragmentation, and scarce participation. The strategy consisted of a pedagogical narrative based on the Italian Renaissance, where each student assumed a role in an “artistic atelier” according to their abilities. By integrating gamification, PBL, and peace pedagogy, the findings showed a significant increase in motivation, peer cooperation, and the recognition of diversity as a core value. The emergent theory transformed the classroom into a space of inclusion and creative expression, reaffirming that active and contextualized methodologies are fundamental for building peaceful educational communities, demonstrating that, even in vulnerable settings, fostering a culture of peace is possible through pedagogical innovation and student agency.

Keywords: vulnerable contexts, peace education, gamification as a pedagogical strategy.

Recibido/Received	17-04-2026	Aprobado/Approved	19-08-2026	Publicado/Published	20-08-2026
-------------------	------------	-------------------	------------	---------------------	------------

Aproximación al problema y horizonte teórico

La educación, entendida como un derecho humano fundamental e instrumento para la transformación social, hoy enfrenta desafíos sin precedentes. En contextos vulnerables —caracterizados por la pobreza, la violencia, el abandono y la exclusión social— las escuelas suelen reproducir las condiciones de desigualdad en lugar de transformarlas. El aumento del acoso escolar, la fragmentación comunitaria y las tensiones interculturales son síntomas visibles de una realidad social que demanda intervención educativa desde enfoques innovadores, dialógicos y transformadores, tal como lo establece la UNESCO (2021).

En este sentido, la noción de cultura de paz implica formar ciudadanos capaces de resolver conflictos de manera no violenta, respetar los derechos humanos, valorar la diversidad y contribuir activamente a la justicia social. Sin embargo, llevar estos principios al aula requiere más que discursos, pues se necesitan prácticas pedagógicas concretas que movilicen a los estudiantes desde el cuerpo, la emoción y la acción en experiencias con sentido, como refiere Muñoz-Repiso (2018). Esta perspectiva dialoga con la necesidad de una formación crítica que, desde la pedagogía, busque superar las estructuras opresivas (Freire, 1970).

En relación con lo antes descrito, ha emergido la gamificación como una estrategia didáctica que incorpora elementos del diseño de juegos, tales como desafíos, narrativas y mecánicas de colaboración en contextos educativos (Deterding et al., 2011). Su objetivo central es aumentar la motivación, el compromiso y la participación del alumnado en los procesos de enseñanza-aprendizaje (Kapp, 2012). Aunque tradicionalmente, como lo indican Manzano-León et al. (2021), se ha aplicado con fines de mejora del rendimiento académico, algunas investigaciones recientes han comenzado a explorar su potencial en dimensiones más profundas del desarrollo humano para promover valores, entre ellos la empatía, la convivencia y la participación ciudadana (Lepe-Salazar et al., 2024).

Particularmente, en contextos educativos vulnerables, atravesados por múltiples formas de exclusión, la gamificación puede convertirse en una herramienta potente para generar entornos de aprendizaje seguros, afectivos y cooperativos (Pistón Rodríguez, 2022). Desde esta perspectiva, jugar no es un acto superficial, sino una práctica profundamente humana, un elemento esencial en la cultura que permite la construcción de vínculos sociales (Huizinga, 1949). El juego permite narrar otras realidades posibles, ensayar decisiones éticas, desarrollar vínculos comunitarios y resignificar la experiencia escolar para convertirla en un laboratorio de paz (Ospina & Ospina, 2023), cuya proyección permee las instituciones educativas y la sociedad en general.

A partir de esta premisa, este artículo se orientó por la siguiente pregunta de investigación: ¿Cómo puede la gamificación ser utilizada como una estrategia pedagógica para fomentar la cultura de paz en contextos educativos vulnerables? Para develar esta interrogante, se propuso un recorrido teórico y metodológico que, siguiendo los estándares de la investigación cualitativa (Denzin & Lincoln, 2018), articuló tres ejes fundamentales: el alcance de la cultura de paz (Jiménez Bautista, 2024), los fundamentos de la gamificación como enfoque didáctico (Balcázar Gallo et al., 2026) y las posibilidades de su integración en propuestas pedagógicas situadas y comprometidas con la equidad (Sáez Olmos, 2025).

Este estudio buscó aportes teóricos sobre innovación educativa y justicia social. En muchas regiones, los desafíos estructurales conviven con prácticas escolares heredadas de modelos verticales, autoritarios y despersonalizados. Frente a ello, se planteó la necesidad de construir aulas como espacios lúdicos, reflexivos y emocionalmente seguros (Peñafiel Villavicencio et al., 2025), donde la paz no sea solo un contenido, sino una experiencia cotidiana vivida para los educandos, entendiendo la paz no solo como ausencia de violencia, sino como la presencia de justicia social (Galtung, 2014).

La violencia escolar, en sus múltiples manifestaciones, constituye uno de los principales obstáculos para el desarrollo integral del estudiantado y para la construcción de comunidades educativas

saludables. Cuando la violencia se materializa en formas sistemáticas de exclusión, intimidación o agresión entre pares, se está frente a lo que se ha definido como acoso escolar o bullying. Este fenómeno no solo afecta la salud mental y emocional de quienes lo padecen, sino que también deteriora la convivencia, debilita el sentido de pertenencia y reproduce patrones de poder autoritarios dentro de las instituciones educativas, en palabras de Ospina y Ospina (2023).

El acoso escolar no es un problema individual ni aislado. Está profundamente relacionado con las estructuras sociales más amplias que legitiman la desigualdad, la discriminación y la violencia como formas de relación. La UNESCO (2021) señala que, en contextos de alta vulnerabilidad social, donde muchas familias enfrentan pobreza, inseguridad, migración forzada o discriminación estructural, las escuelas pueden convertirse en escenarios donde estas tensiones se reproducen, amplificadas por la falta de herramientas institucionales para abordarlas de manera preventiva y restaurativa.

En este marco, la cultura de paz aparece como un ideal normativo y una urgencia pedagógica. Construir una cultura de paz en la escuela implica generar ambientes donde el conflicto se reconozca como parte de la vida social y se aborde desde el diálogo, la empatía y la reparación. Implica también formar al profesorado en competencias socioemocionales, brindar espacios seguros para la expresión emocional del alumnado y establecer protocolos de actuación claros ante situaciones de violencia.

Es por ello que las metodologías activas, basadas en la participación, el juego cooperativo y la mediación de conflictos, pueden contribuir de manera significativa a la prevención del acoso escolar (Shao et al., 2025). En este sentido, Pistón Rodríguez (2022) explica que la gamificación representa una oportunidad pedagógica poderosa, ya que permite simular situaciones de conflicto, ensayar respuestas alternativas, visibilizar las consecuencias de los actos y reconocer las emociones de los demás en un entorno seguro, simbólico y lúdico.

Cultura de paz como enfoque educativo transformador

El concepto de cultura de paz tiene raíces filosóficas y políticas profundas. No se trata únicamente de la ausencia de violencia física, sino de la construcción activa de relaciones basadas en la equidad, el diálogo y la justicia social, como lo manifiesta el teórico Galtung (2014). La UNESCO define la cultura de paz como un conjunto de valores, actitudes y comportamientos que rechazan la violencia y previenen los conflictos mediante el diálogo y la negociación entre las personas, los grupos y las naciones.

En el ámbito educativo, esta definición ha sido enriquecida por enfoques pedagógicos críticos, especialmente los desarrollados en América Latina. Entre ellos destacan los aportados por Freire (1970), quien propuso una pedagogía del oprimido que promueve la toma de conciencia crítica, la acción transformadora y el diálogo como base del aprendizaje. Educar para la paz implica, entonces, una ruptura con las estructuras tradicionales de poder en el aula y la creación de nuevas formas de convivencia escolar basadas en la horizontalidad, el respeto mutuo y la resolución creativa de los conflictos.

En contextos educativos vulnerables, donde los estudiantes viven cotidianamente experiencias de exclusión, violencia estructural y falta de reconocimiento, la cultura de paz no puede ser un contenido teórico abstracto. Debe ser una experiencia real, vivida en cada interacción. Esto requiere una reconfiguración completa de las prácticas escolares: desde las relaciones entre docentes y estudiantes hasta las formas de evaluar, organizar el tiempo y distribuir el poder en el aula.

La cultura de paz en educación, además, se vincula estrechamente con la justicia educativa. Esta noción, desarrollada por autores como Jiménez Bautista (2024) a partir de los estudios de Galtung, plantea que la equidad no puede reducirse a la igualdad de acceso, sino que debe incluir el reconocimiento de las diferencias culturales, lingüísticas, cognitivas y de género. En consecuencia, una escuela justa es aquella que redistribuye recursos, reconoce identidades y representa a todos los sujetos como iguales en dignidad y derechos.

Gamificación y su evolución hacia enfoques críticos

El término "gamificación" comenzó a ganar visibilidad a partir de 2010, cuando fue adoptado por diseñadores, educadores y desarrolladores tecnológicos para describir la aplicación de elementos del juego en contextos no lúdicos. Deterding et al. (2011) establecieron que la gamificación implica el uso de mecánicas, dinámicas y estéticas propias del juego para mejorar la implicación de los usuarios.

En el campo educativo, la gamificación se asocia a menudo con el aumento de la motivación, la participación activa del estudiante y la mejora de los resultados académicos (Ryan & Deci, 2000). Las mecánicas más comunes incluyen sistemas de puntos, niveles, insignias, retos, tablas de clasificación y retroalimentación inmediata. No obstante, existe una creciente preocupación por los riesgos de una gamificación superficial, centrada en la recompensa extrínseca y la competencia, por cuanto puede reforzar desigualdades preexistentes en lugar de cuestionarlas (Mora et al., 2017).

Por ello, diversos investigadores han comenzado a desarrollar lo que se conoce como gamificación crítica. Esta corriente busca utilizar el juego como una herramienta para la formación ética, la conciencia social y la transformación cultural. En lugar de centrar el diseño en el control del comportamiento, la gamificación crítica propone experiencias que promuevan la reflexión, la colaboración y el empoderamiento de los estudiantes (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2020).

De igual modo, se ha identificado una relación directa entre la gamificación y las pedagogías activas, las cuales reconocen al estudiante como sujeto activo, capaz de construir conocimiento desde su experiencia (Castellano Valverde et al., 2025). En este marco, la gamificación se convierte en un espacio dialógico donde los estudiantes participan en el sistema de juego, al tiempo que lo diseñan, negocian sus reglas y reflexionan sobre sus efectos.

El juego como dispositivo pedagógico para la inclusión Históricamente, el juego ha sido relegado a los márgenes del pensamiento pedagógico formal porque se ha considerado una actividad recreativa. Sin embargo, múltiples disciplinas han demostrado su relevancia central en los procesos de aprendizaje, socialización y construcción de subjetividad (Peñafiel Villavicencio et al., 2025).

En torno a este aspecto, Huizinga (1949) sostiene que el juego es el fundamento de toda cultura, debido a que, a través de él, las sociedades ensayan sus valores, estructuran sus jerarquías simbólicas y proyectan futuros posibles. Asimismo, los participantes cumplen reglas, respetan turnos y trabajan una y otra vez hasta mejorar. En el ámbito educativo, esto implica reconocer el juego como un espacio de posibilidad donde los sujetos pueden experimentar otras formas de relación, identidad y conocimiento, así como valorar las actividades de aprendizaje desde otra perspectiva (Balcázar Gallo et al., 2026).

En particular, el juego posee un potencial inclusivo extraordinario. A diferencia de otras prácticas escolares, que suelen estar atravesadas por barreras lingüísticas, cognitivas o culturales, permite la participación desde múltiples lenguajes: corporal, visual, afectivo y narrativo (Shao et al., 2025). Esta multiplicidad lo convierte en una herramienta privilegiada para trabajar con estudiantes que enfrentan dificultades de aprendizaje, traumas emocionales o barreras socioculturales.

Desde una perspectiva didáctica, el juego como dispositivo pedagógico requiere planificación, intencionalidad y evaluación. No todo juego es educativo en sí mismo, pero un diseño adecuado puede convertirlo en una experiencia profundamente transformadora (Castellano Valverde et al., 2025). En este sentido, si la gamificación está orientada a la cultura de paz, no debe limitarse a incorporar dinámicas lúdicas, sino construir espacios narrativos y simbólicos donde los estudiantes experimenten el respeto, la solidaridad y el reconocimiento mutuo (Denoni-Buján et al., 2025).

Diseñar experiencias gamificadas orientadas a la prevención del bullying implica una planificación cuidadosa en la cual los retos, las misiones y las narrativas estén centradas en valores como la inclusión, el respeto, la solidaridad y el reconocimiento de la diversidad (Lepe-Salazar et al., 2024). A través del juego es posible fomentar una ética del cuidado mutuo, fortalecer la cohesión grupal y

construir vínculos que hagan del aula un espacio de contención y aprendizaje colectivo (Manzano-León et al., 2021).

Lejos de trivializar la violencia, la gamificación educativa bien orientada permite enfrentarla desde una perspectiva crítica y transformadora, convirtiéndose en una herramienta complementaria a otras estrategias institucionales de convivencia (Sáez Olmos, 2025). Su carácter simbólico, emocional y participativo la hace especialmente valiosa para abordar las complejidades del acoso escolar en contextos vulnerables, donde muchas veces la palabra no basta para nombrar y transformar el dolor.

Experiencias previas de gamificación para la inclusión y la paz Aunque todavía en consolidación, la literatura sobre gamificación aplicada a la cultura de paz empieza a mostrar resultados alentadores. Diversas investigaciones empíricas han demostrado que los videojuegos serios y las dinámicas lúdicas pueden generar transformaciones significativas en actitudes sociales, sobre todo en contextos de vulnerabilidad (Kampf & Nicolaidou, 2025). A través de metodologías rigurosas, se ha evidenciado que los juegos diseñados con fines educativos, cuando incluyen valores como el respeto, la equidad o la cooperación, funcionan como laboratorios simbólicos de convivencia (Makri, 2022).

Por su parte, Manzano-León et al. (2021) desarrollaron un programa gamificado para estudiantes en riesgo de exclusión en la educación secundaria, cuyos resultados muestran mejoras en la motivación académica, la autoestima y la cohesión grupal. En esta dirección investigativa, Pistón Rodríguez (2022) también diseñó entornos de aprendizaje gamificados en contextos vulnerables, logrando avances significativos en autoeficacia, integración social y expresión emocional.

Estos antecedentes confirman que, cuando se articula con valores educativos y un diseño ético, la gamificación contribuye al desarrollo de competencias socioemocionales indispensables en la formación para la paz: empatía, tolerancia, respeto, escucha, solidaridad y resolución dialogada de conflictos (López-Faicán & Jaen, 2023).

Tipos de gamificación en educación: enfoques, ejemplos y aplicaciones La gamificación en el ámbito educativo comprende un conjunto de enfoques que varían en función de sus objetivos, diseño y profundidad pedagógica. Comprender sus tipos y aplicaciones permite evaluar críticamente qué modelos son más pertinentes según las características del contexto, el perfil del estudiantado y los propósitos educativos.

Diversos autores han clasificado la gamificación educativa de acuerdo con su nivel de integración, su intencionalidad y su impacto en la experiencia de aprendizaje (Mora et al., 2017). A continuación, se describen algunas de las tipologías más relevantes.

Gamificación estructural Este tipo se caracteriza por añadir elementos externos al contenido educativo, sin modificar la estructura del aprendizaje. Incluye sistemas de puntos, medallas, niveles, clasificaciones y recompensas virtuales o físicas. Su objetivo principal es aumentar la motivación extrínseca mediante estímulos inmediatos y cuantificables.

Aunque puede ser útil para fomentar la participación y reforzar ciertos hábitos escolares, su efectividad se limita cuando no se articula con procesos de reflexión o construcción significativa del conocimiento. Según Kapp (2012), la gamificación estructural genera implicación inicial, pero tiende a decaer si no se integra con elementos narrativos, colaborativos o de autonomía.

Ejemplos comunes son las plataformas digitales como Kahoot o Quizizz, así como recursos impresos donde los docentes asignan puntos de recompensa de manera física mediante trivias o mesas de concurso (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2020).

Gamificación superficial o centrada en contenidos Consiste en aplicar una capa lúdica a contenidos tradicionales sin modificar la metodología ni el vínculo pedagógico. Es habitual encontrar propuestas donde se cambia la estética o se introducen trivias competitivas sin una transformación real del sentido del aprendizaje.

Aunque visualmente atractiva, esta vía puede reforzar la pasividad del alumnado y reducir el juego a una herramienta de control. Mora et al. (2017) advierten que este tipo de enfoque puede generar fatiga, frustración o desinterés si no responde a las motivaciones intrínsecas de los estudiantes (Ryan & Deci, 2000) ni considera su diversidad cultural y emocional.

Gamificación narrativa o simbólica Este enfoque implica el diseño de entornos de aprendizaje basados en narrativas coherentes, roles, desafíos éticos y decisiones colaborativas. Las narrativas poseen un profundo poder motivacional, ya que conectan emocionalmente al estudiante con el proceso y permiten explorar valores, dilemas y puntos de vista (Castellano Valverde et al., 2025).

Manzano-León et al. (2021) han demostrado que este tipo de gamificación tiene efectos positivos en el desarrollo de habilidades socioemocionales, como la empatía, la autorregulación y la resolución pacífica de conflictos. Además, favorece la cohesión grupal y el sentido de pertenencia en contextos multiculturales o de alta vulnerabilidad.

Gamificación crítica y transformadora Propone el uso del juego como herramienta para la reflexión ética, la conciencia social y la transformación cultural. A diferencia de los modelos centrados en el control del comportamiento, este enfoque busca empoderar a los estudiantes como agentes activos de cambio (Denoni-Buján et al., 2025).

Desde esta perspectiva, el juego se convierte en un recurso didáctico y un espacio de construcción simbólica donde se problematizan los conflictos y se experimentan alternativas de justicia, diálogo y solidaridad (Ospina & Ospina, 2023). En este orden de ideas, Pistón Rodríguez (2022) documentó experiencias de gamificación crítica donde los participantes diseñaban misiones relacionadas con sus propias trayectorias de vida, logrando un aumento en la autoestima y la cohesión grupal.

Hibridaciones y nuevas tendencias En la práctica, muchas propuestas gamificadas combinan elementos de distintos tipos, permitiendo adaptarse a los diferentes ritmos y necesidades del grupo (Mora et al., 2017). Asimismo, las tecnologías emergentes han dado lugar a nuevas modalidades, como la gamificación inmersiva que emplea simuladores o entornos virtuales interactivos (Domínguez et al., 2013). Sin embargo, más allá de las herramientas tecnológicas, lo central sigue siendo el diseño pedagógico fundamentado en un enfoque ético y centrado en el desarrollo humano integral (UNESCO, 2021).

Itinerario metodológico y praxis investigativa

El estudio adoptó los principios de la investigación situada y participativa, mediante el cual la reflexión teórica y la intervención pedagógica se articulan como procesos simultáneos (Balcázar Gallo et al., 2026). Este tipo de diseño es especialmente pertinente cuando se busca transformar prácticas escolares dentro del sistema educativo con la participación activa de los sujetos involucrados (Pistón Rodríguez, 2022). Se asume una perspectiva que permite describir y analizar la realidad, generando a la vez procesos colectivos de construcción de saberes pedagógicos desde la práctica misma (Peñañiel Villavicencio et al., 2025). Esta mirada reconoce a docentes, estudiantes y comunidades como informantes, beneficiarios y productores legítimos de conocimientos.

Cabe señalar que la propuesta se estructuró en tres momentos interdependientes:

Diagnóstico participativo del contexto educativo: Incluyó observación participante, grupos focales y registros en el aula, con el fin de identificar problemáticas vinculadas a la convivencia, la violencia simbólica y las necesidades emocionales del estudiantado (UNESCO, 2021).

Diseño colaborativo de la estrategia gamificada: Se basó en principios de cultura de paz, justicia educativa y gamificación crítica (Jiménez Bautista, 2024). Este diseño fue elaborado en conjunto con docentes y estudiantes, asegurando su pertinencia cultural y emocional. A partir de

una narrativa centrada en el Renacimiento italiano, se crearon equipos de trabajo denominados *ateliers*, en los que cada estudiante asumió un rol simbólico (como cronista visual, escenógrafo, iluminador o personaje modelo) en función de sus talentos, gustos y habilidades (Castellano Valverde et al., 2025). El diseño integró elementos de gamificación narrativa y aprendizaje activo (Manzano-León et al., 2021).

Implementación piloto y análisis reflexivo: Se llevó a cabo una primera aplicación parcial de la experiencia gamificada en un grupo seleccionado de la asignatura Fotografía, con recolección de evidencias cualitativas (diarios de campo, narrativas, entrevistas, materiales de juego) y análisis temático de los resultados (Denoni-Buján et al., 2025). Se aplicaron misiones creativas, insignias simbólicas y desafíos cooperativos orientados al desarrollo de la empatía y la cohesión grupal (Lepe-Salazar et al., 2024).

Técnicas e instrumentos

Se aplicaron diversas técnicas de recolección de información coherentes con el enfoque cualitativo y el carácter participativo del diseño. Estas incluyeron:

Observación participante durante las sesiones de clase y los momentos de trabajo grupal, con registros descriptivos y analíticos en un diario de campo.

Entrevistas semiestructuradas a docentes, con el objetivo de conocer su percepción sobre el impacto de la experiencia en la convivencia, la motivación y la inclusión (Sánchez-Mena & Martí-Parreño, 2020).

Grupos focales con estudiantes, realizados al finalizar el proceso, donde se indagó sobre sus vivencias, aprendizajes, emociones, retos y aportes dentro del proyecto (Makri, 2022).

Análisis e interpretación de productos y evidencias pedagógicas, como fotografías finales, documentos de planificación grupal, guiones, listas de roles y retroalimentaciones escritas (López-Faicán & Jaen, 2023).

Estas herramientas, utilizadas desde una lógica ética y situada, permiten reconstruir la experiencia desde los saberes de los actores y no solo desde categorías externas impuestas por el investigador (Denzin & Lincoln, 2018).

Análisis e interpretación de la información

El análisis e interpretación se realizó mediante un enfoque cualitativo de tipo temático, siguiendo las fases propuestas por Braun & Clarke (2006): lectura abierta, codificación inductiva, construcción de categorías emergentes, contrastación y síntesis interpretativa. Este proceso permitió comprender cómo la propuesta incidió en la transformación de la convivencia, el rol docente, la valoración de la diversidad y la resignificación del aprendizaje (Galtung, 2014).

En este sentido, la validez interpretativa de la investigación se alcanzó a través de la triangulación de técnicas, lo que posibilitó contrastar perspectivas diversas sobre el mismo proceso (Ospina & Ospina, 2023). Es importante destacar que se priorizó la interpretación humana y crítica del corpus textual por encima del empleo automatizado de programas informáticos, en consonancia con la naturaleza reflexiva y transformadora del paradigma sociocrítico.

Consideraciones éticas

La investigación se desarrolló respetando los principios de consentimiento informado, confidencialidad y voluntariedad. Se explicó a estudiantes, docentes y directivos la finalidad del estudio, garantizando que su participación no implicaría riesgos ni sanciones. Se asumió una ética del cuidado como orientación transversal, comprendiendo que en contextos vulnerables es fundamental construir vínculos afectivos basados en el respeto, la escucha activa y la contención emocional (Sáez Olmos, 2025).

Desde esta perspectiva, toda interacción pedagógica constituyó también una oportunidad para cultivar la paz como práctica cotidiana (Muñoz-Repiso, 2018).

Horizontes comprensivos: Hallazgos desde la experiencia

La implementación de una estrategia gamificada, diseñada específicamente para el área de fotografía, tuvo como eje central una narrativa inspirada en el Renacimiento italiano. En lugar de utilizar plataformas digitales masivas, la experiencia fue concebida desde una propuesta propia, creativa y situada que combinó elementos de gamificación narrativa, aprendizaje basado en proyectos y educación para la paz.

De este modo, cada grupo de estudiantes conformó un "atelier renacentista" en el que asumieron roles relacionados con sus talentos individuales. Los equipos desarrollaron proyectos visuales que integraban técnicas fotográficas, dirección de arte, maquillaje, guion, edición digital y modelaje, todo enmarcado en una ambientación estética y conceptual vinculada al Renacimiento. Esta estrategia permitió el desarrollo de aprendizajes significativos y una transformación evidente en la dinámica grupal y en la actitud de los participantes frente al proceso de aprendizaje, de donde emergieron las siguientes categorías:

Categoría 1. Reconocimiento de habilidades diversas y fortalecimiento de roles colaborativos

Uno de los principales hallazgos en esta categoría fue la manera en que los estudiantes lograron reconocerse mutuamente desde sus fortalezas. La narrativa del Renacimiento sirvió como marco simbólico para asignar roles, tales como maestro de luz, artista del vestuario, cronista visual, escenógrafo, personaje modelo o editor del *atelier*. Cada estudiante pudo elegir o construir su rol en función de sus intereses y habilidades personales.

Este tipo de asignación favoreció la inclusión de todos los miembros del grupo. Quienes no se sentían cómodos frente a la cámara participaron activamente en tareas técnicas o creativas detrás de escena. Algunos estudiantes se destacaron en la creación del guion o en la edición digital, mientras que otros expresaron su creatividad a través del diseño del vestuario o del maquillaje escénico.

Esta distribución flexible y respetuosa de tareas permitió evidenciar dinámicas de apoyo mutuo y colaboración mediada por pares (Castellano Valverde et al., 2025). Además, la propuesta reafirmó lo señalado por Freire (1970) sobre la necesidad de metodologías que reconozcan al estudiante como sujeto de saber y no como receptor pasivo de información. En consonancia con esta visión crítica, diversos estudios demuestran que, a través de metodologías lúdicas, el estudiantado participa activamente y emplea su creatividad para solucionar problemas basados en sus propios intereses (Lepe-Salazar et al., 2024). De este modo, se trasciende la educación bancaria, exhortando al docente a dinamizar lo lúdico para generar empatía, creatividad e innovación en la construcción del aprendizaje (Sáez Olmos, 2025).

Categoría 2. Motivación, disfrute y compromiso emocional

Acá se evidenció que el juego narrativo y la posibilidad de crear un producto artístico colectivo generan una alta motivación intrínseca. Lejos de una participación impuesta, los estudiantes se implicaron con entusiasmo en el desarrollo de sus proyectos, lo que se reflejó tanto en su disposición al trabajo como en la calidad de los resultados obtenidos.

La narrativa del Renacimiento permitió conectar el aprendizaje con la emoción, la estética y el sentido de pertenencia. La ambientación histórica, los desafíos creativos y la identidad del grupo como *atelier* artístico propiciaron un clima de colaboración, respeto y disfrute. Esta experiencia coincide con lo descrito por Ryan & Deci (2000) en la Teoría de la Autodeterminación, al activar las necesidades psicológicas de autonomía, competencia y vinculación social.

Asimismo, se constató que los estudiantes manifestaron sentirse valorados, escuchados y motivados, no por una recompensa externa, sino por el proceso mismo de crear, explorar y compartir. En relación con estos hallazgos, Balcázar Gallo et al. (2026) subrayan que las estrategias gamificadas son eficaces para superar la apatía académica, promoviendo un aprendizaje lúdico que incrementa el rendimiento a través de una retroalimentación positiva y significativa.

Categoría 3. Integración efectiva entre gamificación y Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP)

Producto de la intervención, los hallazgos en esta categoría combinaron de forma coherente los principios de la gamificación crítica con las etapas del ABP. El uso de misiones, insignias simbólicas, asesorías por niveles y retos cooperativos permitió sostener el interés a lo largo del proceso sin caer en la lógica de la competencia individual.

Cada *atelier* diseñó y ejecutó un proyecto fotográfico completo que incluyó planificación, producción visual, edición y presentación pública. Estos productos se convirtieron en evidencia concreta del aprendizaje, además de una vía de expresión creativa, identidad grupal y elaboración simbólica de experiencias (Denoni-Buján et al., 2025). Como lo sostienen Manzano-León et al. (2021), la gamificación, cuando se orienta desde un enfoque crítico y significativo, mejora el clima escolar y posibilita la transformación de las relaciones pedagógicas y el fortalecimiento de vínculos socioemocionales.

Categoría 4. Gamificación para la inclusión y la cultura de paz

El diseño flexible de la propuesta permitió la participación de estudiantes con distintos estilos de aprendizaje, niveles de confianza y trayectorias escolares. Al no requerir una homogeneidad de habilidades, sino más bien valorar la diversidad como una fortaleza del equipo, la experiencia resultó altamente inclusiva.

Esta dimensión inclusiva contribuyó al desarrollo de prácticas cotidianas de cultura de paz, ya que los conflictos fueron abordados mediante el diálogo y el respeto por los ritmos y necesidades del otro. Los estudiantes aprendieron a valorar el trabajo en equipo, a reconocer sus límites sin juicio y a construir acuerdos para lograr un objetivo común.

En esta línea investigativa, Peñafiel Villavicencio et al. (2025) plantean que la gamificación posibilita la inclusión y el desarrollo cultural porque el juego constituye una oportunidad idónea para afianzar la comunicación y la organización de roles. En consecuencia, al ser una herramienta de mediación didáctica, se torna fundamental para promover valores como la cooperación y la paz en la construcción colectiva del conocimiento.

Entre tanto, la selección de una metodología situada y participativa permitió que las prácticas educativas dialógicas promovieran el aprendizaje y generaran conocimiento pedagógico legítimo (Jiménez Bautista, 2024). Esta experiencia confirma dicha afirmación al mostrar cómo un diseño narrativo contextualizado propicia transformaciones reales en la convivencia escolar (Ospina & Ospina, 2023).

Reflexiones dialógicas y proyección pedagógica

Los resultados de esta investigación permiten afirmar que la gamificación, cuando se articula con enfoques pedagógicos activos y situados como el Aprendizaje Basado en Proyectos, constituye una estrategia significativa para promover la cultura de paz en contextos educativos vulnerables. Lejos de entenderse como una simple herramienta motivacional, la gamificación crítica se revela como una vía pedagógica transformadora, capaz de generar vínculos, movilizar emociones y dar un nuevo significado al aprendizaje desde la cooperación, la creatividad y el respeto a la diversidad (García, 2021).

Por su parte, la narrativa inspirada en el Renacimiento italiano, junto con la distribución de roles en función de los talentos e intereses de los estudiantes, evidenció el potencial del juego como espacio de reconocimiento mutuo y construcción de comunidad. Cada estudiante pudo encontrar un lugar

legítimo de participación, lo cual favoreció procesos de inclusión reales, fortaleció la autoestima colectiva y permitió el desarrollo de competencias socioemocionales asociadas a la convivencia pacífica. A este respecto, Castellano Valverde et al. (2025) sostienen que el juego transforma los entornos educativos al potenciar la motivación, la participación activa y los conocimientos significativos.

La experiencia demostró que, en un entorno donde predominaban la fragmentación grupal, el desinterés académico y las tensiones interpersonales, la propuesta gamificada logró activar mecanismos de cuidado, respeto y colaboración. El aula se transformó en un espacio simbólico donde la diferencia no fue motivo de exclusión, sino condición de posibilidad para el trabajo conjunto y un espacio de verdadero disfrute (Lepe-Salazar et al., 2024).

Asimismo, el proceso dejó en evidencia que el diseño pedagógico participativo es fundamental para garantizar la pertinencia y sostenibilidad de este tipo de propuestas. La participación activa de los estudiantes en la definición de roles, en la toma de decisiones creativas y en la resolución de conflictos cotidianos aportó a la construcción de una cultura escolar más justa y dialógica, alineada con los principios de la educación para la paz (Jiménez Bautista, 2024).

Desde el punto de vista metodológico, la investigación reafirma el valor del enfoque cualitativo y de la sistematización de experiencias como vías legítimas para generar conocimiento pedagógico situado (Denzin & Lincoln, 2018). En resumidas cuentas, la voz del docente-investigador y de los estudiantes cobra un lugar central en la construcción colectiva de saberes (Sáez Olmos, 2025).

Recomendaciones pedagógicas

- **Diseñar experiencias gamificadas desde el contexto:** Las estrategias de gamificación no deben replicarse de forma estandarizada, sino construirse desde las realidades específicas de cada comunidad educativa. Las narrativas, los roles, los desafíos y las dinámicas deben reflejar los intereses, lenguajes y trayectorias del estudiantado para lograr sentido pedagógico y emocional (UNESCO, 2021).
- **Fomentar la participación activa del estudiantado en el diseño pedagógico:** Incluir a los estudiantes en la creación de roles y desafíos fortalece su sentido de pertenencia, empoderamiento y compromiso. Esta participación activa es un componente esencial de la educación para la paz, pues promueve relaciones horizontales basadas en el diálogo y el respeto mutuo (Freire, 1970).
- **Promover el trabajo cooperativo como práctica cotidiana de paz:** El uso de roles diferenciados, interdependencia positiva y desafíos colaborativos permite que el aula se transforme en un espacio de construcción colectiva. Estas dinámicas deben ir acompañadas de reflexiones sistemáticas sobre convivencia, diversidad y resolución no violenta de conflictos (Ospina & Ospina, 2023).
- **Evitar enfoques superficiales o competitivos de gamificación:** Se recomienda prescindir de propuestas centradas únicamente en recompensas externas, puntuaciones o *rankings*, ya que pueden reproducir lógicas de exclusión y competencia individualista (Mora et al., 2017). La gamificación debe orientarse al desarrollo de habilidades socioemocionales, pensamiento crítico y vínculos éticos entre los participantes.
- **Integrar estrategias lúdicas con metodologías activas:** La articulación entre gamificación, Aprendizaje Basado en Proyectos y educación emocional permite potenciar aprendizajes significativos, fomentar la creatividad y favorecer una mirada integral del desarrollo del estudiantado (Balcázar Gallo et al., 2026).
- **Explorar la gamificación como estrategia de justicia educativa:** Sería valioso indagar en qué medida la gamificación crítica puede compensar desigualdades estructurales dentro del aula y

generar procesos de equidad pedagógica en estudiantes con trayectorias escolares diversas (Peñañiel Villavicencio et al., 2025).

Consideraciones finales

La integración de la gamificación crítica con enfoques pedagógicos situados trasciende la simple innovación instrumental, consolidándose como un dispositivo ético y transformador en la educación contemporánea. Al articular la narrativa lúdica con los principios de la cultura de paz, se evidenció que las aulas pueden dejar de ser espacios de reproducción de desigualdades para convertirse en laboratorios de convivencia donde el conflicto se gestiona mediante el diálogo y la empatía. Lejos de buscar un rendimiento estandarizado, el uso de propuestas basadas en roles flexibles y en la cooperación estimula un compromiso emocional profundo, devolviendo al estudiantado su condición de sujeto activo en la construcción de su propio conocimiento.

Desde una perspectiva metodológica, el estudio ratifica el valor insustituible del paradigma sociocrítico y del enfoque cualitativo para capturar la complejidad de las dinámicas escolares en contextos de vulnerabilidad. La triangulación de técnicas y la sistematización de la experiencia fotográfica y narrativa permitieron legitimar la voz de los actores educativos, demostrando que la investigación escolar debe estar anclada a las realidades socioculturales de los participantes. Asimismo, los hallazgos confirman que cuando el diseño didáctico rechaza las lógicas de la competencia individualista y prioriza la interdependencia positiva, se generan condiciones propicias para que la diversidad sea entendida no como una barrera, sino como una fortaleza colectiva.

Finalmente, se concluye que el potencial de la gamificación para la inclusión social y la justicia educativa depende estrictamente de la intencionalidad pedagógica con la que sea implementada. Las experiencias analizadas sugieren que las futuras intervenciones deben huir de enfoques superficiales o puramente extrínsecos, apostando por configuraciones donde el juego actúe como un puente hacia la equidad, el reconocimiento mutuo y el desarrollo humano integral. De este modo, la escuela se reafirma como un espacio privilegiado para cultivar la paz como una praxis cotidiana, donde el disfrute, la creación artística y la solidaridad se funden en pro de una ciudadanía más justa y consciente.

Agradecimientos

A mi casa de estudio “Universidad Autónoma de Santo Domingo”.

Conflicto de intereses

No se reporta conflicto de intereses.

Referencias

- Balcázar Gallo, J. E. J., Alva Reyes, L. A., Flores Moscol, F. J., & Chamoli Falcón, A. W. (2026). La gamificación como motivación en el aprendizaje universitario: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 6(3), e603018. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17258216>
- Braun, V., & Clarke, V. (2006). Using thematic analysis in psychology. *Qualitative Research in Psychology*, 3(2), 77–101. <https://doi.org/10.1191/1478088706qp063oa>
- Castellano Valverde, J. J., Duta Toapanta, L. P., & Andrango Analuisa, D. P. (2025). Gamificación en el Aula Estrategias para Mejorar el Aprendizaje. *Estudios y Perspectivas Revista Científica Y Académica*, 5(1), 3651–3669. <https://doi.org/10.61384/r.c.a.v5i1.1074>
- Denoni-Buján, M., Marcen, C., Gracia-Gil, A., Casanovas López, R., & Coral-Aguilar, S. (2025). Challenges of innovation through gamification in the classroom. *Education Sciences*, 15(10), 1341. <https://doi.org/10.3390/educsci15101341>

- Denzin, N. K., & Lincoln, Y. S. (2018). *The SAGE Handbook of Qualitative Research* (5th ed.). SAGE Publications.
- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining “gamification”. En A. Lugmayr, H. Franssila, C. Safran, & I. Hammouda (Eds.), *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments* (pp. 9–15). ACM. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., & Martínez-Herráiz, J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers & Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.020>
- Freire, P. (1970). *Pedagogía del oprimido*. Siglo XXI Editores.
- Galtung, J. (2014). La geopolítica de la Educación para la paz. Aprender a odiar la guerra, a amar la paz y a hacer algo al respecto. *Revista de Paz y Conflictos*, 7, 9–18. <https://doi.org/10.30827/revpaz.v7i0.1565>
- García, F. (2021). Juegos, plasticidad cerebral y habilidades cognitivas. *Revista Salud Bienestar Colectivo*, 5(1), 90–104. http://portal.revistas.bvs.br/pt/journals/?q=short_title:%22Salud%20bienestar%20colect%22
- Huizinga, J. (1949). *Homo ludens: A study of the play-element in culture*. Routledge & Kegan Paul. (Obra original publicada en 1938).
- Jiménez Bautista, F. (2024). Comprender para conocer: desde Johan Galtung a la paz neutra. *Revista de Cultura de Paz*, 8, 284–306. <https://doi.org/10.58508/cultpaz.v8.228>
- Kampf, R., & Nicolaidou, J. (2025). Serious games and game performance before and during the Israel-Hamas War: The case of Fact Finders and PeaceMaker. *Games and Culture*. Advance online publication. <https://doi.org/10.1177/15554120251327701> [Links]
- Kapp, K. M. (2012). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lepe-Salazar, F., Mejía-Romero, F., Benicio-Rodríguez, D., & Hernández-Reyes, A. (2024). Game-based promotion of assertiveness to mitigate the effects of bullying in high school students: Development and evaluation study. *JMIR Serious Games*, 12(1), e58452. <https://doi.org/10.2196/58452> [Links]
- López-Faicán, L., & Jaen, J. (2023). Design and evaluation of an augmented reality cyberphysical game for the development of empathic abilities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 176, 103041. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103041>
- López-Faicán, L., & Jaen, J. (2023). Design and evaluation of an augmented reality cyberphysical game for the development of empathic abilities. *International Journal of Human-Computer Studies*, 176, 103041. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2023.103041>
- Makri, E. G. (2022). Does the Cards against Calamity learning game facilitate attitudes toward negotiation, civics, and sustainability? Empirical findings from Greek graduates. *Education Sciences*, 12(11), 738. <https://doi.org/10.3390/educsci12110738>
- Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Aguilar-Parra, J. M., & Trigueros, R. (2021). Gamification as a methodological resource for the development of empathy and group cohesion in classrooms. *Education Sciences*, 11(2), Artículo 50. <https://doi.org/10.3390/educsci11020050>

- Mora, A., Riera, D., González, C., & Arnedo-Moreno, J. (2017). Gamification: A systematic review of design frameworks. *Journal of Computing in Higher Education*, 29(3), 516–548. <https://doi.org/10.1007/s12528-017-9150-4>
- Muñoz-Repiso, A. G. (2018). Educación para la paz: claves pedagógicas para la formación de una ciudadanía crítica. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 921–936. <https://doi.org/10.5209/RCED.59796>
- Ospina, D., & Ospina, M. (2023). El juego como escenario de construcción de paz en contextos de conflictos armado en Colombia. *Revista Colombiana de Ciencias Sociales*, 14(1), 134–152. <https://doi.org/10.21501/22161201.3904>
- Peñafiel Villavicencio, P. V., Ordoñez Reino, B. K., & Fernández-Sánchez, L. (2025). El juego y la gamificación como facilitadores del aprendizaje en estudiantes. *Revista InveCom*, 5(3), e050309. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14020536>
- Pistón Rodríguez, M. (2022). Gamificación en contextos educativos vulnerables: análisis de experiencias con impacto en la convivencia escolar. *Revista Latinoamericana de Estudios Educativos*, 52(1), 113–138. <https://doi.org/10.48102/rlee.2022.v52n1.12345>
- Ryan, R. M., & Deci, E. L. (2000). Intrinsic and extrinsic motivations: Classic definitions and new directions. *Contemporary Educational Psychology*, 25(1), 54–67. <https://doi.org/10.1006/ceps.1999.1020>
- Sáez Olmos, J. (2025). La Gamificación como estrategia para la intervención social.EHQUIDAD. *Revista Internacional de Políticas de Bienestar y Trabajo Social*, (24), 151-166. <https://doi.org/10.15257/ehquidad.2025.0016>
- Sánchez-Mena, A., & Martí-Parreño, J. (2020). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 18(5), 434–443. <https://doi.org/10.34190/EJEL.18.5.006>
- Shao, J., Abdul Rabu, S. N., & Chen, C. (2025). Gamified interactive e-books for bullying prevention: Enhancing knowledge and motivation in Chinese primary schools.Frontiers in Psychology, 16, 1509549. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1509549>
- Sripa, K., Thummaphan, P., Ninphet, T., & Gulabutr, V. (2024). Combating cyberbullying in Thai youth: Learning innovation as a possible solution. *International Journal of Educational Development*, 104, Article 102878. <https://doi.org/10.1016/j.ijedudev.2024.103065>
- UNESCO. (2021). Reimagining our futures together: A new social contract for education. UNESCO Publishing. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000379707>