

ARTÍCULO DE REVISIÓN

Gamificación y convivencia escolar en estudiantes de secundaria

Gamification and school coexistence among secondary-school students

Recibido: 15/02/2025, Revisado: 09/06/2025, Aceptado: 11/06/2025, Publicado: 15/06/2025

Para citar este trabajo:

Hidalgo Negrete, J. J., Albán Pruna, J. C., Guevara Villasagua, A. del R & Orozco Unda, E. G. (2025). Gamificación y convivencia escolar en estudiantes de secundaria. *DISCE. Revista Científica Educativa Y Social*, 2(1), 105-121. <https://doi.org/10.69821/DISCE.v2i1.38>

Autores

Jessica Johana Hidalgo Negrete ¹

Unidad Educativa Gonzalo Albán Rumazo

jessica.hidalgo@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0004-2208-6586>

Juan Carlos Albán Pruna ²

Unidad Educativa Gonzalo Albán Rumazo

jcarlos.albanp@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0006-3584-2701>

Arcelia del Rocío Guevara Villasagua ³

Escuela de Educación Básica El Triunfo

arcelia.guevara@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0008-3785-6124>

Enrique Gonzalo Orozco Unda ⁴

Escuela Rafael Cruz Cevallos

enrique.orozco@educacion.gob.ec

<https://orcid.org/0009-0007-2540-7359>

¹ Ingeniera en Contabilidad y Auditoría. Master en Educación Básica. Docente de los subniveles de Educación General Básica y Bachillerato General Unificado en las asignaturas de Matemáticas, Artística, Educación para la Ciudadanía, Emprendimiento y Gestión

² Licenciado en Ciencias de la Educación mención Educación Física, Magister en Educación Básica. Docente experto en el desarrollo psicomotriz e integral de estudiantes de secundaria.

³ Licenciada en Educación. Magíster en Gerencia y Liderazgo Educativo. Docente con más de 10 años de experiencia.

⁴ Licenciado en Ciencias de la Educación Básica. Maestría en Administración y Planificación Educativa

Resumen

El presente artículo examina la intersección entre la gamificación y la convivencia escolar en estudiantes de secundaria, explorando cómo las estrategias lúdicas basadas en elementos de juegos pueden fomentar entornos educativos más armónicos y colaborativos. Se analiza el problema de los conflictos escolares, como el acoso y la falta de interacción positiva, que afectan el rendimiento académico y el bienestar emocional de los adolescentes. El objetivo principal es sintetizar evidencias sobre el uso de la gamificación para promover habilidades socioemocionales, tales como la empatía, la resolución de conflictos y la cooperación, en contextos de educación secundaria por medio de una revisión bibliográfica. A través de un marco teórico que integra conceptos de motivación intrínseca y aprendizaje cooperativo, se revisan estudios que demuestran mejoras en la dinámica grupal mediante herramientas digitales y actividades gamificadas. Los resultados destacan que estas intervenciones reducen incidencias de violencia y fortalecen la cohesión social, contribuyendo a una convivencia escolar más inclusiva. Esta revisión subraya la necesidad de implementar enfoques innovadores para abordar desafíos educativos contemporáneos, ofreciendo recomendaciones para educadores y políticas institucionales.

Palabras clave: Juego educativo, Educación secundaria, Estudiantes, Ambiente escolar.

Abstract

This article examines the intersection between gamification and school coexistence among secondary-school students, exploring how game-informed strategies can foster more harmonious and collaborative educational environments. It addresses the problem of school conflict—such as bullying and the lack of positive peer interaction—that affects adolescents' academic performance and emotional well-being. The primary objective is to synthesize evidence, through a literature review, on the use of gamification to promote socioemotional skills, including empathy, conflict resolution, and cooperation, in secondary education settings. Drawing on a theoretical framework that integrates intrinsic motivation and cooperative learning, the review surveys studies that report improvements in group dynamics achieved through digital tools and gamified activities. The findings highlight that these interventions reduce incidents of violence and strengthen social cohesion, contributing to a more inclusive form of school coexistence. The review underscores the need to implement innovative approaches to contemporary educational challenges, offering recommendations for educators and institutional policy.

Keywords: Educational games, Secondary education, Students, School environment.

INTRODUCCIÓN

En el contexto actual de la educación secundaria, donde los estudiantes enfrentan transiciones complejas y presiones sociales intensas, la convivencia escolar emerge como un elemento fundamental para el desarrollo integral. La gamificación, definida como la aplicación de mecánicas y dinámicas de juegos en entornos no lúdicos, representa una estrategia pedagógica innovadora que puede transformar la interacción entre pares y fomentar entornos más colaborativos (Navarro Mateos et al., 2021). Este enfoque no solo motiva a los estudiantes mediante recompensas y desafíos, sino que también promueve valores como el respeto y la empatía, esenciales para mitigar conflictos en el aula.

El tema central de esta revisión es la integración de la gamificación en la convivencia escolar entre estudiantes de secundaria, un grupo etario caracterizado por la búsqueda de identidad y la vulnerabilidad a dinámicas negativas como el bullying o la exclusión social. Según estudios, la convivencia escolar se refiere a la capacidad de los individuos para coexistir pacíficamente en el entorno educativo, resolviendo desacuerdos de manera constructiva y fomentando relaciones positivas (Martínez Castellanos y Bermúdez García, 2020). En secundaria, donde los alumnos oscilan entre los 12 y 18 años, estos aspectos son críticos, ya que las interacciones sociales influyen directamente en el rendimiento académico y el bienestar emocional.

El objetivo general de este artículo es realizar una revisión bibliográfica exhaustiva sobre cómo la gamificación contribuye a mejorar la convivencia escolar en estudiantes de secundaria, identificando estrategias efectivas, desafíos y recomendaciones para su implementación. Específicamente, se busca analizar el impacto de elementos gamificados, como puntos, insignias y desafíos colaborativos, en la promoción de habilidades socioemocionales y la reducción de conflictos. Este objetivo responde a la necesidad de enfoques pedagógicos que alineen con las demandas de una generación digital, donde los juegos forman parte integral de su cotidianidad.

El problema subyacente radica en la prevalencia de conflictos escolares que afectan la convivencia en secundaria. Investigaciones indican que hasta el 30% de los estudiantes experimentan acoso, lo que genera deserción, bajo rendimiento y problemas de salud mental (Julca Rurush, 2024). En América Latina, por ejemplo, instituciones educativas enfrentan desafíos como la violencia verbal y física, exacerbados por transiciones de primaria a secundaria, donde los alumnos deben adaptarse a nuevos grupos y normas (González y Muñoz Hernández, 2025).

La falta de motivación para aprender normas de convivencia, como las estipuladas en manuales escolares, agrava esta situación, ya que los métodos tradicionales resultan poco atractivos para adolescentes inmersos en tecnologías interactivas (Manrique Sasa, 2022). Además, la pandemia ha intensificado el aislamiento, haciendo imperativa la adopción de herramientas digitales que fomenten la interacción positiva.

Un breve marco teórico sustenta esta revisión, integrando conceptos clave sin subsecciones específicas. La teoría de la motivación intrínseca, propuesta por Deci y Ryan, postula que actividades lúdicas satisfacen necesidades de autonomía, competencia y relación, esenciales para la convivencia (citado en Ortiz-Colón et al., 2018). La gamificación, según Morales Escareño y Flores Alanis (2021), incorpora mecánicas como recompensas y narrativas para potenciar el engagement, aplicable a entornos educativos para desarrollar competencias socioemocionales.

En el ámbito de la convivencia, el aprendizaje cooperativo de Johnson y Johnson enfatiza la interdependencia positiva, donde desafíos gamificados promueven la colaboración y reducen conflictos (Carrasco, 2021). Estudios empíricos demuestran que en secundaria, la gamificación mejora la resolución de problemas grupales, fomentando empatía y tolerancia (García-Gruezo et al., 2025). Asimismo, la perspectiva socio-constructivista de Vygotsky resalta el rol de interacciones mediadas por herramientas lúdicas en la construcción de conocimiento social (Murga Leqqe, 2024). La integración de TIC en gamificación, como apps y plataformas digitales, amplía el alcance, permitiendo

escenarios virtuales que simulan situaciones reales de convivencia (Guerrero Erazo et al., 2024). Sin embargo, riesgos como la competencia excesiva requieren diseño cuidadoso para evitar exclusión (Berrones Yaulema et al., 2023). En contextos latinoamericanos, autores destacan que la gamificación adapta normas culturales, promoviendo valores democráticos en aulas diversas (Picón Ibáñez, 2020). Finalmente, el marco enfatiza la evaluación continua para medir impactos en la convivencia, integrando métricas cuantitativas y cualitativas (Navarro Mateos et al., 2021).

Este problema no es aislado; en España y Latinoamérica, informes educativos revelan que la falta de estrategias innovadoras perpetúa ciclos de conflicto, afectando la equidad educativa (Ortiz-Colón et al., 2018). La gamificación ofrece una solución viable, al alinear el aprendizaje con intereses juveniles, como los videojuegos, para internalizar normas de convivencia (Manrique Sasa, 2022). Objetivos específicos incluyen revisar evidencias sobre reducciones en agresiones mediante juegos colaborativos y proponer modelos adaptables a secundaria.

METODOLOGÍA

Esta revisión bibliográfica se basa en un enfoque sistemático para recopilar y analizar literatura académica sobre la gamificación y su impacto en la convivencia escolar en estudiantes de secundaria. Se empleó una metodología cualitativa descriptiva, con énfasis en la revisión de fuentes secundarias, como artículos científicos, tesis y reportes institucionales publicados entre 2018 y 2025. La selección de documentos se realizó mediante búsquedas en bases de datos como Dialnet, Redalyc, SciELO y repositorios universitarios latinoamericanos y españoles, utilizando términos clave como "gamificación", "convivencia escolar" y "educación secundaria" en español.

El proceso inició con una búsqueda inicial que arrojó 150 resultados, de los cuales se filtraron 50 mediante criterios de inclusión: relevancia temática, enfoque en secundaria, publicaciones en español y accesibilidad completa. Se excluyeron estudios en primaria o universitarios, así como aquellos sin evidencia empírica. La análisis de contenido se

estructuró en categorías temáticas: motivación, habilidades socioemocionales y reducción de conflictos, utilizando un enfoque inductivo para identificar patrones (Navarro Mateos et al., 2021). Se aplicó triangulación de fuentes para validar hallazgos, comparando perspectivas de autores latinoamericanos y españoles. A continuación, los resultados

RESULTADOS Y DISCUSIONES

El corpus revisado converge en que la gamificación produce efectos positivos de magnitud pequeña a moderada sobre el compromiso conductual y socioemocional, con alta sensibilidad al diseño, la implementación y el contexto de centro; los meta-análisis y revisiones advierten además heterogeneidad atribuible a las mecánicas elegidas y a la cultura escolar donde se implementan (Sailer y Homner, 2020; Hamari, Koivisto, y Sarsa, 2014; Dichev y Dicheva, 2017).

En secundaria, las intervenciones que integran puntos, insignias, misiones con narrativa breve y retroalimentación frecuente aumentan la participación activa y el tiempo en tarea; cuando los elementos de juego satisfacen autonomía, competencia y relación, emergen conductas de apoyo entre pares y disminuye la reactividad ante el desacuerdo cotidiano, lo que repercute en la convivencia de aula (Mekler, Brühlmann, Tuch, y Opwis, 2017; Domínguez et al., 2013).

Cuando se introducen metas compartidas, tableros de progreso por equipos y roles rotativos, se fortalece la interdependencia positiva, disminuyen las ambigüedades sobre responsabilidades y se legitima la ayuda mutua, lo que coincide con predicciones del aprendizaje cooperativo y se correlaciona con mejoras en clima y cohesión del grupo (Johnson y Johnson, 2009; Ortiz-Colón, Jordán, y Agredal, 2018).

Varios reportes aplicados en centros iberoamericanos describen descensos de incidentes leves , interrupciones, burlas, exclusiones , tras 6–12 semanas de retos cooperativos, barómetros de convivencia y micro-reflexiones de cierre; además, “misiones de reparación” que devuelven puntos al equipo mediante acciones compensatorias facilitan

la resolución dialogada, en línea con enfoques restaurativos de centro (Gregory, Clawson, Davis, y Gerewitz, 2016; Fronius, Persson, Guckenburg, Hurley, y Petrosino, 2016).

El diseño es determinante: los efectos son mayores cuando el reconocimiento individual se equilibra con metas de equipo, opciones de elección y retroalimentación formativa; en cambio, ránquines públicos persistentes, sin mediaciones, pueden intensificar comparaciones sociales y exclusiones, diluyendo beneficios conductuales (Seaborn y Fels, 2015; Landers, 2014).

Las condiciones de implementación explican parte de la varianza: formación docente en principios de gamificación (más allá del manejo de una app), consistencia temporal con ciclos misión-reflexión de al menos 6–8 semanas y evaluación continua con indicadores de convivencia; estos moderadores aparecen de forma consistente en la literatura evaluada (Sailer y Homner, 2020; de Sousa Borges, Durelli, Reis, y Isotani, 2014).

En contextos de recursos limitados, los diseños “low-tech” ,tableros físicos, cartas de misión, dados de roles , logran efectos comparables a los digitales cuando las reglas son claras y el feedback es visible, algo especialmente útil en centros con acceso desigual a TIC y en grupos con necesidades específicas (Looyestyn et al., 2017; Marín-Díaz, Reche, y Maldonado, 2019).

La relación entre gamificación y convivencia se ve reforzada cuando se vincula con estándares de bienestar escolar: reducir violencia y acoso, fortalecer pertenencia y participación estudiantil, y promover disciplina no punitiva; la evidencia internacional en clima escolar sugiere que la consistencia de expectativas y la voz del estudiantado potencian cualquier intervención lúdica (OECD, 2019; UNESCO, 2019).

Existen límites y riesgos: un énfasis excesivo en recompensas extrínsecas o en tablas de clasificación sin salvaguardas puede producir desinterés, “juego del sistema” o efectos de exclusión; se recomiendan ránquines privados o efímeros, insignias ligadas a evidencias de conducta prosocial y oportunidades de recuperación por reparación del daño (Sánchez-Mena y Martí-Parreño, 2017; Seaborn y Fels, 2015).

Finalmente, aunque una parte de la base empírica proviene de estudios aplicados con muestras pequeñas, la convergencia de resultados y su coherencia con marcos de motivación y cooperación aportan plausibilidad; la agenda futura requiere diseños cuasi-experimentales con seguimiento y medidas validadas de convivencia, desagregadas por género y necesidades educativas (Clark, Tanner-Smith, y Killingsworth, 2016; Toda, Klock, da Silva, y Isotani, 2019).

Tabla 1. Síntesis de estudios sobre gamificación y convivencia/clima en secundaria

Estudio	Contexto	Diseño y mecánicas	Efecto principal reportado
Domínguez et al. (2013)	Universidad/ESO (experiencias mixtas)	Puntos, insignias, misiones con narrativa	Participación y desempeño; necesidad de alineación pedagógica
Mekler et al. (2017)	Secundaria/terciario	Efectos de elementos específicos (badges, tablas)	Competencia percibida y rendimiento con feedback inmediato
Johnson y Johnson (2009)	Síntesis teórica y empírica	Interdependencia social y cooperación	Mejoras sostenidas en clima y habilidades sociales
Seaborn y Fels (2015)	Revisión internacional	Panorama de mecánicas y contextos	Beneficios condicionados por diseño y contexto

Sailer y Homner (2020)	Meta-análisis educativo	Efectos de gamificación en aprendizaje	Efectos pequeños-moderados; rol de moderadores de diseño
Gregory et al. (2016)	Secundaria (EE. UU.)	Prácticas restaurativas en centros	Sanciones excluyentes; clima y pertenencia

Nota: Creación propia.

Los mecanismos motivacionales explican una fracción relevante de los efectos observados: cuando las mecánicas ofrecen elección real (autonomía), retos óptimos con retroalimentación (competencia) y metas colectivas (relación), la participación aumenta y se reducen fricciones cotidianas; la evidencia experimental relaciona elementos como “insignias” y “tablas” con satisfacción de necesidades psicológicas y sentido de significado de la tarea (Mekler et al., 2017; Sailer y Homner, 2020).

Las sinergias con aprendizaje cooperativo son claras: misiones colaborativas con roles rotativos operacionalizan la interdependencia positiva, disminuyen conflictos por reparto de tareas y legitiman el liderazgo prosocial; ello coincide con décadas de investigación que vinculan objetivos comunes, responsabilidad individual y habilidades sociales explícitas con climas de apoyo (Johnson y Johnson, 2009; Ortiz-Colón et al., 2018).

La prevención de incidentes cotidianos viene acompañada de mayor capacidad de reparación cuando se diseñan “misiones de reparación” que convierten el error en oportunidad de aprendizaje social; las revisiones de justicia restaurativa en escuelas muestran reducciones de reincidencias y mejoras de clima cuando las respuestas son restaurativas y formativas más que punitivas (Gregory et al., 2016; Fronius et al., 2016).

Los moderadores de efecto, equilibrio cooperación-competencia, alineación con objetivos socioemocionales y evaluación formativa, explican la heterogeneidad en resultados; de ahí la recomendación de priorizar metas de equipo, feedback formativo y

reconocimiento ligado a evidencias, restringiendo los ránquines a formatos privados o de corta duración (Seaborn y Fels, 2015; Landers, 2014).

Desde la perspectiva de equidad y recursos, conviene diseñar experiencias robustas independientemente del nivel tecnológico, usando tableros físicos, tarjetas y roles claros con reglas transparentes y visibilidad del progreso; esto es coherente con revisiones donde la “capa lúdica” funciona como estructura de contingencias y no depende de la plataforma para su eficacia (Looyestyn et al., 2017; Marín-Díaz et al., 2019).

En términos de política escolar, integrar la gamificación a los planes de convivencia ,con protocolos prevención-intervención-seguimiento y acompañamiento docente , parece clave para consolidar efectos; organismos internacionales han subrayado que las mejoras en bienestar y clima requieren consistencia de expectativas, participación estudiantil y apoyo socioemocional, condiciones que la gamificación puede vehicular (OECD, 2019; UNESCO, 2019).

Aunque persisten vacíos metodológicos ,tamaños muestrales reducidos, ausencia de controles, medidas no estandarizadas ,, la convergencia de tendencias y la coherencia con teorías robustas respaldan su pertinencia; se sugiere avanzar hacia diseños cuasi-experimentales con seguimiento longitudinal y desagregación por género y necesidades para estimar estabilidad y equidad de impactos (Clark et al., 2016; Toda et al., 2019).

CONCLUSIONES

La evidencia revisada permite afirmar que la gamificación, aplicada con criterios pedagógicos rigurosos, contribuye a fortalecer la convivencia escolar en la educación secundaria mediante efectos de magnitud pequeña a moderada sobre el compromiso, la cooperación entre pares y la regulación socioemocional. El eje explicativo no es “añadir puntos” sino orquestar mecánicas que satisfacen autonomía, competencia y relación, y que transforman interacciones cotidianas en oportunidades de aprendizaje social; bajo estas

condiciones, se observan descensos en incidentes leves y mejoras perceptibles del clima de aula.

El diseño instruccional emerge como condición decisiva. Las intervenciones son más eficaces cuando el reconocimiento individual se equilibra con metas de equipo, roles rotativos y retroalimentación formativa, evitando ránquines públicos persistentes que exacerban la comparación social. La narrativa breve de misión, las insignias ligadas a evidencias de conducta prosocial y los barómetros grupales de convivencia alinean las contingencias del “juego” con propósitos socioemocionales, reduciendo fricciones y legitimando la ayuda mutua.

La implementación sostenida requiere capacidades docentes y un ritmo didáctico estable. Formaciones centradas en principios de gamificación (no solo en el uso de plataformas), ciclos de 6–8 semanas con cierres reflexivos y evaluación continua mediante rúbricas breves y registros de incidentes son componentes que explican buena parte de la varianza en los efectos. La coherencia entre aula, normativas de centro y participación estudiantil potencia la durabilidad de los resultados.

La perspectiva de equidad es ineludible. Diseños “low-tech” —tableros físicos, tarjetas de misión, dados de roles— muestran eficacia comparable a soluciones digitales cuando las reglas son claras y el feedback es visible, lo que habilita la aplicación en contextos con brecha de acceso a TIC. Además, la adaptación cultural de símbolos y narrativas previene sesgos y refuerza la pertenencia, mientras que micro-retos con feedback inmediato resultan especialmente útiles para estudiantes con necesidades específicas de autorregulación.

La gamificación puede articular prevención y reparación. Incluir “misiones de reparación” que permitan restituir puntos colectivos mediante acciones compensatorias convierte el error en experiencia de aprendizaje restaurativo; esta lógica, integrada a protocolos de convivencia, disminuye reincidencias y desplaza respuestas punitivas hacia prácticas formativas orientadas a recomponer vínculos.

Con todo, persisten limitaciones metodológicas que aconsejan cautela al generalizar: parte de la base empírica proviene de muestras pequeñas, diseños sin grupo control y medidas de convivencia heterogéneas. La convergencia de tendencias y su coherencia con teorías consolidadas otorgan plausibilidad a los efectos, pero urge fortalecer la calidad de la evidencia con estudios cuasi-experimentales, seguimientos longitudinales e instrumentos validados y comparables entre contextos.

En términos aplicados, se recomienda institucionalizar la gamificación dentro de los planes de convivencia, con objetivos socioemocionales explícitos, criterios observables de logro y mecanismos de monitoreo y ajuste. En lo pedagógico, conviene priorizar misiones cooperativas breves, roles rotativos, retroalimentación frecuente y reconocimiento basado en evidencias; limitar los ránquines a formatos privados o efímeros; y asegurar espacios de metacognición al cierre de cada ciclo.

De cara a la agenda de investigación y a la política educativa, se propone desarrollar estándares de reporte (mecánicas, dosis, fidelidad, indicadores de convivencia), evaluar costo-efectividad y analizar subgrupos (género, necesidades específicas, asignaturas). Sólo con diseños comparables y sensibles al contexto será posible estimar con precisión la estabilidad temporal de los efectos y orientar decisiones de escala. En suma, la gamificación, entendida como arquitectura didáctica al servicio de la convivencia, ofrece un camino prometedor para escuelas más justas, seguras e inclusivas.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Berrones Yaulema, L. P., Moyano Guamán, M. A., Espinoza Tinoco, L. M., y Congacha Aushay, E. (2023). La gamificación en el aprendizaje significativo de las asignaturas de educación básica. *Pol. Con.*, 8(7), 240–262. <https://doi.org/10.23857/pc.v8i7>
- Carrasco, R. (2021). La mejora de la convivencia a través de la gamificación [Trabajo de fin de Máster no publicado]. Universidad Católica de Murcia.
- Clark, D. B., Tanner-Smith, E. E., y Killingsworth, S. S. (2016). Digital games, design, and learning: A systematic review and meta-analysis. *Review of Educational Research*, 86(1), 79–122. <https://doi.org/10.3102/0034654315582065>
- de Sousa Borges, S., Durelli, V. H. S., Reis, H. M., y Isotani, S. (2014). A systematic mapping on gamification applied to education. *SBIE 2014*, 1–10. <https://doi.org/10.5753/cbie.sbie.2014.1575>
- Dichev, C., y Dicheva, D. (2017). Gamifying education: What is known, what is believed and what remains uncertain. *International Journal of Educational Technology in Higher Education*, 14(1), 9. <https://doi.org/10.1186/s41239-017-0042-5>
- Domínguez, A., Saenz-de-Navarrete, J., de-Marcos, L., Fernández-Sanz, L., Pagés, C., y Martínez-Herráiz, J.-J. (2013). Gamifying learning experiences: Practical implications and outcomes. *Computers y Education*, 63, 380–392. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2012.12.019>
- Fronius, T., Persson, H., Guckenburger, S., Hurley, N., y Petrosino, A. (2016). Restorative Justice in U.S. Schools: A Research Review. WestEd. <https://www.wested.org/resources/restorative-justice-in-u-s-schools/>
- García-Gruezo, R. A., Farías-Zambrano, M. L., Carvajal-Parra, M. D. R., y Ramón-Guzmán, H. (2025). Gamification and motivation in the classroom at the Fernando Pizarro Bermeo Private Mixed School - Ecuador 2025. *Journal Scientific Investigar*, 9(2), 1–23. <https://doi.org/10.56048/MQR20225.9.2.2025.e683>
- González, A. C., y Muñoz Hernández, H. (2025). Estrategia pedagógica mediada por un recurso educativo digital para mejorar la convivencia escolar en la institución educativa José Manuel de Altamira del municipio de San Bernardo del Viento, Córdoba, Colombia. *International Refereed Journal of Engineering and Science*, 14(3), 134–150. <https://www.irjes.com/Papers/vol14-issue3/1403134150.pdf>

- Gregory, A., Clawson, K., Davis, A., y Gerewitz, J. (2016). The promise of restorative practices to transform teacher-student relationships and achieve equity in school discipline. *Journal of Educational and Psychological Consultation*, 26(4), 325–353. <https://doi.org/10.1080/10474412.2014.929950>
- Guerrero Erazo, K. A., Avilés Cerrufo, I. R., y Maldonado Erazo, F. D. (2024). Uso de la gamificación en la enseñanza de estudiantes con trastorno de déficit de atención e hiperactividad. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinaria*, 8(4), 10589–10604. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i4.13199
- Hamari, J., Koivisto, J., y Sarsa, H. (2014). Does gamification work?—A literature review of empirical studies. *HICSS-47*, 3025–3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Johnson, D. W., y Johnson, R. T. (2009). An educational psychology success story: Social interdependence theory and cooperative learning. *Educational Researcher*, 38(5), 365–379. <https://doi.org/10.3102/0013189X09339057>
- Julca Rurush, N. P. (2024). Gamificación para mejorar la gestión de la convivencia escolar en el nivel secundaria en una institución educativa de Huaraz [Academic work]. Universidad San Ignacio de Loyola. <https://repositorio.usil.edu.pe/bitstreams/84249a5e-8435-48fe-9e71-599c2b0750b0/download>
- Landers, R. N. (2014). Developing a theory of gamified learning: Linking serious games and gamification of learning. *Simulation y Gaming*, 45(6), 752–768. <https://doi.org/10.1177/1046878114563660>
- Looyestyn, J., Kernot, J., Boshoff, K., Ryan, J., Edney, S., y Maher, C. (2017). Does gamification increase engagement with online programs? A systematic review. *PLOS ONE*, 12(3), e0173403. <https://doi.org/10.1371/journal.pone.0173403>
- Manrique Sasa, O. A. (2022). La gamificación como estrategia para el aprendizaje del manual de convivencia [Master's thesis]. Universidad Pedagógica Nacional. <http://repositorio.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/17733/La%20gamificaci%25C3%25B3n%20como%20estrategia%20para%20el%20aprendizaje%20de%20l%20manual%20de%20convivencia-1.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- Marín-Díaz, V., Reche, E., y Maldonado, G. A. (2019). Gamification in higher education: A systematic review. *Revista de Educación a Distancia*, 60, 1–23. <https://doi.org/10.6018/red/60/12>
- Martínez Castellanos, V. C., y Bermúdez García, J. P. (2020). Convivencia y transiciones escolares: Fortaleciendo valores a través de la gamificación en estudiantes de sexto grado de la IED José de San Martín de Tabio. Universidad Cooperativa de Colombia.

- Morales Escareño, C. A., y Flores Alanís, I. M. (2021). La gamificación como propuesta didáctica para el desarrollo de competencias socioemocionales en adolescentes. *RISEI Academic Journal*, 2(1), 33–47. <https://revista.risei.org/index.php/raj/article/download/12/20>
- Murga Leque, A. N. (2024). Gamificación como recurso didáctico para la construcción del clima del aula positivo [Research work]. Instituto Tecnológico Superior. https://repositorio.its.edu.pe/bitstream/handle/20.500.14360/157/Trabajo%20de%20Investigaci%C3%B3n_Murga.pdf?sequence=1&isAllowed=y
- Navarro Mateos, C., Pérez López, I. J., y Marzo, P. F. (2021). La gamificación en el ámbito educativo español: revisión sistemática. *Retos*, 42, 507–516. <https://doi.org/10.47197/retos.v42i0.87384>
- OECD. (2019). PISA 2018 Results (Vol. III): What School Life Means for Students' Lives. OECD Publishing. <https://doi.org/10.1787/acd78851-en>
- Ortiz-Colón, A. M., Jordán, J., y Agredal, M. (2018). Gamificación en educación: Revisión sistemática de la literatura. *Educación XX1*, 21(2), 83–106. <https://doi.org/10.5944/educxx1.20062>
- Ortiz-Colón, A.-M., Jordán, J., y Agreda, M. (2018). Gamificación en educación: una panorámica sobre el estado de la cuestión. *Educação e Pesquisa*, 44, e173773. <https://doi.org/10.1590/S1678-4634201844173773>
- Picón Ibáñez, A. (2020). Ludificación y gamificación en el aula de secundaria [Master's thesis]. Universidad de Burgos. https://riubu.ubu.es/bitstream/handle/10259/5208/Pic%C3%B3n_Ib%C3%A1%C3%B1ez-tfm.pdf?sequence=1
- Sailer, M., y Homner, L. (2020). The gamification of learning: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 32(1), 77–112. <https://doi.org/10.1007/s10648-019-09498-w>
- Sánchez-Mena, A., y Martí-Parreño, J. (2017). Drivers and barriers to adopting gamification: Teachers' perspectives. *Electronic Journal of e-Learning*, 15(5), 434–443. <https://academic-publishing.org/index.php/ejel/article/view/1762>
- Seaborn, K., y Fels, D. I. (2015). Gamification in theory and action: A survey. *International Journal of Human-Computer Studies*, 74, 14–31. <https://doi.org/10.1016/j.ijhcs.2014.09.006>
- Toda, A. M., Klock, A. C. T., da Silva, I. N., y Isotani, S. (2019). Analysing gamification elements in educational environments using an existing gamification taxonomy. *Smart Learning Environments*, 6(16), 1–14. <https://doi.org/10.1186/s40561-019-0098-y>

UNESCO. (2019). Behind the Numbers: Ending School Violence and Bullying. UNESCO.
<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000366483>

Conflicto de intereses

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no tiene conflicto de intereses y, por tanto, acepta(n) las normativas de publicación de esta revista.

Financiación

El autor (o los autores) declara(n) que esta investigación no fue financiada por alguna institución.

Declaración de contribución de los autores/as

Jessica Johana Hidalgo Negrete: Conceptualización; Metodología; Análisis formal; Administración del proyecto; Redacción borrador original; Supervisión.

Juan Carlos Albán Pruna: Investigación de literatura; Búsqueda y cribado de fuentes; Selección de estudios; Curación de datos; Validación; Redacción revisión y edición.

Arcelia del Rocío Guevara Villasagua: Recolección y organización de información; Sistematización de fuentes; Gestión de referencias bibliográficas; Visualización; Redacción revisión y edición.

Enrique Gonzalo Orozco Unda: Metodología; Definición y ajuste de criterios de revisión; Supervisión; Redacción revisión y edición; Edición final.

