

TRABAJO FIN DE GRADO – GRADO EN CRIMINOLOGÍA

Prevenir jugando: Gamificación y videojuegos comerciales como herramientas contra el acoso escolar y digital en adolescentes

Autor del TFG: Nagore Nácher Gordillo

**Tutor del TFG:
María Ángeles Casabó Ortí**

UNIVERSIDAD EUROPEA DE VALENCIA

2024/2025

Nagore Nácher Gordillo

Prevenir jugando: Gamificación y videojuegos comerciales como herramientas contra el acoso escolar y digital en adolescentes

**UNIVERSIDAD EUROPEA
Facultad de Ciencias Sociales
Doble Grado en Criminología y Psicología**

**Director/Tutor:
María Ángeles Casabó Ortí**

Valencia, a 5 de julio de 2025

DEDICATORIA

*A mi yaya y a mi madre, por ser mi principal fuente de inspiración en la vida y porque no
sabría vivir sin ellas.*

*Y sobre todo a la pequeña Nagore, aquella que salía siempre del cole llorando por los insultos
que recibía, jamás dejes de creer en ti misma.*

AGRADECIMIENTOS

A mi hermano Ibai, por ser siempre una figura referente de constancia, trabajo y disciplina. Porque, aunque sea la hermana mayor, siempre aprendo más cosas de él de las que yo podré enseñarle nunca. Gracias por ser el mejor hermano pequeño que una hermana mayor pueda tener. Por querernos y cuidarnos siempre.

A mi madre Cecilia y a mi padre Fernando, porque han dedicado sus vidas en trabajar duramente para que nosotros podamos estudiar y asegurarnos un futuro. Porque nos han criado con amor, respeto y educación. Este logro es más vuestro que mío. Ni en mil vidas podría devolveros todos los sacrificios que habéis hecho por Ibai y por mí.

A mis yayos, Paqui y Pepe, porque ellos tuvieron que abandonar a sus familias buscando una vida mejor en un período de represión. Son las personas más fuertes que conozco. Siempre han confiado en mí, incluso cuando había veces que ni yo misma lo hacía. Gracias por quererme como lo hacéis. Sois parte de mí, os llevo en mi alma.

A Elena, Aitana y Natalia, mis amigas desde el instituto las cuales guardo en un pedacito de mi corazón. Porque siempre estamos unas para las otras, apoyándonos en los momentos más felices y también en los más tristes. Es una suerte seguir compartiendo logros juntas, tengo claro que lo haremos siempre.

A Claudia, Carol y Paula, mis amigas de la universidad con las cuales vivo diariamente. Porque juntas hemos pasado por estrés, risas, lloros, frustraciones, enfados, felicidad, amor... La carrera no sería lo mismo sin vosotras. Os quiero mucho.

A Nacho, que llegó en el momento más inesperado de mi vida y jamás dudó en quedarse. Porque me ha estado apoyando en todo el proceso, incluso cuando no podía más, ahí estaba él. Gracias por luchar por mí y quererme de la manera tan especial en la que lo haces. Te quiero.

Y sobre todo a ti, que, aunque has dudado y has tenido miedo, jamás te has rendido. Tú, que siempre has vivido con inseguridades y nunca creías haber sido comprendida, tienes una vida fuera esperándote, llena de experiencias, de música, de arte, de libros, de nuevas personas, de amor..., pero sobre todo de vida.

Resumen

El presente trabajo estudia el potencial de la gamificación a través de videojuegos comerciales como herramienta preventiva frente al acoso escolar y el ciberbullying en adolescentes. A raíz de una perspectiva criminológica y educativa, se adopta un enfoque cualitativo exploratorio-comparativo para analizar cuatro videojuegos populares entre el público adolescente (“Life is Strange”, “Undertale”, “Minecraft: Education Edition” y “Among Us”). Para ello, se aplica una rúbrica creada ad hoc que contempla dimensiones como la narrativa y valores, la inclusión, la toma de decisiones éticas, las mecánicas sociales y la usabilidad escolar. Los resultados que se muestran son que algunos videojuegos, aunque no se hayan diseñado con fines educativos, presentan estructuras con alto potencial, sobre todo para trabajar habilidades como la empatía, la reflexión crítica y la resolución pacífica de conflictos. La integración en contextos escolares puede favorecer estrategias de prevención primaria frente a conductas antisociales, lo que se alinearía con los ODS en cuanto a educación de calidad, igualdad y convivencia pacífica. Se concluye el estudio recalcando la necesidad de seguir desarrollando propuestas empíricas que integren videojuegos en entornos educativos reales, así como también superar las barreras culturales que limitan su aplicación desde la criminología preventiva innovadora y la pedagogía.

Palabras-clave: gamificación, videojuegos, prevención, acoso escolar, adolescencia.

Abstract

This paper studies the potential of gamification through commercial video games as a preventive tool against bullying and cyberbullying in adolescents. Based on a criminological and educational perspective, an exploratory-comparative qualitative approach is adopted to analyze four popular video games among adolescent audiences ("Life is Strange," "Undertale," "Minecraft: Education Edition," and "Among Us"). To do so, a specially created rubric is applied that considers dimensions such as narrative and values, inclusion, ethical decision-making, social mechanics, and school usability. The results show that some video games, although not designed for educational purposes, present structures with high potential, especially for developing skills such as empathy, critical reflection, and peaceful conflict resolution. Integration into school contexts can promote primary prevention strategies against antisocial behavior, which would align with the SDGs regarding quality education, equality, and peaceful coexistence. The study concludes by emphasizing the need to continue developing empirical proposals that integrate video games into real-life educational environments, as well as to overcome the cultural barriers that limit their application from the perspective of innovative preventive criminology and pedagogy.

Keywords: gamification, video games, prevention, bullying, adolescence.

ÍNDICE GENERAL

1. INTRODUCCIÓN.....	12
1.1 PROBLEMA DE INVESTIGACIÓN.....	12
1.2 PREGUNTA DE INVESTIGACIÓN	13
1.3 OBJETIVOS	14
1.3.1 <i>Objetivo general</i>	14
1.3.2 <i>Objetivos específicos</i>	14
1.4 JUSTIFICACIÓN	15
1.5 ALINEACIÓN CON LOS OBJETIVOS DE DESARROLLO SOSTENIBLE (ODS).....	17
2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA.....	18
2.1 REVISIÓN DE LA LITERATURA: MARCO TEÓRICO.....	18
2.1.1 <i>Bullying y cyberbullying en la adolescencia</i>	18
2.1.2 <i>Prevención de conductas antisociales en la adolescencia</i>	21
2.1.3 <i>Gamificación como estrategia educativa</i>	23
2.1.4 <i>Proceso de gamificación aplicado a la prevención</i>	28
2.1.5 <i>Evaluación de la gamificación preventiva</i>	31
2.2 FORMULACIÓN DE HIPÓTESIS: RESULTADOS ESPERADOS	32
3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN.....	33
3.1 METODOLOGÍA.....	33
3.1.1 <i>Tipo de estudio y enfoque metodológico</i>	33
3.1.2 <i>Criterios de selección de videojuegos</i>	34
3.1.3 <i>Diseño del instrumento de análisis: Rúbrica comparativa</i>	37
3.1.4 <i>Procedimiento de análisis</i>	40
3.2 CONSIDERACIONES ÉTICAS.....	41
3.3 LIMITACIONES DEL ESTUDIO	42
4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS	43
4.1 DESCRIPCIÓN DE CADA VIDEOJUEGO SELECCIONADO	43
4.2 APLICACIÓN DE LA RÚBRICA Y RESULTADOS INDIVIDUALES	45
4.3 COMPARACIÓN GLOBAL ENTRE VIDEOJUEGOS.....	49
4.4 DISCUSIÓN	53
5. CONCLUSIONES.....	54

5.1 LA AMPLITUD Y LIMITACIONES DE LA INVESTIGACIÓN	56
5.2 FUTURAS LÍNEAS DE INTERVENCIÓN	57
5.3 RESPUESTA AL OBJETIVO DE LA INVESTIGACIÓN	58
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS	59
7.ANEXO.....	65

ÍNDICE DE FIGURAS

FIGURA 1.	24
FIGURA 2.	27

ÍNDICE DE TABLAS

TABLA 1.	26
TABLA 2.	30
TABLA 3.	36
TABLA 4.	38
TABLA 5.	49

ÍNDICE DE SIGLAS Y ABREVIATURAS

SIGLA	INGLÉS	ESPAÑOL
RJ/JR	Restorative Justice	Justicia Restaurativa
OECD/OCDE	Organisation for Economic Co-operation and Development	Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico
SDGs/ODS	Sustainable Development Goals	Objetivos de Desarrollo Sostenible
PC	Personal Computer	Ordenador personal
PEGI	Pan-European Game Information	Clasificación por Edad de Contenidos en Videojuegos
PISA	Programme for International Student Assessment	Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes
PS	PlayStation	PlayStation
RPG	Role-Playing Game	Juego de rol

1. INTRODUCCIÓN

Primero de todo, se realiza una introducción del objeto del mismo estudio en la que se da respuesta al problema de investigación, a la pregunta de investigación, a los objetivos, detallando tanto el general como los específicos, y a la justificación.

De manera consecuente, se lleva a cabo una fundamentación teórica basada en la revisión de la literatura del marco teórico existente hasta la actualidad sobre el objeto de la investigación. Para ello, se propone dedicar apartados como: Bullying y ciberbullying en la adolescencia, prevención de conductas antisociales en la adolescencia, gamificación como estrategia educativa, proceso de gamificación aplicado a la prevención y evaluación de la gamificación preventiva. De esta manera, se concluye aportando aquellos resultados e hipótesis que se esperan encontrar en el estudio.

Asimismo, se prosigue dando explicación a la metodología aplicada en la presente investigación, en la que se detalla el tipo de estudio y enfoque metodológico escogidos, los criterios de selección de videojuegos, el diseño del instrumento de análisis (la rúbrica comparativa) y el procedimiento de análisis. Además, también se describen las consideraciones éticas tenidas en cuenta y las limitaciones del propio estudio.

A continuación, se realiza el análisis de los resultados hallados en el estudio. Para ello, se lleva a cabo una descripción de cada videojuego seleccionado, la aplicación de la rúbrica y resultados individuales demostrados, una comparación global entre los videojuegos escogidos y una discusión final.

Por último, la investigación finaliza concluyendo en la amplitud y limitaciones de la misma, en futuras líneas de intervención y dando respuesta al objeto de la investigación.

1.1 Problema de investigación

El acoso escolar y el ciberbullying entre adolescentes constituye un riesgo importante para el bienestar emocional y social de los jóvenes. Según el informe del

Programa para la Evaluación Internacional de los Estudiantes (PISA) el 6,5% de los estudiantes confirma sufrir acoso escolar de manera frecuente, mientras que un 15,8% lo hace varias veces al mes. Estos datos sitúan a España casi en la media de la OCDE, en un 8,3% (Zafra, 2024).

Según datos de la Conselleria d'Educació, a través del programa Ítaca, en la Comunidad Valenciana los casos de acoso escolar y ciberacoso se duplicaron entre 2018-2019 y 2022-2023, pasando de 610 a 1125 casos registrados (Europa Press, 2024).

Actualmente, un informe de Save the Children del 2024 el 16% de los alumnos valencianos indica haber sufrido acoso, de los cuáles un 6% lo sufre de manera frecuente, mientras que el 20% demuestra haber padecido ciberacoso (Jarque, 2025).

Estos datos expuestos reflejan una realidad problemática en las instituciones educativas españolas que demanda soluciones desde hace años. Por tanto, es urgente explorar desde enfoques innovadores que permitan perspectivas interdisciplinares e intervenciones efectivas.

En concreto, resulta fundamental aplicar herramientas de carácter cultural significativo para los alumnos, como pueden ser los videojuegos, pues pueden constituir una vía eficaz para la detección y prevención de estas conductas. Por ello, es esencial diseñar propuestas formativas que fomenten la inclusión, la empatía, la justicia y la resolución pacífica de conflictos con el propósito de construir entornos escolares seguros y equitativos.

1.2 Pregunta de investigación

En el presente trabajo se opta por cuestionar cómo puede aplicarse la gamificación como estrategia de prevención de conductas antisociales, específicamente del bullying y ciberbullying, en adolescentes, y qué elementos de los videojuegos comerciales pueden ser útiles para dicha estrategia. De esta manera, se proponen las siguientes preguntas a dar respuesta:

P1: ¿Qué elementos narrativos presentes en los videojuegos permiten promover

la empatía y la comprensión de situaciones relacionadas con el acoso escolar?

P2: ¿Qué mecánicas de juego favorecen el aprendizaje de conductas prosociales o la adecuada resolución de conflictos?

P3: ¿Cómo se representan simbólicamente temas como la exclusión social, la salud mental o la superación personas en los videojuegos?

P4: ¿En qué medida los videojuegos comerciales pueden considerarse herramientas útiles dentro de estrategias de gamificación educativa, aunque no hayan sido diseñados con dicho fin (*serious games*)?

P5: ¿Qué elementos comunes se observan en los videojuegos que podrían ser utilizados en una rúbrica para la identificación de elementos aplicables a contextos escolares?

1.3 Objetivos

1.3.1 Objetivo general

El objetivo principal de la investigación científica y criminológica reside en analizar comparativamente distintos videojuegos que incorporan elementos de gamificación, con el fin de identificar su potencial como herramientas para la prevención del bullying y ciberbullying en adolescentes, así como evaluar su eficacia.

1.3.2 Objetivos específicos

1. Identificar aquellos elementos clave de la gamificación que sean aplicables a la correcta prevención del bullying y ciberbullying en contextos educativos.
2. Seleccionar videojuegos que integren dinámicas de gamificación y contengan mensajes o estructuras aplicables a la prevención del acoso escolar y digital.
3. Diseñar una rúbrica de análisis que combine criterios de gamificación y prevención del bullying y ciberbullying.
4. Aplicar la rúbrica a los videojuegos seleccionados y comparar sus

características, fortalezas y limitaciones en términos de impacto preventivo.

5. Valorar la viabilidad y eficacia de utilizar estos videojuegos como recursos didácticos en contextos educativos orientados a la prevención de este tipo de conductas antisociales.

1.4 Justificación

Partiendo desde una perspectiva interdisciplinar, la criminología juega un papel fundamental en el análisis de fenómenos sociales, tales como el acoso escolar y el ciberbullying, puesto que integra conocimientos de la sociología, la psicología, la pedagogía y el derecho, con el fin de comprender las causas, dinámicas y consecuencias de la violencia interpersonal en contextos educativos (Baratta, 2004; Gaarland, 2005; Martínez, 2017).

La criminología no se limita únicamente al estudio del delito en su forma penal, sino que también se orienta hacia la prevención temprana de conductas violentas, la promoción de la convivencia entre personas y la reducción de aquellos factores que puedan ser de riesgo psicosocial (Martínez, 2017).

De esta manera, el acoso escolar puede ser entendido como una forma de violencia relacional que presenta un fenómeno de interés criminológico debido a su capacidad de generar daño social, su reproducción de dinámicas de dominación y exclusión, y, no todos los casos, evolucionar hacia conductas delictivas más graves. Asimismo, la prevención facilita intervenir desde edades tempranas a través de estrategias, ya sean educativas, culturales y/o simbólicas, que consigan promover valores tales como la empatía, la justicia, la inclusión o la solución adecuada de conflictos (Del-Rey-Alamillo et al., 2012).

La presente investigación propone explorar nuevas formas de intervención educativa utilizando elementos culturales significativos para los adolescentes, como son los videojuegos. Al aplicar estos en el análisis con presencia simbólica de conflictos, toma de decisiones éticas y cooperación social, se contribuye a reducir factores de riesgo y a fomentar actitudes prosociales, lo que corresponde con enfoques

criminológicos específicos como la crítica, la ambiental y la situacional (Del Moral Pérez & Martínez, 2018).

Sin embargo, la estigmatización que históricamente ha rodeado a los juegos de carácter electrónico limita, en gran medida, su empleabilidad y aprovechamientos en otros campos como la prevención del delito a través del aprendizaje de conductas. Este trabajo pretende contribuir a un cambio de paradigma, divulgando nuevas perspectivas de uso de los videojuegos desde un enfoque educativo y social. Asimismo, lo que se busca es promover un papel activo del criminólogo en el campo de la investigación y aplicación de estos recursos y, a su misma vez, en presente sintonía con los Objetivos de Desarrollo Sostenible y con los desafíos contemporáneos de la criminología (Del Pozo et al., 2017).

Además, el presente estudio expone una relevancia social importante, pues el acoso entre iguales y el ciberbullying continúan siendo problemáticas persistentes y complejas en las aulas españolas. Las investigaciones reflejan los impactos significativos sobre la salud mental, el rendimiento académico y la capacidad de adaptación social derivadas de este tipo de fenómenos (Álvarez-García et al., 2016).

Al mismo tiempo, la investigación aporta una contribución académica y metodológica a través de la elaboración de una herramienta de análisis propia que integra dimensiones clave como la narrativa, la inclusión, la ética, las mecánicas sociales y la usabilidad escolar. Dicho instrumento puede llegar a ser utilizado por otros investigadores, docentes o profesionales del ámbito socioeducativo con la finalidad de evaluar la viabilidad de la integración de determinados videojuegos en programas gamificados de prevención contra el acoso (Domínguez et al., 2013).

Por último, el estudio que se propone presenta aplicabilidad práctica, puesto que ofrece orientaciones claras a equipos docentes, tutores, orientadores y profesionales de la prevención para identificar y aprovechar videojuegos con potencial formativo en contextos escolares. Así se contribuye también al diseño de estrategias educativas innovadoras que sean accesibles y culturalmente relevantes desde un enfoque transformador e interdisciplinar.

1.5 Alineación con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS)

El presente estudio se alinea de manera directa con los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) propuestos por la Agenda 2030 de las Naciones Unidas (2015), ya que se busca contribuir a la prevención del acoso escolar y el ciberbullying a través de la aplicación de herramientas innovadoras que presenten perspectiva transformadora en la que se consoliden derechos humanos.

En primer lugar, el estudio contribuye transversalmente al ODS 3: Salud y bienestar, pues se relaciona con la mejora emocional, el bienestar, la salud mental y la reducción de riesgos psicosociales que afectan a la población juvenil como resultado del acoso entre iguales. Una identificación temprana, gracias a estrategias preventivas e innovadoras, permite intervenir antes de que las consecuencias de este tipo de conductas se desarrollen resultando más graves para la salud psicológica de los adolescentes (Naciones Unidas, 2015).

En segundo lugar, la investigación se relaciona de manera directa con el ODS 4: Educación de calidad, sobre todo con la meta 4.7 en la que se promueve una educación inclusiva, equitativa y de calidad, así como también fomentar valores relacionados con los derechos humanos, la igualdad de género, la cultura de la paz y no violencia, y la ciudadanía global. Al aplicar videojuegos con fines educativos se promueve la participación activa de los adolescentes, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y una convivencia positiva (Naciones Unidas, 2015).

En tercer lugar, también se corresponde con el ODS 16: Paz, justicia e instituciones sólidas, el cual promueve sociedades pacíficas que faciliten el acceso a la justicia para todos y construir instituciones eficaces. La prevención del acoso escolar propuesta es una forma directa de promover que los adolescentes se desarrollen en espacios seguros y libres de discriminación. Este objetivo es especialmente relevante en cuanto a visibilizar aquellas conductas violentas que no son necesariamente tipificadas como delitos pero que sí generan profundas consecuencias sociales y personales (Naciones Unidas, 2015).

En cuarto lugar, el enfoque interdisciplinar que aborda el presente estudio se

alineada con el ODS 17: Alianzas para lograr los objetivos, pues se reconoce la necesidad de colaboración de distintos sectores, agentes sociales, instituciones y científicos al momento de tratar con fenómenos complejos como es el bullying y el ciberbullying (educación, investigación, familia, entorno digital) (Naciones Unidas, 2015).

En resumen, este estudio responde a varios ODS al combinar una perspectiva criminológica crítica, herramientas tecnológicas significativas para los adolescentes y un enfoque preventivo del acoso en ambientes escolares. Por todo ello, no solo se busca intervenir en un fenómeno y problemática concretos, sino que se busca incidir en la elaboración de entornos escolares más inclusivos, seguros, empáticos y sostenibles.

2. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

La fundamentación teórica para desarrollar consta de una revisión de la literatura desde una perspectiva multidisciplinar y enfoque criminológico, a través de la cual se expone tratar un marco teórico aplicado y siguiendo los objetivos propuestos. Asimismo, se plantean los resultados esperados en relación con las preguntas de investigación formuladas.

2.1 Revisión de la literatura: Marco teórico

2.1.1 Bullying y ciberbullying en la adolescencia

Giraldo et al. (2016) explica que el acoso escolar o bullying es un tipo de violencia en la que, a través de comportamientos continuos y repetitivos, se hace uso de agresiones físicas, verbales o psicológicas, sin necesidad de presentar provocaciones previas, y solo con la intención o finalidad de dejar a la víctima sin posibilidades de defensa, generándole miedo a comunicar los hechos y creando una situación parcial y de inferioridad para la persona que lo sufre.

Según Musalem y Castro (2015) múltiples investigaciones afirman que el bullying es un problema de salud pública que afecta tanto a las víctimas, como a los agresores y la comunidad escolar, y que todo ello conlleva consecuencias graves y efectos negativos en todos los implicados en este fenómeno.

Además, el bullying o acoso escolar es considerado como un maltrato sistemático y persistente entre iguales, que se caracteriza por manifestarse a través de distintas formas como pueden ser: las agresiones físicas, verbales, relacionales y digitales, como es el caso del ciberbullying.

El acoso escolar no reside en una conducta o episodio esporádico, sino que es persistente y puede llegar a durar semanas, meses e incluso años. Al mismo tiempo, implica roles tales como, aparte de los agresores y víctimas que ya conocemos, espectadores, pues son, como desarrollaremos, un papel fundamental para el progreso de este (Musalem & Castro, 2015).

En el bullying o acoso escolar que se conoce tradicionalmente encontramos distintos tipos clasificados según la manera en la que se manifiesta. Primero, el bullying físico nace de agresiones directas tales como golpes, empujones o daños a pertenencias de la víctima. Segundo, el bullying psicológico podemos reconocerlo en intimidaciones, exclusión social y difusión de rumores con el fin de dañar la imagen de la propia víctima. Tercero, el bullying sexual se caracteriza de comentarios o gestos de índole sexual no deseados (Joffre-Velázquez et al., 2011).

Otro tipo de acoso, adaptado a las nuevas tecnologías, y que podría involucrar la tipología mencionada, pero que se desarrolla en otro ámbito, es el ciberbullying, pues se distingue por llevarse a cabo en un medio digital con el propósito de acosar o intimidar a la persona a la que vaya dirigido, ya sean con mensajes de carácter sexual no deseados, exclusión social, intimidatorio y/o difusión de rumores (Joffre-Velázquez et al., 2011).

De manera general, en el fenómeno del acoso confluyen factores individuales, familiares, culturales y sociales. No solamente existen factores de índole personal que puedan predecir este tipo de conductas antisociales, sino que también en la comunidad escolar existen una serie de características que contribuyen a la violencia escolar. La primera de ellas, la permisividad o justificación de las conductas violentas como manera de resolución de conflictos entre iguales. La siguiente, es la ausencia de apoyo hacia la diversidad como actitud tradicional. Por último, la falta de actuación por parte del profesorado ante situaciones de violencia entre los alumnos, reforzando así la conducta

del agresor y perpetuando la indefensión de las víctimas (Bausela, 2008).

Los roles o participantes principales en este fenómeno que siempre van a encontrarse son el perfil de víctima, el perfil de agresor y el testigo o espectador (Contreras, 2013).

Contreras (2013) señala que la víctima es aquella persona que se encuentra sometida al agresor, y, por ende, sufre el tipo de violencia que éste le aplica. Además, Cerezo y Vázquez (2017) nos explican el perfil psicológico de las víctimas del acoso escolar. Es característico que tiendan a ser menores que los acosadores, son personas más débiles tanto psicológicamente como físicamente, suelen presentar baja autoestima y pueden presentar una personalidad más retraída con signos de timidez. Los autores también señalan apreciar niveles de neuroticismo e introversión importantes en este tipo de roles. En cuanto al factor familiar, puede presentarse un ambiente sobreprotector con la persona, por lo que tienen constante contacto con los progenitores y pasan bastante tiempo en el hogar.

Asimismo, encontramos distintos tipos de víctimas, Buendía et al. (2016) las cuales diferencia entre víctimas activas y víctimas pasivas. Las víctimas activas son aquellas que presentan una situación social clara de impopularidad y aislamiento, por lo que ante el rechazo constante de los compañeros se puede generar en la propia víctima falta de concentración y tendencia a comportamientos agresivos ante dichos escenarios frustrantes. Por lo contrario, las víctimas pasivas, aunque también presentan dicha situación social caracterizada por el aislamiento, son personas con dificultades en la comunicación, muestran poca asertividad y un claro miedo ante las conductas agresivas por su alta manifestación de inseguridades y vulnerabilidades.

Por otro lado, tenemos al rol de agresor, la persona que hace uso de la violencia y fuerza sea física o psicológicamente, con el fin de dominar y someter la víctima. No existe un número determinado de agresores involucrados, pueden ser uno o varios. Según el perfil psicológico de los agresores propuesto por Cerezo y Vázquez (2017), los bullies tienden a ser algo mayores que la media de edad del grupo de pares al que pertenecen, suelen presentar una apariencia física fuerte, tienden a responder con conductas violentas y agresivas, y muestran una alta autoestima. Además, se aprecian

niveles medio-altos de extraversión, neuroticismo y psicoticismo. Sus ambientes familiares suelen ser conflictivos, por lo que suelen mostrar conductas provocadoras y rebeldes, lo que puede generar un rendimiento escolar deficiente.

Es importante señalar para el presente trabajo lo que propone Contreras (2013) en cuanto a la personalidad del agresor. Este tipo de roles se caracteriza por manifestar una ausencia de empatía, así como habilidades sociales deficientes, lo que limita la capacidad, a parte para poder comunicar o negociar las necesidades o deseos propios, de asunción de responsabilidades y sentimientos de culpa. Son, por tanto, objetos preventivos clave para tratar y tener en cuenta en la gamificación con el fin de evitar este tipo de conductas antisociales.

En último lugar, se nos presenta el rol de testigo o espectador, cuyo individuo se refiere a todo aquel que observe las conductas de acoso escolar ejercidas de agresor a víctima sin participar directamente en ellas. Pueden ser pasivos porque perpetúan dicho comportamiento a través del silencio, o bien activos porque actúan, ya sea animando al mismo agresor o defendiendo a la víctima (Contreras, 2013).

Joffre-Velázquez et al. (2011) destaca la problemática de lo complejo que es detectar y solucionar el acoso escolar, sobre todo cuando puede evolucionar a desarrollarse en un ámbito digital como es el ciberbullying. No obstante, señala la clave de actuar de manera temprana, pues, de esta forma, se consiguen evitar daños permanentes e irreparables en la víctima. De ahí la importancia que presenta el hecho de prevenir, ya sea de manera primaria o incluso secundaria, en fenómenos tan complicados y dificultosos en su detección como es el caso.

2.1.2 Prevención de conductas antisociales en la adolescencia

Desde la criminología, la prevención constituye un eje central de intervención. En lugar de actuar únicamente de forma reactiva tras la comisión de conductas delictivas o violentas, el papel del criminólogo trata de buscar anticiparse a estos comportamientos a través de medidas educativas, preventivas y comunitarias. Lab (2016) destaca la prevención del delito en tres niveles: el primario, trata de evitar que las conductas antisociales se produzcan; el secundario, busca intervenir en situaciones

de riesgo; y el terciario, intenta reducir la reincidencia. A partir de esta fundamentación, las estrategias preventivas de nivel primario pueden ser implementadas de manera estratégica en ámbitos educativos.

Cuando hablamos de conducta antisocial nos referimos a todo comportamiento que conlleva una infracción de las normas sociales dirigida contra otros, pudiendo atacar incluso sus derechos. Lo que nos lleva a concretar conductas que puedan implicar agresiones, hostigamientos, manipulaciones o cualquier acción que cause daño físico o psicológico (Garaigordobil & Maganto, 2016).

La adolescencia es una etapa clave para el desarrollo de las conductas antisociales, aunque su inicio lo encontramos en la infancia, pudiéndose perpetuar hasta la adultez. De esta manera, las conductas antisociales son la manifestación de un conjunto de factores, las cuales no solamente están determinadas por elementos como la edad, el género o el entorno, sino que también es importante el momento en el que se inician y la estabilidad con la que se mantengan. Sobre todo, cuando este tipo de comportamientos se refuerzan en ámbitos tan importantes para el adolescente; como puede ser el familiar, siendo éste el primer acercamiento socializador, o bien en el grupo de pares que suele crearse y originarse en el entorno escolar (Garaigordobil, 2017).

Es por esto por lo que encontramos en estudios como el de Pano et al. (2024) en el que los resultados señalan que, aunque las conductas antisociales son recurrentes y habituales en grandes partes de la población, se encuentran menores porcentajes en instituciones como son las educativas. Es decir, se apoya la idea de la importancia del ámbito escolar como espacios preventivos, además de educadores, del desarrollo de comportamientos conflictivos, fomentando así conductas prosociales en la vida de los individuos.

Diversos estudios han demostrado que factores tales como la empatía, el sentido de pertenencia, el autocontrol y el desarrollo de habilidades prosociales actúan como factores protectores frente a la aparición de conductas antisociales (Gubbels, Assink & van der Put, 2023).

De hecho, Dodge y McCourt (2010) explican que los entornos alternan el

impacto de los genes en los resultados de conductas antisociales, lo que refuerza la idea de lo relevante e importante que es la aplicación de la prevención.

Además de confirmar la estrecha relación entre conductas antisociales y bullying y cyberbullying, Garaigordobil (2017) también resalta la necesidad de, en estos casos de acoso escolar, aplicar programas socioemocionales que desarrollen habilidades para la resolución de conflictos basadas en la empatía, el diálogo y la negociación, con el fin de disminuir la violencia y promover la reflexión de las consecuencias de la conducta propia.

Ante esta realidad, es crucial que el criminólogo explore y utilice herramientas innovadoras para anticiparse a la aparición de estas conductas. De esta manera, con una aplicación adecuada, metodologías como la gamificación pueden llegar a utilizarse como herramientas educativas efectivas de prevención primaria a través de la divulgación de normas sociales, el desarrollo de la empatía y el pensamiento crítico y racional ante situaciones de conflicto. Lo que fomenta una participación activa del individuo, así como la toma de decisiones responsable y la internalización de valores prosociales a través de dinámicas atractivas para los jóvenes (Moukram et al., 2023).

2.1.3 Gamificación como estrategia educativa

Desde el ámbito criminológico es fundamental desarrollar, trabajar y aplicar metodologías de carácter innovador que den solvencia a las necesidades que demanda la sociedad actual. En esta línea, nuevas herramientas transformadoras, como es el caso de la gamificación, permiten fomentar la implicación del alumnado, el pensamiento crítico y la interiorización de normas sociales de manera atractiva y significativa (Moukram et al., 2023).

La gamificación, según Deterding et al. (2011), hace referencia a la utilización de elementos de diseño de juegos en contextos que no necesariamente implican la aplicación lúdica. En este sentido, la gamificación hace uso de mecánicas, dinámicas y narrativas que generen mayor motivación y compromiso en contextos educativos.

La gamificación se diferencia de los *Serious Games*, principalmente en el que

estos últimos no tienen como fin el entretenimiento y participación del usuario (aunque son diseñados con fines educativos), sino que se centran en emplear elementos de los diferentes juegos, como pueden ser las reglas o las mecánicas. A diferencia de los *Serious Games*, la gamificación sí tiene por objeto la experiencia activa y participativa del usuario (Parente, 2016).

Romero y Rodríguez (2025) han evidenciado que los niveles de atención y aprendizaje de los estudiantes mejoraron de manera significativa tras aplicar enfoques y estrategias educativas de gamificación, tales como componentes tipo: desafíos, recompensas simbólicas y metas definidas.

Además, Latorre e Hidalgo (2025) demuestran en su estudio la herramienta tan esencial que puede llegar a ser la gamificación, obviamente implementando estrategias efectivas a través de un diseño minucioso, con el fin de fortalecer la motivación, tanto intrínseca como extrínseca, de los estudiantes. Un aprendizaje puede ser duradero y amplio gracias a que es posible activar emociones positivas a través de la aplicación de este tipo de instrumentos educativos como es la gamificación. Continúan explicando que no solamente es favorecedor para los estudiantes, sino que incluso resulta un benefactor para los propios docentes, ya que se introducen nuevas tácticas didácticas y tecnológicas que permiten una instrucción mucho más práctica y efectiva.

Werbach y Hunter (2012) creó la pirámide de la gamificación en la que, visualmente, se puede comprender todos los componentes y elementos que integra esta herramienta de aprendizaje en entornos educativos.

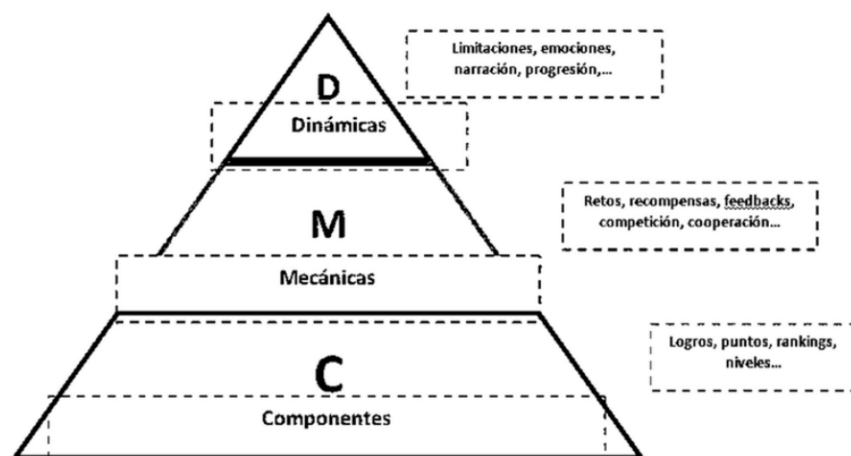


Figura 1. Pirámide de los elementos de gamificación. Adaptado de Werbach y Hunter

(2012).

La cúspide de la pirámide son las **dinámicas**, las cuales hacen referencia a todos aquellos aspectos que engloban la orientación a la que va dirigida la gamificación. Es decir, son los objetivos, motivaciones, efectos y deseos que se buscan obtener o fomentar en el propio consumidor. Esta categoría se compone por 5 elementos: restricciones o limitaciones (aquellas que se le presente al usuario tanto en el entorno como la capacidad de resolución de los problemas que se le presente), emociones/sensaciones (que se presenten en la propia experiencia), la narrativa (eje central, la historia del juego), la progresión (la impresión de avanzar y progresar en el juego) y las relaciones (interacción con otros) (Werbach & Hunter 2012).

Sin embargo, una gamificación no se basta de puras dinámicas, necesita emplear **mecánicas** dentro del juego para poder conseguir los objetivos propuestos. Es por esto por lo que, siguiendo la jerarquía, las mecánicas son un conjunto de reglas que los juegos presentan con el fin de su disfrute, para así ser en parte adictivos y generar compromiso en su jugabilidad por los usuarios (Werbach & Hunter 2012).

Siguiendo la teoría de Werbach y Hunter (2012), las mecánicas se clasifican en: retos (a cumplir), oportunidades (situaciones aleatorias que no requieren intervención del jugador), competiciones (recompensa para los que ganan), cooperación (colaboración con otros), feedback (importante para que el usuario pueda conocer los objetivos y logros que va cumpliendo), recolección (colección de ítems), recompensas o incentivos (beneficios por lograr los objetivos establecidos), transacciones (posibilidad de intercambios con otros), turnos (en caso de que se deba esperar para participar) y estados ganadores (los logros que determinan que el usuario sea ganador o no).

Finalizando con la pirámide, Werbach y Hunter (2012) describen a los **componentes** como los elementos más precisos y determinados que conducen el desarrollo de las dinámicas y mecánicas. Los componentes son clave para aplicar la gamificación en la práctica ya que se pueden combinar y utilizar todos aquellos que se consideren necesarios. Dentro de estos elementos encontramos: logros, avatares, insignias, luchas con el jefe, colecciones, combate, desbloqueo de contenidos, regalos, tablas de clasificación, niveles, puntos, conquistas y equipos. Los autores recomiendan

utilizar el trío “Puntos, Insignias y Tablas de Clasificación”.

Tabla 1.

Jerarquía de elementos en la gamificación según Werbach y Hunter (2012).

NIVEL JERÁRQUICO	DEFINICIÓN	ELEMENTOS
Dinámicas	Son los aspectos más abstractos de la gamificación, ya que engloban los objetivos, motivaciones y emociones que se desean fomentar. Dirigen el sentido general de la experiencia	-Restricciones o limitaciones -Emociones/sensaciones -Narrativa -Progresión -Relaciones
Mecánicas	Son los procesos básicos que guían la interacción del jugador. Permiten que la experiencia sea atractiva, adictiva y estructurada.	-Retos -Oportunidades -Competición -cooperación -Feedback -Recolección -Recompensas -Transacciones -Turnos -Estados ganadores
Componentes	Son los elementos más concretos y visibles del sistema gamificado. Materializan las dinámicas y mecánicas, se pueden combinar libremente.	-Logros -Insignias -Avatares -Combate -Colecciones -Luchas con el jefe -Desbloqueo de contenido -Regalos -Tablas de clasificación -Niveles

		-Puntos -Conquistas -Equipos
--	--	------------------------------------

Nota. Adaptado de Werbach y Hunter (2012). Elaboración propia.

Es importante, no solamente atender al diseño del propio juego, sino también tener en cuenta el perfil de los jugadores y de cuáles queremos su participación. Según Bartle (1996), los *Killers* o asesinos son los típicos jugadores que quieren competir con otros; los *Achievers* o triunfadores buscan como meta resolver el mayor número de retos posible; los *Socializers* o socializadores se centran en socializar y desarrollar una red de contactos y amigos; por último, los *Explorers* o exploradores se focalizan en explorar y descubrir lo nuevo y desconocido, ya sean elementos, mapas o pistas (Bartle, 1996).

En la siguiente figura (Figura 2) pueden verse los dos ejes y la clasificación de los cuatro tipos de jugadores de la taxonomía de Bartle (1996).



Figura 2. Taxonomía de Bartle (1996). Elaboración propia.

Si bien casi todos los estudios mencionan efectos positivos de la aplicación de la gamificación en el aprendizaje, es esencial conocer que no solamente existen beneficios, sino que un enfoque inadecuado puede generar efectos contrarios a los ideales esperados (Almeida et al., 2022).

El estudio de Almeida et al. (2022) refleja los impactos negativos de algunos elementos de la gamificación derivados de una aplicación impropia. Tras diferentes análisis concluyeron que el rendimiento se puede empeorar debido a la implementación de puntos, tablas de líderes o insignias. Además, la presión competitiva puede generar una pérdida de interés inicial lo que conlleva una desmotivación en la participación. Si los estudiantes no reciben adecuadamente la información sobre el propósito de los elementos gamificados puede crearles confusión y por tanto una falta de comprensión. Asimismo, los estudiantes pueden intentar buscar atajos o “hackear” con el fin de engañar al sistema y obtener recompensas. Dichos efectos negativos se asocian con elementos concretos propios de los componentes de la teoría de Werbach y Hunter (2012), como son las insignias, las tablas de clasificación, combates y puntos.

En definitiva, los beneficios de la gamificación en ámbitos educativos no se restringen únicamente en la mejora del rendimiento y aprendizaje académico o incluso motivación, sino que también es importante tener en consideración que puede generar un impacto significativo en el desarrollo tanto personal como social del alumnado. Elementos que se han mencionado anteriormente como la retroalimentación inmediata, la cooperación, el establecimiento de metas claras y el reconocimiento simbólico favorecen, no solo el compromiso de uno mismo, sino también el fortalecimiento de habilidades socioemocionales (Moukram et al., 2023).

2.1.4 Proceso de gamificación aplicado a la prevención

Siguiendo el modelo de clasificación de la prevención de Brantingham & Faust (1976), la prevención primaria es aquella que se centra en intervenir antes de que el delito sea cometido, identificando y actuando sobre factores de riesgo a producir conductas delictivas no deseadas, como son los sociales, familiares e individuales. Desde esta perspectiva, con una aplicación adecuada, los videojuegos pueden llegar a utilizarse como herramientas educativas de prevención primaria a través de la divulgación de normas sociales, el desarrollo de la empatía y el pensamiento crítico y racional ante situaciones de conflicto (Vargas Montoya & Usma Guzmán, 2024).

Además, es importante contar con la justicia restaurativa y la mediación como

valores a transmitir en los juegos. La justicia restaurativa se basa en la reparación del daño, la participación de la víctima y el infractor, y la reconciliación comunitaria. En los videojuegos, estas dinámicas pueden plasmarse mediante narrativas en las que se busque reparar el daño y no solo se castigue, se incluyan mecánicas de resolución de conflictos de manera pacífica, así como elecciones morales que involucren el perdón, la empatía y el diálogo. Ejemplos de videojuegos que ya han incorporado estos elementos, los encontramos en “Undertale” que premia la no violencia, o “Life is Strange” que trabaja con las consecuencias emocionales de las decisiones (Zehr, 2010).

Otras investigaciones más recientes han estudiado la implementación de la JR en comunidades de videojuegos online. Xiao et al. (2022) analizaron cómo las comunidades de jugadores podrían adoptar prácticas restaurativas para abordar daños interpersonales, destacando tanto las oportunidades como los desafíos de este enfoque. Además, Doan y Seering (2025) han desarrollado una herramienta, llamada “Apolo Bot” para facilitar pedir perdón en comunidades en línea, demostrando así el potencial de las tecnologías digitales para apoyar procesos restaurativos.

La gamificación ha demostrado ser una herramienta efectiva y eficaz en entornos educativos puesto que ayuda a promover competencias emocionales, sociales y éticas necesarias para la prevención de conductas antisociales. Además de captar la atención del alumno y generar motivación, favorece procesos de reflexión mora, autorregulación emocional y aprendizaje de la empatía (Moukram et al., 2023)

De esta manera, las dinámicas de la gamificación, tales como los sistemas de recompensas, los niveles de progresión, la narrativa inmersiva, la toma de decisiones o la resolución de dilemas, pueden utilizarse como herramientas preventivas frente a conductas indeseadas o antisociales. La implementación de estas permite fomentar en los jóvenes habilidades y competencias clave como la empatía, el autocontrol, la reflexión ética y la prosocialidad, aspectos que no dejan de ser fundamentales para la efectiva prevención del acoso escolar y ciberacoso (Moukram et al., 2023).

Tabla 2.

Elementos de gamificación con función preventiva y ejemplos aplicados

ELEMENTO DE GAMIFICACIÓN	FUNCIÓN PREVENTIVA	EJEMPLO APLICADO
Sistemas de recompensas	Refuerzo positivo de conductas prosociales.	<i>Undertale</i> : ayudar a enemigos otorga recompensas al no combatir.
Niveles de progresión	Fomento del esfuerzo, autocontrol y motivación.	<i>Celeste</i> : superar niveles relacionados con ansiedad y crecimiento personal.
Narrativa inmersiva	Desarrollo de la empatía mediante experiencias personales y emocionales.	<i>Life is Strange</i> : aborda bullying, relaciones sociales y salud mental.
Toma de decisiones	Estimula la responsabilidad ética en situaciones de conflicto.	<i>Detroit: Become Human</i> : cada elección genera consecuencias morales significativas.
Resolución de dilemas	Promueve la reflexión ética y la prosocialidad.	<i>The Walking Dead (Telltale)</i> : decisiones difíciles con impacto en otros personajes.

Nota. Adaptado de Moukram et al. (2023), con ejemplos tomados de videojuegos comerciales que contienen potencialidades educativas no explícitas.

Sin embargo, si se pretende implementar un sistema de gamificación con objetivos dirigidos a la prevención es importante establecer un proceso estructurado. Werbach y Hunter (2012) proponen un enfoque en seis pasos:

1. Definición de objetivos: tanto educativos como preventivos
2. Determinar los comportamientos objetivos
3. Análisis del perfil del usuario

4. Diseño de mecánicas y dinámicas lúdicas teniendo en cuenta la realidad educativa
5. Implementación en entornos educativos reales
6. Evaluación continua del impacto

Para una correcta prevención de conductas antisociales aplicando la gamificación, se requiere un refuerzo de valores deseables, a parte de elementos específicos que resulten motivacionales para los participantes. Para ello, según Hamari et al. (2014), se encuentran: **las insignias y recompensas por conductas prosociales**, como puede ser ayudar a los compañeros, actuar con empatía o resolver conflictos a través del diálogo; **las narrativas con dilemas morales** que permitan a los estudiantes a tomar decisiones éticas y reflexionar sobre las consecuencias de sus actos; **los tableros de progreso** que demuestre el rendimiento y avances grupales basándose en ambientes de respeto y convivencia; y **los sistemas de feedback inmediato** que permitan reforzar aquellos comportamientos que son deseables y al mismo tiempo corregir aquellos dañinos en un entorno seguro.

La gamificación ofrece una ventaja principal en el papel preventivo, pues reside en su capacidad de implicar de manera activa al alumnado en su propio proceso de aprendizaje, lo que favorece una interiorización de normas sociales y valores prosociales. Es por esto, por lo que se diferencia de los métodos tradicionales basados en una mera exposición o aplicación de sanciones, el hecho de permitir que el error sea una oportunidad para aprender y el refuerzo positivo guíe el comportamiento propio (Moukram et al., 2023; Hamari et al., 2014).

2.1.5 Evaluación de la gamificación preventiva

Al orientar la gamificación hacia la prevención de conductas antisociales como es el acoso escolar es relevante estudiar el impacto real sobre los objetivos pedagógicos y socioemocionales que se proponen.

Los estudios recientes sobre la gamificación proponen combinar los instrumentos cuantitativos, como los pretest y posttest, con las técnicas cualitativas,

como son las observaciones o diarios reflexivos, con el fin de medir el impacto psicosocial de la intervención gamificada (Guerra, 2017).

Sin embargo, si se pretende valorar el potencial preventivo es esencial analizar qué elementos de gamificación están presentes y de qué manera se encuentran articulados dentro del juego. Kapp (2012) propone una evaluación de la gamificación en la que se contemple tanto los aspectos mecánicos (puntos, niveles, rankings, misiones) como los elementos dinámicos y emocionales (narrativa, motivación intrínseca, identidad del jugador).

De esta manera, la evaluación de la gamificación preventiva va más allá de simplemente identificar la presencia de ciertos aspectos, implica valorar la coherencia, profundidad y alineación de los elementos presentes con los objetivos educativos específicos (como es la prevención de la violencia entre iguales) (Guerra, 2017; Hamari et al., 2014; Kapp, 2012).

2.2 Formulación de hipótesis: Resultados esperados

Los resultados esperados son que los videojuegos que integran elementos de gamificación como la narrativa empática, la toma de decisiones y el refuerzo positivo presentan mayor potencial para ser aplicados como herramientas de prevención del bullying y ciberbullying en contextos educativos. De esta manera, siguiendo las preguntas a dar respuesta, las hipótesis propuestas son:

H1: Los videojuegos que presenten narrativas empáticas, tales como historias de exclusión, conflicto emocional y toma de decisiones, favorecen la comprensión de situaciones relacionadas y la identificación emocional con los personajes, lo que potencia el desarrollo de empatía y reflexión sobre el acoso.

H2: Los videojuegos que permiten elegir entre el uso de la violencia o negociación promueven un modelo de resolución pacífica y fomentan la toma de decisiones éticas por parte del jugador.

H3: Los videojuegos que emplean representaciones simbólicas de la salud mental

y desafíos personales pueden contribuir al desarrollo de la resiliencia y autorreflexión, elementos clave en la prevención de situaciones de acoso o exclusión.

H4: Los videojuegos comerciales, a pesar de no haber sido diseñados con fines pedagógicos, presentan un gran potencial formativo si se estudian, analizan e implementan desde una visión educativa crítica a través de actividades de complementarias docentes.

H5: En los videojuegos existen patrones transversales que pueden aplicarse como indicadores en una rúbrica de análisis educativa aplicable a contextos escolares, tales como la toma de decisiones moral, la narrativa o las relaciones de poder que se presenten.

3. METODOLOGÍA DE INVESTIGACIÓN

En el siguiente apartado se desarrolla la metodología de investigación escogida para el presente estudio. En ella se fundamenta el enfoque y tipo metodológico elegido, así como los criterios de selección de los videojuegos a analizar, el diseño de la rúbrica comparativa elegida como instrumento de análisis y el propio procedimiento de la misma.

Por último, se expondrá las consideraciones éticas a tener en cuenta y las limitaciones de estudio derivadas del propio objeto de estudio.

3.1 Metodología

3.1.1 Tipo de estudio y enfoque metodológico

El presente trabajo adopta un enfoque metodológico cualitativo de tipo exploratorio-comparativo, con el propósito de analizar el contenido y dinámicas de unos determinados videojuegos comerciales, para así identificar aquellos elementos que sean susceptibles de ser utilizados como herramientas dentro de estrategias de gamificación orientadas a la prevención del acoso escolar y ciberbullying en entornos educativos.

La aplicación de una metodología cualitativa permite cumplir la necesidad de

realizar una interpretación profunda de las características a analizar de los videojuegos. Así es como Gee (2003), explica la relevancia de un análisis cualitativo de videojuegos como medio para comprender cómo pueden facilitar aprendizajes implícitos y determinadas actitudes desde una perspectiva educativa.

De esta manera, la elección del método comparativo se corresponde con la idea de utilizar, con fines identificativos, las similitudes, diferencias y patrones que sean recurrentes entre los videojuegos seleccionados, con el objetivo de comprender cómo cada uno responde a las dimensiones aplicadas en la rúbrica diseñada ad hoc (Mayring, 2000).

Cabe señalar, aunque el análisis del trabajo parte de una visión gamificada, los videojuegos que han sido seleccionados no se corresponden con *Serious Games*, en otras palabras, no han sido diseñados concretamente para fines educativos o de formación en valores. Siguiendo con lo señalado, sí que se considera oportuno el análisis, a través de una rúbrica comparativa, de potencialidades pedagógicas indirectas propias de los videojuegos como pueden ser las estructuras narrativas, mecánicas lúdicas y construcciones simbólicas (Egenfeldt-Nielsen, 2006).

3.1.2 Criterios de selección de videojuegos

Para la selección de los videojuegos a analizar se han establecido una serie de criterios relacionados con el enfoque cualitativo de tipo exploratorio-comparativo adoptado y con los objetivos propuestos vinculados a la prevención del acoso escolar y cyberbullying en el ámbito educativo español.

Para empezar, se ha optado por incluir videojuegos comerciales ampliamente conocidos y accesibles en el contexto juvenil español, teniendo en cuenta tanto su popularidad como su disponibilidad en las diferentes plataformas (PC, consolas y móviles). Esta selección se debe puesto que, tal como nos dice Pereira et al. (2019), el uso de videojuegos que forman parte del repertorio lúdico cotidiano de los alumnos facilita una mayor identificación y relevancia educativa, sobre todo cuando se trata de contextos de intervención o prevención psicoeducativa. De esta manera, los criterios seguidos son:

Primero de todo, la popularidad y uso entre adolescentes en España. Los videojuegos que se han seleccionado son aquellos con una gran notoriedad y presencia entre el público juvenil español, es decir, se fundamenta en la necesidad de que los videojuegos analizados tengan una relevancia sociocultural significativa entre los adolescentes españoles. Según la Asociación Española de Videojuegos en el anuario 2024, títulos como *Minecraft* o *Fortnite* cumplen con este criterio, al ser ampliamente jugados y comentados en redes sociales entre los estudiantes (Pereira et al., 2019; Asociación Española de Videojuegos, 2025).

En segundo lugar, se priorizan videojuegos cuya narrativa, personajes o conflictos representen dinámicas tanto sociales, de cooperación, inclusión, relaciones interpersonales, resolución de conflictos o violencia simbólica/directa. Este criterio se corresponde con la proposición de Squire (2006) que los videojuegos pueden funcionar y aplicarse como espacios simbólicos con el objetivo de simular situaciones reales, promoviendo así el análisis crítico y el desarrollo de actitudes empáticas. Ejemplos de videojuegos que abordan de manera directa cuestiones y escenarios de acoso, la toma de decisiones moral y la identidad propia son *Life is Strange* y *Undertale*.

En tercer lugar, como ya hemos mencionado, la accesibilidad es un criterio importante, pues se incluyen títulos disponibles en plataformas comunes con el fin de que puedan ser fácilmente adquiridos tanto por docentes, educadores, instituciones y padres. Asimismo, se tendrá en consideración que se encuentren traducidos al español y adaptados a franjas de edad apropiada: la clasificación PEGI entre 12 y 16 años, lo que permite y garantiza la viabilidad de su uso como herramienta en ámbitos escolares.

Por último, se busca representar distintos géneros de videojuegos, como pueden ser la aventura narrativa, la simulación, la estrategia o multijugador social, con el propósito de observar diferentes formas de interacción lúdica, construcción simbólica y aprendizaje implícito. Por ejemplo, *Among Us* permite aplicar dinámicas en grupo y gestión de la confianza.

Los criterios mencionados permiten llevar a cabo una selección de videojuegos que presenten potencial para inspirar estrategias educativas, sin que necesariamente

hayan sido diseñados con este fin. Lo que permite una ampliación en el campo de análisis desde un punto de vista comparativo, adaptativo y coherente con el enfoque cualitativo propuesto para el presente estudio (Egenfeldt-Nielsen, 2006).

Por todo lo mencionado se ha decidido realizar una selección final de un total de 4 videojuegos para el debido análisis del estudio. En la siguiente tabla se puede observar los títulos escogidos, así como el año de su lanzamiento, el desarrollador, el género al que pertenecen, las posibles plataformas en las que se pueden jugar, la clasificación PEGI y los motivos de selección de estos:

Tabla 3.

Selección final de videojuegos para el análisis.

N.º	Título	Año	Desarrollador	Género/es título	Plataforma	Clasificación PEGI	Motivos de selección
1	Life is Strange	2015	Dontnod Entertainment	Aventura narrativa/ Decisiones	PC, PS, Xbox	PEGI 16	Aborda acoso escolar, salud mental, relaciones sociales y dilemas éticos. Gran carga emocional e implicación narrativa.
2	Undertale	2015	Toby Fox	RPG/ Elecciones morales	PC, Switch, PS	PEGI 12	Explora empatía, consecuencias de la violencia, identidad moral del jugador. Su estilo retro es accesible y simbólicamente potente.
3	Minecraft (modo educativo)	2011	Mojang Studios	Sandbox/ Creatividad/Colabor	Multiplataforma	PEGI 7	Altamente popular. Potencial para dinámicas de

				ativo			cooperación, resolución de conflictos y construcción conjunta de espacios seguros.
4	Among Us	2018	Innersloth	Multijugador social/ Estrategia	PC, móviles, consolas	PEGI 7	Fomenta habilidades sociales, confianza, detección de engaños y gestión de grupo. Muy extendido entre adolescentes.

Nota. Elaboración propia adaptado de Dontnod Entertainment (2015), Innersloth (2018), Mojang Studios (2011) y Toby Fox (2015).

3.1.3 Diseño del instrumento de análisis: Rúbrica comparativa

Con el fin de realizar el análisis de los videojuegos seleccionados, se ha diseñado un instrumento metodológico específico: una rúbrica comparativa de elaboración propia. Este instrumento tiene como finalidad sistematizar la observación cualitativa de los elementos presentes en los videojuegos, lo que permite así su análisis bajo criterios homogéneos y pertinentes respecto a los objetivos del estudio.

Dado el enfoque cualitativo exploratorio-comparativo adoptado, la rúbrica se estructura según unas categorías clave relacionadas con el potencial educativo y preventivo frente al acoso escolar y ciberbullying. Dichas categorías han sido determinadas tras una revisión teórica de estudios previos sobre gamificación, educación emocional, prevención de la violencia escolar y diseño de videojuegos con valor social o formativo (Squire, 2006; Garaigordobil, 2017; Parente, 2016; Moukram et al., 2023).

Tabla 4.

Rúbrica comparativa de análisis de videojuegos con fines educativos y preventivos

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA (1=NULA, 4=ALTA)	COMENTARIO CUALITATIVO
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	1-2-3-4	
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	1-2-3-4	
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia, inclusión o respeto?</i>	1-2-3-4	
2. REPRESENTACIÓN EN INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	1-2-3-4	
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan estereotipos problemáticos?</i>	1-2-3-4	
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	1-2-3-4	
3. INTERACCIÓN Y CONSECUENCIAS ÉTICAS	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones morales?</i>	1-2-3-4	
	<i>3.2 ¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?</i>	1-2-3-4	
	<i>3.3 ¿Se promueve la</i>		

	<i>reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?</i>	1-2-3-4	
4. MECÁNICAS SOCIALES	<i>4.1 ¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?</i>	1-2-3-4	
	<i>4.2 ¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?</i>	1-2-3-4	
	<i>4.3 ¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de conflictos?</i>	1-2-3-4	
5. USABILIDAD ESCOLAR	<i>5.1 ¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?</i>	1-2-3-4	
	<i>5.2 ¿Tiene contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?</i>	1-2-3-4	
	<i>5.3 ¿Permite control o supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	1-2-3-4	
6. OBSERVACIONES CUALITATIVAS	Comentarios libres sobre aspectos destacables, simbólicos o relevantes.	-	

Cada videojuego seleccionado será analizado mediante esta rúbrica. Para ello, se utiliza una escala ordinal cualitativa según la presencia y relevancia de los indicadores, se establecerá en cada categoría: Nula - Baja - Media - Alta, lo que corresponde a: 1 - 2 - 3 - 4. Esto permite una comparación entre los videojuegos escogidos desde una

perspectiva educativa y preventiva, sin necesidad de reducir su complejidad a una puntuación numérica.

Además de facilitar el análisis del presente estudio, la rúbrica también permite observar patrones comunes y diferencias clave entre los videojuegos, lo que permite detectar aquellos que presentan mayor potencial para inspirar intervenciones educativas gamificadas orientadas a la prevención del acoso y ciberbullying.

3.1.4 Procedimiento de análisis

El procedimiento de análisis llevado a cabo en el presente estudio se estructura en distintas fases. Es importante mencionar que el proceso ha sido estructurado en coherencia con el enfoque cualitativo adoptado. Como el objetivo general es examinar el potencial preventivo de ciertos videojuegos comerciales frente al acoso escolar y ciberbullying, se ha empleado una estrategia sistemática basada en la observación estructurada y el análisis documental de cada título seleccionado.

Fase 1: Revisión teórica y construcción de la rúbrica.

En la primera fase, se lleva a cabo una revisión teórica sobre el bullying, la gamificación, la prevención del bullying, la educación emocional y el uso de los videojuegos con fines educativos. De esta manera, esta base teórica permite identificar dimensiones clave para el diseño de la rúbrica comparativa en el anterior apartado a través de la aplicación de criterios vinculados a su posible aplicación como recurso de intervención psicoeducativa.

Fase 2: Selección de videojuegos y contextualización.

Tras haber definido los criterios de selección de los videojuegos, se escogen cuatro videojuegos comerciales. Cada título fue contextualizado teniendo en consideración su género, la popularidad en la población española adolescente, la clasificación por edades (PEGI), la disponibilidad en plataformas accesibles y la presencia de elementos que son relevantes y significativos desde una perspectiva social, emocional y educativa.

Fase 3: Aplicación de la rúbrica a los videojuegos.

A continuación, se procede a aplicar la rúbrica de manera individual a cada uno de los videojuegos seleccionados. Para ello, se jugó o se revió contenido audiovisual, como gameplays, foros de discusión, análisis de usuarios y documentos de los desarrolladores de estos. Esta revisión permite conocer la presencia o ausencia de los indicadores y niveles establecidos en la herramienta cualitativa.

Fase 4: Comparación e interpretación de los resultados.

Posteriormente, se procede a una comparación sistemática de los videojuegos, identificando similitudes y diferencias en relación con su potencial preventivo. Esta fase implica una interpretación crítica sobre cómo cada título podría contribuir o no a generar gamificaciones educativas preventivas del acoso escolar y ciberbullying en el aula.

Fase 5: Elaboración de los resultados y discusión.

Por último, se exponen los hallazgos encontrados y son discutidos en relación a la literatura previa aportada. De esta manera, se señalan aquellos elementos gamificados con mayor potencial y capacidad formativa, así como limitaciones y aspectos que podrían necesitarse en caso de adaptación en la gamificación. Dichas aportaciones podrían contribuir al diseño de futuras estrategias pedagógicas basadas en la unión de gamificación y videojuegos.

3.2 Consideraciones éticas

En el presente estudio no se involucra directamente a sujetos humanos, sino se trata del análisis de videojuegos que están disponibles públicamente, por lo que no se requiere gestionar consentimiento informado. No obstante, se han seguido una serie de rigores éticos vinculados con la responsabilidad investigativa.

Con este fin, se respetan los derechos de autor y la propiedad intelectual de los

videojuegos analizados, así como todas las fuentes externas utilizadas fueron debidamente citadas.

Asimismo, se procura una descripción objetiva y respetuosa de los contenidos analizados, evitando juicios de valor no fundamentados. Los videojuegos tratados con presencia de contenidos sensibles, tales como violencia, ideologías, entre otros, se abordan con perspectiva crítica, contextualizada y responsable. Cualquier juicio crítico es formulado y sustentado en evidencia teórica y desde un enfoque respetuoso con valores de inclusión, equidad y derechos humanos.

Por último, se priorizó el uso responsable y ético de las tecnologías y herramientas digitales durante el desarrollo del trabajo. De esta manera, se asegura la protección de datos personales en caso de acceso a plataformas o recursos en línea.

3.3 Limitaciones del estudio

En las limitaciones del estudio resulta fundamental reconocer que existen una serie de restricciones que deben ser tenidas en consideración:

Primero de todo, si bien se ha diseñado una rúbrica estructurada, la interpretación de elementos narrativos y simbólicos pueden variar según la perspectiva del investigador dado el carácter subjetivo del análisis cualitativo del estudio.

En segundo lugar, existe una falta de validación empírica puesto que no se ha aplicado la gamificación propuesta basada en los videojuegos seleccionados en contextos escolares reales. De esta manera, el análisis se puede limitar a nivel teórico y exploratorio.

En tercer lugar, los videojuegos que han sido escogidos no representan todo el espectro posible, pues se prioriza un número manejable, aunque reducido, para un análisis en profundidad y de calidad. Algunos videojuegos con potencial educativo han podido no ser considerados debido a cuestiones de accesibilidad, idioma o disponibilidad de características académicas relevantes.

En cuarto y último lugar, se propone la aplicación del estudio en un contexto sociocultural específico, como es España, basado en un carácter problemático existente, por lo que cualquier extrapolación a contextos diferentes, con otras dinámicas culturales o necesidades particulares, debe realizarse con prudencia y previo análisis contextual.

Para finalizar, estas limitaciones permiten abrir futuras investigaciones de carácter empírico que evalúen el impacto real de intervenciones gamificadas en entornos educativos concretos, ya sea desde una perspectiva cualitativa, cuantitativa o mixta.

4. ANÁLISIS DE LOS RESULTADOS

En el apartado de análisis de los resultados se va a desarrollar los datos recopilados con el propósito de extraer conclusiones relevantes que permitan dar respuesta a las preguntas planteadas.

Para ello, se realizará una descripción de cada videojuego seleccionado, se aplicará la rúbrica junto a los resultados individuales, se comparará globalmente todos los videojuegos y, por último, una discusión de estos.

4.1 Descripción de cada videojuego seleccionado

En base a los criterios metodológicos establecidos en el capítulo anterior, se han seleccionado una muestra de cuatro videojuegos comerciales. A continuación, se va a presentar una descripción detallada de cada uno de ellos para determinar y conocer sus principales características y los motivos que dan respuesta a su aplicación en el análisis.

1. Life is Strange (Dontnod Entertainment, 2015)

“Life is Strange” es una aventura gráfica con componente narrativo que se centra en la protagonista llamada Max Caulfield, una estudiante de fotografía que descubre que presenta la habilidad de rebobinar en el tiempo, lo que le permite retroceder y cambiar el curso de los acontecimientos. Durante la historia se tratan temas como el acoso escolar, el suicidio juvenil, la presión social, la salud mental y la identidad.

Atendiendo desde un punto de vista educativo, este videojuego se caracteriza y destaca por reflejar situaciones realistas con presencia de escenas con bullying, exclusión social y toma de decisiones morales complicadas. La narrativa permite al jugador elegir entre decisiones que implican consecuencias posteriores, lo que conlleva a reflexionar sobre los actos, generando así una experiencia inmersiva que favorece la empatía y la conciencia emocional.

En cuanto a los motivos de selección, “Life is Strange” presenta un elevado potencial para promover el análisis crítico de relaciones tóxicas, presión de grupo y consecuencias del acoso. Además, su fuerte capacidad para provocar identificación emocional gracias a su narrativa envolvente, lo convierten en una herramienta significativa para aplicar en ambientes educativos dirigidos a la prevención del bullying.

2. Undertale (Toby Fox, 2015)

“Undertale” es un videojuego de rol independiente que se centra en las decisiones éticas del jugador. A diferencia de otros RPG, este título concede avanzar en el juego sin recurrir a la violencia, pues abre la oportunidad de resolver los problemas y conflictos mediante el diálogo, el perdón y la comprensión.

La historia se desarrolla en una sociedad subterránea formada por distintas especies que representan prototipos emocionales diversos. Dependiendo de la elección realizada, el juego cambia de eventos y situaciones puesto que existen diferentes finales en función del nivel de violencia ejercido o evitado.

En cuanto a los motivos de selección, gracias a su diseño permite experimentar las consecuencias morales de las acciones, pues se refuerza la empatía y el pensamiento ético. A su vez, en el entorno simbólico en el que se desarrolla se expresan conceptos como la diferencia con el resto, la convivencia y la tolerancia.

3. Minecraft: Education Edition (Mojang Studios, 2011)

“Minecraft”, en su versión educativa, es un videojuego de construcción de tipo *sandbox* que permite crear mundos colaborativos virtuales. Presenta una capacidad educativa significativa gracias a que permite fomentar el trabajo en equipo, la

resolución de problemas, la creatividad y la planificación conjunta.

Además, posibilita el diseño de actividades en las que los alumnos puedan participar y colaborar, lo que permite a los docentes y profesionales aplicarlo en actividades con contexto preventivo del acoso escolar; construyendo entornos seguros, resolviendo conflictos y asumiendo roles diversos.

Los motivos de selección se reflejan en la alta capacidad de adaptación curricular, la versatilidad de uso y la gran aceptación entre el público juvenil derivada de su popularidad. Es, en definitiva, una herramienta idónea para introducir dinámicas cooperativas y promover el respeto a través de experiencias compartidas.

4. Among Us (Innersloth, 2018)

“Among Us” es un videojuego multijugador que trata de colaborar en una nave espacial. Cada jugador presenta un rol determinado, los navegantes deberán de completar sus tareas mientras identifican a los impostores que intentan sabotear al grupo. A pesar de presentar una estética sencilla, sus dinámicas son complejas, ya que abren el diálogo para comunicación, persuasión y toma de decisiones grupales.

El juego ofrece un contexto ideal para el análisis del comportamiento social, la confianza, la manipulación y la detección del engaño, lo que supone temas significativos y presentes en contextos de acoso escolar.

Su popularidad y las mecánicas comunicativas y negociativas que presentan irradian los motivos de selección de este juego. Además, también presenta la oportunidad de analizar cómo se construyen o deterioran relaciones sociales en contextos de presión.

4.2 Aplicación de la rúbrica y resultados individuales

La rúbrica diseñada en el capítulo anterior se ha aplicado de manera individual en cada videojuego descrito con anterioridad. De esta manera, se ha adaptado la rúbrica en “Life is Strange” (Anexo 1), “Undertale” (Anexo 2), “Minecraft: Education Edition”

(Anexo 3) y “Among Us” (Anexo 4). Los resultados individuales son:

En el anexo 1 se puede observar que “Life is Strange” presenta un importante potencial formativo. En la dimensión narrativa y valores, este título alcanza una puntuación máxima en los tres indicadores (4), pues representa explícitamente situaciones de acoso escolar, marginación, presión social y salud mental. Es la misma narrativa la que obliga al propio jugador a tomar decisiones complicadas que conllevan consecuencias que implican el cambio de la historia.

La dimensión representación e inclusión también destaca (4, 3 y 4), sobre todo puesto que muestra temas relacionados con la diversidad de género, la identidad personal y la exclusión social, es decir, se evita estereotipos superficiales y plantea los mismos desde un enfoque crítico a través de los conflictos que surgen. Un ejemplo de ello es la narrativa de Kate y su intento de suicidio, pues se refleja las consecuencias que puede tener el ciberacoso contribuyendo así a una inmersión sensible y empática del jugador.

En la dimensión interacción y consecuencias éticas, al igual que en la primera dimensión, también obtiene puntuaciones máximas, puesto que las elecciones que realiza el jugador tienen consecuencias irreversibles e importantes, lo que conlleva a reflexionar constantemente sobre estas decisiones.

No obstante, en la dimensión de mecánicas sociales, la puntuación es baja (1, 2 y 2) puesto que se trata de un videojuego diseñado para disfrute individual y no social. Por ello, no se fomenta ni la cooperación ni el trabajo en equipo, aunque sí que presenta características emocionales inmersivas.

Por último, en la dimensión de usabilidad escolar, las puntuaciones son medias-altas (3, 3, 3). Se considera que puede emplearse en entornos de secundaria, teniendo en cuenta que debe de contextualizarse y adaptar el contenido emocional complejo siempre.

En el anexo 2, el título “Undertale” destaca principalmente en la dimensión interacción y consecuencias éticas (puntuaciones máximas en todos los indicadores). Al

jugador se le da la oportunidad de adoptar diferentes rutas (la pacífica, neutral o genocida), lo que le produce consecuencias morales y reflexiones sobre el uso de la violencia y la empatía.

En la primera dimensión de narrativa y valores se obtienen valores altos de 3, 4 y 4, puesto que se plantea al jugador en un universo en el que debe de enfrentar dilemas morales y la resolución de conflictos sin necesidad de recurrir a la violencia.

En la dimensión de representación e inclusión, se muestran niveles de 3, 4 y 3, ya que se presentan personajes/monstruos diferentes y para nada estereotipados. Sin embargo, no aborda siempre exclusiones sociales reales, pero su estilo alternativo permite lecturas simbólicas sobre el respeto y la diferencia.

En la dimensión de mecánicas sociales, ocurre lo mismo respecto al anterior título, debido a que se trata de una experiencia hecha con una visión individual y carece de dinámicas multijugador las puntuaciones son bajas (1, 2, 2).

La última dimensión sobre usabilidad escolar presenta valores medios (3, 3, 2), ya que su estilo y narrativa son accesibles, no obstante, se requiere revisión docente para conectar los elementos morales que presenta el videojuego con contextos educativos.

En el anexo 3, la edición educativa de “Minecraft” destaca en la dimensión de mecánicas sociales (puntuaciones máximas en todos los indicadores). De esta manera, se permite el trabajo cooperativo, la resolución conjunta de tareas y la comunicación positiva entre los jugadores.

En la dimensión de narrativa y valores presenta puntuaciones medias (2, 3, 3), debido a que no se exponen narrativas explícitas sobre el acoso o discriminación. No obstante, sí se permite la construcción de dinámicas colaborativas en base a si el entorno se gestiona adecuadamente.

Respecto a la dimensión de representación e inclusión, los niveles son moderados (2, 3, 2). Es el propio juego quien permite la creación de personajes de manera libre y sin restricciones. Sin embargo, la inclusión dependerá de la

configuración del entorno y la guía que siga o pretenda el docente aplicar.

En la dimensión de interacción ética las puntuaciones son medias (2, 2, 2), puesto que las consecuencias que pueden derivar de las acciones no son morales sino funcionales. De esta manera, no se exponen ni plantean dilemas éticos, pero sí puede diseñarse con dicho fin a través de tareas específicas.

En la última dimensión de usabilidad escolar, es el único título que consigue la máxima puntuación en los indicadores. Esto es debido a que esta edición va dirigida al aprendizaje, presenta contenidos adaptados y permite control parental/docente a través del modo observador.

En el anexo 4, el videojuego “Among Us”, al tratarse de un título con naturaleza multijugador beneficia la cooperación y la dinámica de grupo, de manera que la dimensión de mecánicas sociales obtiene puntuaciones altas de 4, 3 y 4. Debido a que, aunque se fomenta la gestión de confianza, la comunicación efectiva y la toma de decisiones de manera grupal, puede derivar en conductas tóxicas si no se modera adecuadamente.

En cuanto a la dimensión narrativa y valores las puntuaciones son las más bajas (1, 2, 2) puesto que no se expone una narrativa estructurada ni trata directamente temas sociales o de acoso. No obstante, sí que puede aplicarse para trabajar el respeto en la interacción y el juego limpio.

En la dimensión representación e inclusión, se obtiene puntuaciones moderadas (2, 3, 1). De esta manera, los personajes son puramente neutros, no se exponen estereotipos visibles, aunque tampoco se representa inclusión de manera explícita ni críticas sociales.

En la dimensión de interacción ética, los niveles son medios (2, 3, 3), puesto que las acciones del jugador presentan consecuencias inmediatas, como ser expulsado o ganar/perder, sin implicar dilemas morales complejos.

En la última dimensión de usabilidad escolar, se obtienen puntuaciones medias

(3, 3, 3) ya que el lenguaje visual es accesible y fácil, por lo que puede utilizarse en dinámicas sociales, aunque requieran mediación para garantizar un clima de respeto y seguridad.

4.3 Comparación global entre videojuegos

Tras la aplicación individual de la rúbrica, se ha realizado una tabla que indica y resume todos los resultados de manera cruzada con el propósito de comparar de manera global todos los videojuegos seleccionados.

Tabla 5.

Comparación global entre videojuegos aplicando las dimensiones de la rúbrica

DIMENSIÓN	INDICADOR	LIFE IS STRANGE	UNDERTALE	MINECRAFT: EDUCATION EDITION	AMONG US
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	4	3	2	1
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	4	4	3	2
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia,</i>	4	4	3	2

	<i>inclusión o respeto?</i>				
2. REPRESENTACIÓN E INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	4	3	2	2
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan estereotipos problemáticos?</i>	3	4	3	3
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	4	3	2	1
3. INTERACCIÓN Y CONSECUENCIAS ÉTICAS	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones morales?</i>	4	4	2	2
	<i>3.2 ¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?</i>	4	4	2	3

	3.3 ¿Se promueve la reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?	4	4	2	3
4. MECÁNICAS SOCIALES	4.1 ¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?	1	1	4	4
	4.2 ¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?	2	2	3	3
	4.3 ¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de conflictos?	2	2	4	4
5. USABILIDAD ESCOLAR	5.1 ¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?	3	3	4	3
	5.2 ¿Tiene	3	3	4	3

	<i>contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?</i>				
	<i>5.3 ¿Permite control o supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	3	2	4	3

A partir de la tabla comparativa general se puede observar que los títulos “Life is Strange” y “Undertale” presentan puntuaciones altas en las dimensiones relacionadas con la narrativa, los valores, la inclusión y los dilemas éticos. Por tanto, se exponen como potenciales para promover el desarrollo de la empatía y la reflexión crítica en situaciones de acoso o discriminación.

Por otro lado, el videojuego “Minecraft: Education Edition” destaca por sus altas puntuaciones en mecánicas sociales y aplicabilidad escolar, por lo que se evidencia como una herramienta adaptable a ámbitos y contextos educativos con carácter formal, aunque no presente tanta carga negativa.

Por último, “Among Us” presenta limitaciones en la representación de valores y dilemas éticos significativos. Sin embargo, se destaca para trabajar en dinámicas sociales y comunicación grupal, lo que expone su potencial de herramienta lúdica cooperativa.

De manera global, una combinación de videojuegos con distintas dimensiones y fortalezas, tales como narrativas, éticas, sociales y técnicas, podría favorecer y enriquecer una intervención gamificada dirigida a la prevención de conductas de acoso escolar. Por tanto, una variedad de este tipo de perfiles permite abordar la problemática

desde múltiples enfoques: emocional, simbólico, relacional y práctico.

4.4 Discusión

El análisis de los resultados conseguidos en la evaluación de la muestra de los cuatro videojuegos seleccionados permite establecer un repaso crítico sobre el papel que puede llegar a desempeñar el videojuego como recurso educativo en la prevención del acoso escolar y en la promoción de valores éticos, inclusivos y prosociales.

La presente discusión se construye en torno a cuatro puntos clave: las diferencias entre tipologías de videojuegos, el valor educativo más allá de la intencionalidad, las dimensiones con mayor potencial formativo y su viabilidad en contextos escolares reales.

Primero de todo, se puede observar una diferencia importante entre los videojuegos que presentan una estructura narrativa significativa (“Life is Strange” y “Undertale”) y los videojuegos que se centran en la interacción multijugador (“Minecraft: Education Edition” y “Among Us”). Las puntuaciones altas en los primeros se encuentran en las dimensiones relacionadas con la narrativa, los valores éticos y la representación inclusiva, esto refuerza su potencial como herramientas para la reflexión crítica y emocional. Tal y como explica Gee (2003), los videojuegos con dinámicas narrativas acceden a habitar un rol ético, así como tomar decisiones morales y llegar a empatizar con los personajes, por lo que contribuyen al desarrollo del pensamiento crítico.

En cambio, los videojuegos con dinámicas colaborativas o competitivas presentan un valor educativo diferente. Aunque estos presentan ciertas limitaciones en cuanto a valores y representación, acompañándose de una mediación educativa y guía docente adecuadas, pueden llegar a utilizarse como pretexto para explorar diversos conceptos como la confianza, la gestión de conflictos o la comunicación no violenta.

En segundo lugar, es importante destacar que, a pesar de que los videojuegos no fueron diseñados con una finalidad educativa explícita, sí que presentan un alto valor formativo gracias a su narrativa, el desarrollo de personajes complejos y la inclusión de

dilemas morales y éticos. Esto refuerza la idea de que el potencial pedagógico de un videojuego no depende únicamente de su diseño, sino también del uso crítico, contextualizado y reflexivo con el que se aplique en el aula.

En tercer lugar, en cuanto a las dimensiones analizadas, los resultados indican que las más destacadas son aquellas que se vinculan a la narrativa y los valores (Dimensión 1), así como también a las consecuencias éticas de las decisiones (Dimensión 3). No obstante, la dimensión relacionada con las mecánicas sociales (Dimensión 4) presenta una mayor variabilidad. Por ello, se propone la necesidad de seleccionar cuidadosamente los videojuegos que promuevan cooperación y comunicación, intentando evitar así los que puedan llegar a reforzar dinámicas competitivas tóxicas.

En cuarto y último lugar, la dimensión sobre usabilidad escolar (Dimensión 5) expone la importancia de la accesibilidad, la adecuación a la edad y la posibilidad de mediación docente. Es por ello por lo que los videojuegos seleccionados requieren un trabajo de adaptación por parte del profesorado, dado a sus contenidos de carácter sensibles y la carga emocional que puedan presentar.

En resumen, las diferencias que se encuentran dan paso a reflexionar sobre el tipo de experiencias que se desea promover en la escuela y el papel que los videojuegos puedan desempeñar como herramientas culturales, éticas y emocionales en cuanto a la prevención del acoso escolar. Los resultados obtenidos no solo reflejan las fortalezas y las limitaciones de los mismos videojuegos, sino que consiguen cuestionar sobre cómo se seleccionan, interpretan y utilizan estos en contextos educativos.

5. CONCLUSIONES

El presente estudio ha tenido como principal objetivo analizar el potencial preventivo de determinados videojuegos comerciales a través de una metodología cualitativa de tipo exploratoria-comparativa, con el fin de detectar aquellos elementos que puedan ser empleados en estrategias gamificadas dirigidas a la prevención del acoso escolar y ciberacoso en contextos educativos.

En cuanto a los resultados que se han obtenido, se puede observar que los

videojuegos seleccionados presentan, aunque en distinto grado, componentes que pueden contribuir al desarrollo de competencias emocionales, éticas y sociales entre los adolescentes. Particularmente, encontramos los títulos “Life is Strange” y “Undertale” con un potencial alto para ser aplicados a nivel formativo puesto que tratan dilemas éticos, consecuencias en las decisiones y representación de situaciones de acoso, exclusión y salud mental.

Además, la herramienta de análisis, la rúbrica, ha permitido confirmar las hipótesis formuladas. En relación con las hipótesis H1 y H2, los videojuegos que presentan narrativas empáticas y decisiones significativas favorecen la identificación emocional, la reflexión crítica y la prosocialidad.

También se confirma la H3, en el videojuego “Undertale” podemos observar cómo la presencia de representaciones simbólicas de la salud mental y la diversidad fortalece el desarrollo de resiliencia y autorreflexión.

De igual manera, se afirma la H4, en cuanto a la validación de que los videojuegos comerciales, aunque no se traten de *Serious Games*, contienen elementos que permiten la adaptación a procesos educativos con fines preventivos, siempre y cuando haya mediación pedagógica adecuada.

Asimismo, la rúbrica ha permitido identificar patrones comunes en los videojuegos seleccionados, tales como la resolución no violenta de conflictos, la toma de decisiones con consecuencias o el trabajo en equipo, cumpliendo y afirmando así la H5.

Volviendo a la literatura revisada, se reafirma la utilidad de la gamificación como herramienta metodológica, además de servir para el aprendizaje, constituye un papel importante a la hora de incidir en la prevención de conductas antisociales, como es el caso específico del bullying y cyberbullying, desde una perspectiva primaria de la misma.

De esta forma, se expone la necesidad de superar los prejuicios y estereotipos asignados a los videojuegos de manera tradicional como generadores de conductas violentas. Es por ello, por lo que debe de apostarse por un uso crítico, intencionado y

mediado que permita la aplicación de estos como recursos preventivos y formativos. Este cambio de paradigma resulta coherente y oportuno con los principios de la criminología crítica y la prevención situacional y ambiental, pues apuestan por intervenciones estructurales, educativas y simbólicas para reducir el daño social.

Por último, la presente investigación contribuye a visibilizar el papel del criminólogo en el ámbito educativo y digital, así como también a consolidar la relación entre educación, tecnología y prevención. Este trabajo demuestra que la gamificación presenta la capacidad suficiente para generar cambios reales en la convivencia escolar y al mismo tiempo alinearse con los Objetivos de Desarrollo Sostenible, siempre y cuando sea entendida desde un enfoque transformador e innovador.

5.1 La amplitud y limitaciones de la investigación

Este estudio ha demostrado la viabilidad de aplicar un enfoque cualitativo de tipo exploratorio-comparativo para analizar el potencial preventivo de videojuegos comerciales en cuanto a las estrategias gamificadas dirigidas a adolescentes en contextos escolares. Sin embargo, su mayor fortaleza reside en la elaboración y aplicación de una rúbrica propia y original que integra dimensiones como las narrativas, éticas, sociales y de inclusión, lo que permite una lectura crítica, a la vez que educativa, del contenido de los videojuegos seleccionados.

Bien es cierto que presenta ciertas limitaciones tales como:

En primer lugar, el análisis se reduce en solo cuatro videojuegos bajo criterios muy concretos, por lo que no se puede generalizar a la totalidad de los videojuegos comerciales en el mercado.

En segundo lugar, no se ha llegado a aplicar una experiencia gamificada en el aula ni se han medido impactos reales en el alumnado, puesto que el estudio presenta un carácter teórico y documental, de manera que se impide una validación empírica directa y la comprobación de su eficacia preventiva.

En tercer lugar, aunque se ha seguido una rúbrica elaborada y estructurada,

existe una influencia de la subjetividad del investigador en cuanto a la valoración cualitativa.

Por último, el estudio se inscribe dentro de un contexto cultural concreto, como es el español y, aún más específico, de la Comunidad Valenciana, por lo que, si se desea aplicar en otros contextos, se debe de realizar con adecuadas adaptaciones.

5.2 Futuras líneas de intervención

A raíz de los hallazgos y resultados obtenidos, se proponen futuras líneas de intervención e investigación complementarias:

La primera de ellas, se propone la validación empírica de la rúbrica a través de estudios piloto en centros educativos. Para ello, será necesaria la participación activa de docentes, orientadores y alumnos, con el fin de observar el impacto real de los videojuegos en cuanto a la percepción del acoso y desarrollo de competencias socioemocionales.

Además, sería oportuno el diseño de programas gamificados que incluyan de manera principal los videojuegos comerciales seleccionados. Proyectos en los que se incluyan tanto dinámicas narrativas, como roles cooperativos, trabajo en equipo, dilemas morales y reflexiones guiadas.

Por ello, también sería adecuado realizar investigaciones mixtas, cualitativas y cuantitativas, que combinen análisis de contenido con encuestas o entrevistas a estudiantes y docentes.

También se abre otra puerta, como puede ser la formación específica del profesorado para el uso crítico y preventivo de los videojuegos como herramienta didáctica y psicoeducativa. Esto ayudaría a fomentar un cambio metodológico.

Igualmente, se propone el desarrollo de materiales de poyo que permitan integrar videojuegos en programas diseñados para la prevención del acoso escolar, alineándose con los ODS e incluso políticas educativas.

Estas futuras líneas de investigación sirven como propuestas que contribuirán a legitimar la función del criminólogo como agente dentro del ámbito educativo en contextos como la convivencia escolar y la cultura digital, además de reforzar la eficacia e importancia de la prevención desde la educación.

5.3 Respuesta al objetivo de la investigación

En respuesta al objetivo general planteado, que trataba de analizar el potencial de los videojuegos con elementos de gamificación para prevenir el bullying y ciberbullying en adolescentes, se concluye lo siguiente:

Los videojuegos comerciales seleccionados que contienen narrativas, mecánicas y estructuras simbólicas pueden favorecer la reflexión ética, la empatía, la resolución pacífica de conflictos y la colaboración, todas ellas son habilidades clave para la prevención de la violencia y acoso escolar.

Además, los elementos de gamificación como la narrativa inmersiva, las consecuencias éticas de las decisiones, el trabajo en equipo y los valores prosociales son identificados con alta presencia en los títulos “Life is Strange” y “Undertale”, aunque de manera funcional en “Minecraft” y “Among Us”.

Por todo ello, la hipótesis inicial queda confirmada: los videojuegos que integran elementos de gamificación como la narrativa empática, la toma de decisiones y el refuerzo positivo presentan mayor potencial para ser aplicados como herramientas de prevención del bullying y ciberbullying en contextos educativos.

En conclusión, se evidencia la utilidad de estos videojuegos como herramientas complementarias a una estrategia de gamificación educativa integral orientada a la prevención de la violencia entre iguales desde un enfoque innovador e interdisciplinar, como es el criminológico.

6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Almeida, C., Kalinowski, M., Uchôa, A., & Feijó, B. (2022). Negative effects of gamification in education software: Systematic mapping and practitioner perceptions. *Information And Software Technology*, 156, 107142. <https://doi.org/10.1016/j.infsof.2022.107142>
- Álvarez-García, D., Barreiro-Collazo, A., & Núñez, J. (2016). Cyberaggression among adolescents: Prevalence and gender differences. *Comunicar*, 25(50), 89-97. <https://doi.org/10.3916/c50-2017-08>
- Asociación Española de Videojuegos. (2025). *VDIGITAL* Anuario 2024 [Informe anual]. Asociación Española de Videojuegos. <https://www.aevi.org.es/web/wp-content/uploads/2025/05/VDIGITAL-ANUARIO2024-comprimido.pdf>
- Baratta, A. (2004). Criminología crítica y crítica del derecho penal. Siglo XXI.
- Bartle, R. (1996). *Hearts, clubs, diamonds, spades: Players who suit MUDs*. <https://mud.co.uk/richard/hcds.htm>
- Bausela Herreras, E., (2008). Estrategias para prevenir el bullying en las aulas. *Psychosocial Intervention*, 17(3), 369-370.
- Brantingham, P. J., & Faust, F. L. (1976). A conceptual model of crime prevention. *Crime & Delinquency*, 22(3), 284–296. <https://doi.org/10.1177/001112877602200302>
- Buendía, G.N., Castaño, C.J., Cañón, S., Giraldo A.J., Marín E.L., Sánchez P.S & Suárez R.F. (2016). Frecuencia y factores asociados al acoso escolar en colegios de Chinchiná. Colombia. *Revista Psicología desde el Caribe*, 33(3), 312-332.
- Cerezo, R.F., y Rubio, H.F. (2017). Medidas relativas al acoso escolar y ciberacoso en la normativa autonómica española. Un estudio comparativo. *Revista Electrónica Interuniversitaria De Formación Del Profesorado*, 20(1), 113-126.

- Contreras, A.A., (2013). El fenómeno de bullying en Colombia. *Revista Logos, Ciencia & Tecnología*, 4(2), 100-114.
- Del Moral Pérez, M. E., & Martínez, L. V. (2018). Análisis de «serious games» anti-"bullying": recursos lúdicos para promover habilidades prosociales en escolares. *Revista Complutense de Educación*, 29(4), 1345-1364. <https://doi.org/10.5209/rced.55419>
- Del Pozo, M. M., Muñoz-Repiso, A. G., & Gómez-Pablos, V. B. (2017). Participación educativa en el desarrollo de serious games sobre bullying y uso seguro de Internet: Caminando se hace el camino. *Revista Interuniversitaria de Investigación En Tecnología Educativa*, 3. <https://doi.org/10.6018/riite/2017/312881>
- Del-Rey-Alamillo, R., Casas, J., & Ortega-Ruiz, R. (2012). The ConRed Program, an Evidence-based Practice. *Comunicar*, 20(39), 129-138. <https://doi.org/10.3916/c39-2012-03-03>
- Deterding, S., Khaled, R., Nacke L.E. and Dixon, D. (2011) Gamification: Toward a Definition. CHI 2011 Gamification Workshop Proceedings, Vancouver, 2011, 12-15.
- Doan, B. N., & Seering, J. (2025). *The Design Space for Online Restorative Justice Tools: A Case Study with ApoloBot*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2502.18861>
- Dodge, K. A., & McCourt, S. N. (2010). Translating models of antisocial behavioral development into efficacious intervention policy to prevent adolescent violence. *Developmental psychobiology*, 52(3), 277–285. <https://doi.org/10.1002/dev.20440>
- 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>

Don't Nod Entertainment. (2015). Life is Strange [Videojuego]. Square Enix.

Egenfeldt-Nielsen, S. (2006). Overview of research on the educational use of video games. *Nordic Journal Of Digital Literacy*, 1(3), 184-214. <https://doi.org/10.18261/issn1891-943x-2006-03-03>

Europa Press. (2024). Los casos de acoso y ciberacoso registrados en las aulas valencianas se duplican en cinco años. *europapress.es*. <https://www.europapress.es/comunitat-valenciana/noticia-casos-acoso-ciberacoso-registrados-aulas-valencianas-duplican-cinco-anos-20240228164800.html>

Garaigordobil, M., & Maganto, C. (2016). Conducta antisocial en adolescentes y jóvenes: prevalencia en el País Vasco y diferencias en función de variables socio-demográficas. *Acción Psicológica*, 13(2), 57-68. <https://doi.org/10.5944/ap.13.2.17826>

Garaigordobil, M., (2017). Conducta antisocial: conexión con bullying/cyberbullying y estrategias de resolución de conflictos. *Psychosocial Intervention*, 26(1), 47-54.

Garland, D. (2005). La cultura del control. Gedisa

Gee, J. P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Computers In Entertainment*, 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>

Giraldo, N. I. B., Castrillón, J. J. C., Cañón, S. C., Acevedo, J. A. G., Echeverri, L. M., Pacheco, S. S., & Ruiz, F. A. S. (2016). Frequency and factors associated with bullying in public schools. *Psicología Desde el Caribe*, 33(3), 312-332. <https://doi.org/10.14482/psdc.33.3.9494>

Gubbels, J., Assink, M. & van der Put, C.E. Protective Factors for Antisocial Behavior in Youth: What is the Meta-Analytic Evidence?. *J. Youth Adolescence* 53, 233–257 (2024). <https://doi.org/10.1007/s10964-023-01878-4>

- Guerra Antequera, J. (2017). Estudio evaluativo de prevención del acoso escolar con un videojuego (Tesis doctoral, Universidad de Extremadura). <http://hdl.handle.net/11162/174824>
- Hamari, J., Koivisto, J., & Sarsa, H. (2014). Does Gamification Work? A Literature Review of Empirical Studies on Gamification. *47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Innersloth. (2018). Among Us [Videojuego]. Innersloth.
- Jarque, A. (2025). Cadena SER. *Cadena SER*. <https://cadenaser.com/comunitat-valenciana/2025/05/02/los-casos-de-acoso-escolar-se-duplica-en-cinco-anos-en-castellon-radio-castellon/>
- Joffre-Velázquez, Víctor Manuel, García-Maldonado, Gerardo, Saldívar-González, Atenógenes H., Martínez-Perales, Gerardo, Lin-Ochoa, Dolores, Quintanar-Martínez, Sandra, & Villasana-Guerra, Alejandra. (2011). Bullying en alumnos de secundaria. Características generales y factores asociados al riesgo. *Boletín médico del Hospital Infantil de México*, 68(3), 193-202.
- Kapp, K.M. (2012). *The Gamification of Learning and Instruction: Game-Based Methods and Strategies for Training and Education*. San Francisco, CA: Pfeiffer.
- Lab, S. P. (2016). *Crime prevention: Approaches, practices, and evaluations* (9th ed.): Routledge.
- Latorre Benalcázar, N.B., & Hidalgo Cajo, B.G. (2025). La gamificación como estrategia didáctica en estudiantes de educación básica: revisión sistemática de la literatura. *Boletín Redipe*, 14(1), 116-154. <https://revista.redipe.org/index.php/1/article/view/2204/2199>
- Martínez, M. (2017). Criminología y prevención: un enfoque integral. *Revista española*

- de Investigación Criminológica, (15), 1-25.
- Mayring, P. (2000). Qualitative content analysis. *Forum Qualitative Sozialforschung*, 1(2). <https://doi.org/10.17169/fqs-1.2.1089>
- Mojang Studios. (2011). Minecraft: Education Edition [Videojuego]. Mojang.
- Moukram, Y. A., Manzano-León, A., Rodríguez-Ferrer, J. M., Rodríguez-Moreno, J., & Aguilar-Parra, J. M. (2023). A Systematic Review of Gamification as a Playful Strategy to Prevent Bullying. *Environment And Social Psychology*, 7(2). <https://doi.org/10.18063/esp.v7.i2.1566>
- Musalem, B. R., & Castro, O. P. (2015). Qué se sabe de bullying. *Revista Médica Clínica las Condes*, 26(1), 14-23. <https://doi.org/10.1016/j.rmclc.2014.12.002>
- Naciones Unidas. (2015). Objetivos de Desarrollo Sostenible. <https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/>
- Pano, B. J., Costilla, Q., & Añorve, E. (2024). Estrategias de prevención de conductas antisociales y delictivas desde la perspectiva de la criminología en la educación básica: Strategies for the prevention of antisocial and criminal behavior from the perspective of criminology in basic education. *LATAM Revista Latinoamericana De Ciencias Sociales Y Humanidades*, 5(4), 1417 – 1430.
- Parente, D. (2016). Gamificación en la educación. *Gamificación en aulas universitarias*, 11(15), 14.
- Pereira, S., Fillol, J., & Moura, P. (2019). Young People Learning from Digital Media Outside of School: The Informal Meets the Formal. *Comunicar. Media Education Research Journal*, 27, 41-50. <https://doi.org/10.3916/C58-2019-04>
- Romero Cardoso, S.M., & Rodríguez Revelo, E (2025). La gamificación como estrategia educativa para mejorar la atención y el aprendizaje en estudiantes de sexto año de educación básica. *Sinergia Académica*, 8(3), 321-343.

<https://doi.org/10.51736/sa570>

Squire, K. (2006). From content to context: Video games as designed experience. *Educational Researcher*, 35(8), 19-29. <https://doi.org/10.3102/0013189X035008019>

Toby Fox. (2015). Undertale [Videojuego]. Toby Fox.

Toda, A. M., Valle, P. H. M., & Isotani, S. (2018). The dark side of gamification: An overview of negative effects of gamification in education. *Communications in Computer and Information Science*, 1233, 143-156. https://doi.org/10.1007/978-3-319-97934-2_9

Vargas Montoya, H.F., & Usma Guzmán, F.A. (2024). Gamificación: estrategia preventiva de ciberseguridad para sexting y grooming. *Logos ciencia y tecnología*, 16(2), 95-117. <https://doi.org/10.22335/rlct.v16i2.1919>

Werbach, K., & Hunter, D. (2012) For the Win: How Game Thinking Can Revolutionize Your Business. Wharton: Wharton Digital Press, 2012.

Xiao, S., Jhaver, S., & Salehi, N. (2022). *Addressing interpersonal harm in online gaming communities: the opportunities and challenges for a restorative justice approach*. arXiv. <https://arxiv.org/abs/2211.01524>

Zafra, I., (2024). Informe PISA: España obtiene su peor resultado, pero resiste el batacazo educativo global mejor que su entorno. *El País*. <https://elpais.com/educacion/2023-12-05/informe-pisa-espana-obtiene-su-peor-resultado-pero-resiste-el-batacazo-educativo-global-mejor-que-su-entorno.html>

Zehr, H. (2010). *El pequeño libro de la justicia restaurativa*. Editorial Sal Terrae.

7.ANEXO

ANEXO 1

Resultado individual del título “Life is Strange”

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA (1=NULA, 4=ALTA)	COMENTARIO CUALITATIVO
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	4	Expone múltiples formas de acoso (bullying, aislamiento, violencia simbólica).
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	4	Se incentiva la toma de decisiones empáticas y la mediación, con consecuencias visibles que favorecen la reflexión.
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia, inclusión o respeto?</i>	4	La narrativa pone en el centro valores éticos complejos, promoviendo el análisis emocional y social.
2. REPRESENTACIÓN EN INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	4	Representa diversidad de género y orientaciones, con personajes femeninos protagonistas y complejos
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan</i>		Mayoría de

	<i>estereotipos problemáticos?</i>	3	personajes ricos y matizados, pero algunos secundarios pueden caer en algunos estereotipos.
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	4	Se abordan de manera directa temáticas como la exclusión, salud mental o clasismo.
3. INTERACCIÓN Y CONSECUENCIAS ÉTICAS	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones morales?</i>	4	Mecánica central basada en decisiones morales con consecuencias e impacto emocional.
	<i>3.2 ¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?</i>	4	Las decisiones del jugador modifican la historia de manera significativa.
	<i>3.3 ¿Se promueve la reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?</i>	4	Obliga a revisar las propias decisiones y lo implica emocionalmente.
4. MECÁNICAS SOCIALES	<i>4.1 ¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?</i>	1	Juego de un solo jugador, no existen mecánicas sociales.
	<i>4.2 ¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?</i>	2	No existe competencia directa, pero pueden haber tensiones narrativas.
	<i>4.3 ¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de</i>	2	La narrativa sí que incluye modelos de comunicación

	<i>conflictos?</i>		empática, pero no colaborativa.
5. USABILIDAD ESCOLAR	<i>5.1 ¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?</i>	3	Se necesita de mediación y adaptación para la didáctica. Ofrece alto potencial.
	<i>5.2 ¿Tiene contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?</i>	3	Apto para 14-16 años; los temas delicados que expone deben de tratarse con cuidado.
	<i>5.3 ¿Permite control o supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	3	No tiene modo docente, pero puede supervisarse en entornos controlados.
6. OBSERVACIONES CUALITATIVAS	Comentarios libres sobre aspectos destacables, simbólicos o relevantes.	-	Genera una fuerte implicación emocional que favorece la conciencia social y crítica.

ANEXO 2

Resultado individual del título “Undertale”

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA (1=NULA, 4=ALTA)	COMENTARIO CUALITATIVO
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	3	Presenta violencia simbólica, aunque permite alternativas pacíficas.
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	4	Se premia evitar el combate, elegir el diálogo y la comprensión.
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia, inclusión o respeto?</i>	4	Se promueve la empatía y el respeto a las diversidades.
2. REPRESENTACIÓN EN INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	3	Personajes diversos, aunque su representación es simbólica.
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan estereotipos problemáticos?</i>	4	Se presentan personajes no normativos, por lo que se excluyen los estereotipos tradicionales.
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	3	Propone reflexionar sobre el rechazo y la aceptación de los demás.
3. INTERACCIÓN Y CONSECUENCIAS	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones morales?</i>	4	Son decisiones éticas: matar o perdonar, dialogar o

ÉTICAS			atacar.
	3.2 ¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?	4	El juego cambia radicalmente dependiendo de las decisiones que se tomen.
	3.3 ¿Se promueve la reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?	4	Los finales y las reacciones promueven la reflexión ética del comportamiento.
4. MECÁNICAS SOCIALES	4.1 ¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?	1	Es un juego individual, no presenta dinámicas cooperativas.
	4.2 ¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?	2	No tiene competencia, aunque ciertas mecánicas pueden generar juicios o ansiedad.
	4.3 ¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de conflictos?	2	No existe colaboración, aunque sí mensajes positivos.
5. USABILIDAD ESCOLAR	5.1 ¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?	3	Es adaptable, siempre y cuando se enfoque narrativa y éticamente.
	5.2 ¿Tiene contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?	3	Adecuado a partir de 12 años, pero con simbolismo profundo.

	5.3 <i>¿Permite control o supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	2	No incluye funciones docentes; se requiere supervisión.
6. OBSERVACIONES CUALITATIVAS	Comentarios libres sobre aspectos destacables, simbólicos o relevantes.	-	Provoca empatía, reflexión sobre el poder y las consecuencias del mismo.

ANEXO 3

Resultado individual del título “Minecraft: Education Edition”

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA (1=NULA, 4=ALTA)	COMENTARIO CUALITATIVO
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	2	No presenta acoso explícito, aunque se puede simular en el entorno online.
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	3	En las misiones que se diseñan, se promueve la resolución cooperativa.
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia, inclusión o respeto?</i>	3	Se puede utilizar para trabajar valores, aunque no se encuentren en la narrativa.
2. REPRESENTACIÓN EN INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	2	Presenta opciones de avatar inclusivas, aunque sin profundidad narrativa.
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan estereotipos problemáticos?</i>	3	Neutral en estereotipos, estética abstracta.
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	2	Depende de cómo se use, no visibiliza directamente discriminación.
3. INTERACCIÓN Y	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones</i>	2	No está integrado por defecto, pero sí

CONSECUENCIAS ÉTICAS	<i>morales?</i>		puede plantearse desde el diseño del docente.
	<i>3.2 ¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?</i>	2	Algunas acciones tienen consecuencias pero no siempre son éticas o narrativas.
	<i>3.3 ¿Se promueve la reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?</i>	2	Con guía docente sí puede promoverse a la reflexión, aunque no por sí solo.
4. MECÁNICAS SOCIALES	<i>4.1 ¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?</i>	4	Incluye dinámicas de cooperación, trabajo colaborativo, planificación y resolución conjunta.
	<i>4.2 ¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?</i>	3	Si se regula bien puede fomentar competencia positiva.
	<i>4.3 ¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de conflictos?</i>	4	Es ideal para la comunicación positiva y resolución cooperativa.
5. USABILIDAD ESCOLAR	<i>5.1 ¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?</i>	4	Versión educativa perfectamente aplicable para el aula.
	<i>5.2 ¿Tiene contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?</i>	4	Adaptado a 12-16 años, los contenidos son personalizables.
	<i>5.3 ¿Permite control o</i>		Permite control

	<i>supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	4	docente total, desde diseño hasta supervisión.
6. OBSERVACIONES CUALITATIVAS	Comentarios libres sobre aspectos destacables, simbólicos o relevantes.	-	Puede generar implicación emocional si se diseña una narrativa adecuada.

ANEXO 4

Resultado individual del título “Among Us”

DIMENSIÓN	INDICADOR	ESCALA (1=NULA, 4=ALTA)	COMENTARIO CUALITATIVO
1. NARRATIVA Y VALORES	<i>1.1 ¿Se representa el acoso escolar o violencia relacional (directa o simbólica)?</i>	1	No representa acoso, pero si no se media puede facilitar dinámicas hostiles.
	<i>1.2 ¿Se promueve la resolución pacífica y crítica de conflictos?</i>	2	No fomenta la resolución pacífica, el juego se basa en la sospecha.
	<i>1.3 ¿Se identifican valores como la empatía, justicia, inclusión o respeto?</i>	2	Los valores no son explícitos ni narrativos, presenta potencial limitado.
2. REPRESENTACIÓN EN INCLUSIÓN	<i>2.1 ¿Hay presencia de diversidad cultural, étnica, de género o funcional?</i>	2	Avatares son neutros, no existe representación identitaria directa.
	<i>2.2 ¿Los personajes evitan estereotipos problemáticos?</i>	3	Evita estereotipos, pero su neutralidad puede ser interpretada como carencia.
	<i>2.3 ¿Se visibilizan situaciones de exclusión o discriminación desde una perspectiva crítica?</i>	1	No trata discriminación ni exclusión.
3. INTERACCIÓN Y CONSECUENCIAS	<i>3.1 ¿El videojuego plantea dilemas éticos o decisiones morales?</i>	2	Plantea dilemas pero sin profundidad ética.

ÉTICAS	3.2 <i>¿Las acciones del jugador tienen consecuencias lógicas y visibles?</i>	3	Las acciones tienen consecuencias claras, aunque no éticas.
	3.3 <i>¿Se promueve la reflexión crítica sobre el comportamiento propio y ajeno?</i>	3	Puede generar reflexión si se contextualiza en actividades educativas.
4. MECÁNICAS SOCIALES	4.1 <i>¿El juego incluye dinámicas de cooperación o trabajo en equipo?</i>	4	Es un juego colaborativo por equipos, con roles diferentes.
	4.2 <i>¿La competencia entre jugadores es sana y respetuosa (no tóxica)?</i>	3	Puede ser tóxico si no se gestiona o supervisa bien, con guía puede ser sano.
	4.3 <i>¿Se propicia la comunicación positiva y la resolución colaborativa de conflictos?</i>	4	Muy útil para trabajar la comunicación y la confianza.
5. USABILIDAD ESCOLAR	5.1 <i>¿El videojuego se puede integrar en una secuencia didáctica escolar?</i>	3	Se puede adaptar a actividades sociales o de tutoría.
	5.2 <i>¿Tiene contenidos comprensibles, adaptados a la franja de edad objetivo (12-16)?</i>	3	Perfectamente adaptado, accesible y entendible.
	5.3 <i>¿Permite control o supervisión docente (modo observador, control parental, etc.)?</i>	3	Si se realiza en entornos cerrados puede supervisarse.

6. OBSERVACIONES CUALITATIVAS	Comentarios libres sobre aspectos destacables, simbólicos o relevantes.	-	Puede generar implicación emocional, pero requiere fuerte contextualización.
--	---	---	--