

EDUCACIÓN, HUMANIDADES Y SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN

Miradas interdisciplinarias



Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco

(Eds.)

Dykinson ebook

**EDUCACIÓN, HUMANIDADES
Y
SOCIEDAD EN TRANSFORMACIÓN.
Miradas interdisciplinarias**

Fabrizio Manuel Sirignano
Nadia Carlomagno
Miquel Gonzàlvez Blasco
(Eds.)

Dykinson, S.L.

Este libro ha sido sometido a evaluación por parte de nuestro Consejo Editorial
Para mayor información, véase www.dykinson.com/quienes_somos



*Este ebook se encuentra registrado bajo licencia Creative Commons.
Reconocimiento-NoComercial-SinObraderivada 4.0 Internacional (CC BY-NC-ND 4.0)
Para más información, consulte la web:
<https://creativecommons.org/share-your-work/licenses/>*

© Copyright by
Los autores
Madrid, 2026

Editorial DYKINSON, S.L. Meléndez Valdés, 61 - 28015 Madrid
Teléfono (+34) 91 544 28 46 - (+34) 91 544 28 69
e-mail: info@dykinson.com
<http://www.dykinson.es>
<http://www.dykinson.com>

ISBN: 979-13-7047-101-9
DOI: <https://doi.org/10.14679/4718>

Preimpresión por:
Besing Servicios Gráficos S.L.
e-mail: besingsg@gmail.com

Tabla de contenido

<i>Prólogo. Pedagogías y didácticas en la sociedad compleja. Reflexiones, experiencias, modelos.....</i>	<i>10</i>
<i>Capítulo 1. ¿Qué formación requiere el profesorado regular para la inclusión en las aulas ordinarias del alumnado escolarizado en unidades especiales?</i>	<i>14</i>
Javier Abellán Rubio & Pilar Arnaiz Sánchez	
<i>Capítulo 2. El juego sabio, correcto y magnífico de la enseñanza de la arquitectura</i>	<i>26</i>
Gonzalo Nicolás Accardi Barrientos	
<i>Capítulo 3. Rúbrica para la evaluación de habilidades socioemocionales en Educación Infantil y Primaria en contextos de juego: diseño y confiabilidad</i>	<i>37</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares.....</i>	<i>48</i>
Marina Alférez Pastor	
<i>Capítulo 5. Capital sexual, agencia y vida: una lectura de la sexualización digital durante la adolescencia</i>	<i>59</i>
Kristel Anciones Anguita	
<i>Capítulo 6. Diferencias de género en la actividad física y el deporte en adolescentes gitanos de Alicante.....</i>	<i>70</i>
Bruno Bernabeu Vilaplana, José Antonio Carbonell Martínez & M. ^a Alejandra Ávalos-Ramos	
<i>Capítulo 7. Unidad de programación «La música de lo cotidiano»: análisis teórico para una educación competencial, inclusiva y contextualizada</i>	<i>82</i>
Juan Carlos Bonill-López & María Amaya Epelde-Larrañaga	
<i>Capítulo 8. Innovar los escenarios de formación con la metodología del Teatro Invisible.....</i>	<i>94</i>
Maria Buccolo & Michele Merolla	
<i>Capítulo 9. Prácticas educativas inclusivas en la enseñanza del inglés a alumnado sordo: la realidad bilingüe del Colegio Gaudem.....</i>	<i>105</i>
Sandra Cazalla Ramón, Ariadna Monjo-Oliver & Lluís Barceló-Coblijn	
<i>Capítulo 10. Català com a llengua adicional i expressió escrita: una anàlisi d'errors en el nivell B1.....</i>	<i>116</i>
Elga Cremades	
<i>Capítulo 11. Hedging through time and language: a corpus study of English and French film subtitles</i>	<i>129</i>
Néstor de Armas Guerra	
<i>Capítulo 12. Écologie du langage et didactique du français langue étrangère : vers une pédagogie éthique, durable et engagée.....</i>	<i>139</i>
Ana Paula, De Oliveira	

<i>Capítulo 13. De los discursos a los códigos: percepciones profesionales sobre la inclusión social en salud mental.....</i>	<i>148</i>
Irene del Brío-Alonso, María-Victoria Martín-Cilleros & María-Cruz Sánchez-Gómez	
<i>Capítulo 14. El ritual primitivo en cine colombiano de principios del siglo veintiuno</i>	<i>158</i>
Rosario del Olmo Sánchez	
<i>Capítulo 15. Interacción motriz y aprendizaje en el ciclo superior de Educación Primaria: revisión sistematizada de la literatura</i>	<i>168</i>
Ana María Espada Follana & Gabriel Díaz Cobos	
<i>Capítulo 16. Inteligencia artificial en educación superior: Explorando las percepciones y usos de la herramienta ChatGPT en el alumnado universitario.....</i>	<i>177</i>
María del Carmen García-Mendoza	
<i>Capítulo 17. Diseño de infografías interactivas con Genially como herramienta de innovación docente para analizar problemas psicosociales en el Grado en Psicología.....</i>	<i>189</i>
María del Carmen García-Mendoza & María-Isabel Mendoza-Sierra	
<i>Capítulo 18. Identidad emocional docente y ansiedad hacia la enseñanza de las matemáticas.....</i>	<i>202</i>
José García Suárez	
<i>Capítulo 19. Registerial Features of Nineteenth-Century Cooking Recipes: A Corpus-Based Study.....</i>	<i>215</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 20. Inferring Stress-Timed Rhythm from Written Songs: A Phonetic–Phonological Study of Elton John</i>	<i>228</i>
Rocío Gragera Retuerto	
<i>Capítulo 21. Aprender a través del arte y los museos para visibilizar narrativas silenciadas en enseñanza de la historia de Educación Primaria</i>	<i>241</i>
María José Guillén Ayala & Juan Ramón Moreno Vera	
<i>Capítulo 22. Fundamentos éticos, críticos y pedagógicos para la implementación de la inteligencia artificial generativa en la formación del profesorado</i>	<i>252</i>
Susana Jiménez Sánchez, César Poyatos Dorado & Fabián Rojas Ramírez	
<i>Capítulo 23. El equilibrio docente en la Formación Profesional: implicaciones prácticas desde una revisión sistemática</i>	<i>264</i>
Apostolos Kaltsas	
<i>Capítulo 24. Il Magno Vitei (1597) de Ludovico Arrivabene: la supremacía china en un poema épico del siglo XVI</i>	<i>276</i>
Clarissa María Leone	
<i>Capítulo 25. Voces del alumnado de centros de educación especial: preferencias académicas, formativas y profesionales.....</i>	<i>286</i>
Sandra Lorente-Avilés, Salvador Alcaraz, Carmen M ^a Caballero & Pilar Arnaiz-Sánchez	
<i>Capítulo 26. Materiales auténticos para trabajar la competencia intercultural del aprendiente chino de ELE en la clase de Español Audiovisual</i>	<i>299</i>
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	

<i>Capítulo 27. La competencia intercultural en la clase de ELE: una revisión desde los marcos referenciales.....</i>	311
Juan Carlos Manzanares Triquet & Guillem Castañar Rubio	
<i>Capítulo 28. Literatura de propaganda i comunitat beguina: una aproximació a la Lliçó de Narbona d'Arnau de Vilanova.....</i>	324
Robert March Tortajada	
<i>Capítulo 29. Aprendizaje significativo y educación musical en la etapa de secundaria: estrategias pedagógicas para la conciencia cultural y social</i>	332
Beatriz L. Martín Lobato, Sara González Gutiérrez & Javier F. Merchán Sánchez-Jara	
<i>Capítulo 30. ¿Cómo evaluar los hábitos de actividad física de los escolares desde la Educación Física? Una guía práctica para el profesorado.....</i>	344
Juan Manuel Mata-Molina, Sara Díaz-Hidalgo & Santiago Guijarro-Romero	
<i>Capítulo 31. La riqueza léxica y fraseológica venezolana como reto para la competencia comunicativa intercultural: el Diccionario de venezolanismos.....</i>	356
Luisa A. Messina Fajardo, Ruth Castillo Ochoa, Ricardo Connett, Ana Gabriella Di Lodovico & Trinis A. Messina Fajardo	
<i>Capítulo 32. La educación del alumnado sordo en España desde la equidad lingüística: entre el reconocimiento legal y la práctica educativa</i>	369
Ariadna Monjo-Oliver, Sandra Cazalla Ramón & Lluís Barceló-Coblign	
<i>Capítulo 33. Un enfoque multidimensional para la innovación docente en Psicología de la Personalidad: Proyecto PERSINNOVA</i>	378
Casandra Isabel Montoro Aguilar & Oscar Cervilla Saez	
<i>Capítulo 34. La guerra de Indochina-Vietnam y las culturas políticas que generó a través del cine.....</i>	389
Sara Moreno Tejada, Pedro Antonio Amores Bonilla & Jorge Pertusa Valero	
<i>Capítulo 35. Propuesta de un corpus de hipotextos literarios a novela gráfica.....</i>	401
María Moya García	
<i>Capítulo 36. Hacia una teoría de las geografías curriculares: integración de los ODS en las enseñanzas de la Geografía.....</i>	412
Ulises Najarro-Martín	
<i>Capítulo 37. Pronouns and political identity on social media: a comparative study of Friedrich Merz's and Keir Starmer's online discourse.....</i>	424
Laura Padrón Brito	
<i>Capítulo 38. Vínculos afectivos y construcción del yo: un análisis con modelado de ecuaciones estructurales sobre apego e identidad</i>	433
Vanesa Pastor-Cerezo & Alejandro Iborra Cuéllar	
<i>Capítulo 39. El enfoque STEAM en Educación Inicial: fomentando la igualdad, la creatividad y el pensamiento crítico</i>	444
Erika Margarita Pazmiño Cárdenas & Ivonne Anabel Pazmiño Cárdenas	
<i>Capítulo 40. Inclusión social adolescente en contextos de encierro: desafíos de la didáctica de la lengua para mediar aprendizajes en educación obligatoria.....</i>	453
Alberto Picón-Martínez	

<i>Capítulo 41. «Compuncti, lacrimas fundendo». Discurso y emociones de guerra santa en la batalla de Cerami (1063) según Godofredo Malaterra.....</i>	466
Juan José Pizarroso Serrano	
<i>Capítulo 42. La valorizzazione del patrimonio culturale attraverso lo studio delle comunità straniere di una città. Il caso di Trieste.....</i>	478
Tiziana Pojani	
<i>Capítulo 43. Didáctica de la dialectología rural: el COSER para el aprendizaje basado en datos.....</i>	487
Marta Puente González	
<i>Capítulo 44. La lúdica como estrategia para potenciar el lenguaje y la comunicación en el síndrome de Down.....</i>	498
Juana L. Ramos & Marcos M. Ibarra	
<i>Capítulo 45. Hibridez organizacional en el sector salud: tensiones de autoridad en el caso uruguayo.....</i>	507
Ana Mariela Rodríguez Facal	
<i>Capítulo 46. Modelo Tecno-didáctico para el fortalecimiento de Competencia Digital Docente: el papel de la Inteligencia Artificial en la Formación Docente.....</i>	518
Jorge Luis Rodríguez Zúñiga, Mireia Usart Rodríguez, Emiro de la Hoz Franco & Alba Rut Pinto	
<i>Capítulo 47. El concepto de situaciones de aprendizaje en los debates parlamentarios.....</i>	528
Juan Patricio Sánchez-Claros	
<i>Capítulo 48. Aprender Historia del Arte a través de la cultura material y las tecnologías digitales.....</i>	540
Neus Serra Vives, Sofia Villatoro Moral & Miquel Àngel Capellà Galmés	
<i>Capítulo 49. Perspectivas docentes en contextos rurales: desafíos formativos en una universidad mexicana.....</i>	550
Karla María Siordia Portela, Gabriel Navarro Villarreal & Ramona Imelda García López	
<i>Capítulo 50. Trieste e l'Italia medievale: la riorganizzazione culturale, la scuola, l'apprendimento nel XIII secolo. Analisi delle fonti come costruzione della conoscenza.....</i>	562
Claudio Stornello	
<i>Capítulo 51. Docencia en tiempos de IA. Innovación pedagógica y desafíos en la Educación Superior.....</i>	573
Rebeca Suárez-Álvarez	
<i>Capítulo 52. Diseño de un instrumento para el análisis de las actividades STEAM presentes en los libros de texto en Educación Primaria.....</i>	585
Agustina María Torres Prioris	
<i>Capítulo 53. Repensando la dislexia: uniendo perspectivas cognitivas, emocionales y neuronales.....</i>	598
Maria Vilanova Cifre	
<i>Capítulo 54. El Galeón de Manila y el monopolio comercial de las Islas Filipinas desde siglo XVI.....</i>	609
Yang Yang	

*Capítulo 55. Riesgos legales de la gobernanza digital en la era de la IA:
preocupaciones sobre la digitalización del poder..... 620*
Yang Yang

Capítulo 4. Estrategias de innovación docente: gamificación y ABJ para fortalecer competencias socioemocionales en las primeras etapas escolares

Marina Alférez Pastor

<https://orcid.org/0009-0008-3323-124X>

Universidad de Almería (España)

<https://doi.org/10.14679/4722>

Resumen: Fomentar la competencia socioemocional en las primeras etapas escolares es un reto central en la educación, ya que muchos niños y niñas presentan dificultades que afectan tanto a su aprendizaje como su bienestar personal y social. Por ello, es necesario emplear estrategias educativas innovadoras que promuevan la interacción, la cooperación y la regulación emocional desde edades tempranas. Las metodologías lúdicas resultan especialmente efectivas, facilitando el aprendizaje mediante experiencias vivenciales que promueven la atención, la comunicación, la empatía, la implicación activa y la resolución de problemas. Se presenta una propuesta que integra dos enfoques complementarios: la gamificación, aplicada en Educación Infantil mediante narrativas y desafíos cooperativos, y el Aprendizaje Basado en Juegos (ABJ) con juegos de mesa en Educación Primaria, que permite observar y analizar conductas socioemocionales en contextos más estructurados. La gamificación favorece la motivación, el trabajo en equipo y la resolución creativa de los retos, mientras que los juegos de mesa facilitan la expresión de emociones, la atención, la aceptación de normas, la comunicación asertiva y la regulación de impulsos. La evaluación se realiza con rúbrica ad hoc, observación participante y pruebas estandarizadas. Estas estrategias contribuyen al desarrollo socioemocional, destacando su potencial para diseñar experiencias educativas innovadoras, adaptativas y centradas en el desarrollo integral de los niños y niñas.

Palabras clave: gamificación, aprendizaje basado en juegos, competencias socioemocionales, metodologías lúdicas

Abstract: Fostering emotional competence in the early stages of schooling is a central challenge in education, as many children experience difficulties that affect both their learning and their personal and social well-being. It is therefore necessary to use innovative educational strategies that promote interaction, cooperation, and emotional regulation from an early age. Playful methodologies are particularly effective, facilitating learning through experiential activities that promote attention, communication, empathy, and active involvement in problem-solving. A proposal is presented that integrates complementary approaches: gamification, applied in early childhood education through narratives and cooperative challenges, and Game-Based Learning (GBL) with board games in primary education, which allows for the observation and analysis of socio-emotional behaviors in more structured contexts. Gamification promotes motivation, teamwork, and creative problem solving, while board games facilitate the expression of emotions, attention, acceptance of rules, assisted communication, and impulse control. Assessment is carried out using an ad hoc rubric, participant observation, and standardized tests. These strategies contribute to socio-emotional development,

highlighting their potential to design innovative, adaptive educational experiences focused on the comprehensive development of children.

Keywords: gamification, game-based learning, social-emotional skills, playful methodologies

1. INTRODUCCIÓN

El desarrollo de habilidades socioemocionales durante la primera infancia constituye un elemento clave de la educación integral, ya que influye de manera duradera en el rendimiento académico, las relaciones interpersonales y el bienestar general (Chernyshenko et al., 2018). En un contexto educativo global enfocado en mejorar la calidad del aprendizaje y preparar a los estudiantes para enfrentar los retos del siglo XXI, el desarrollo de estas competencias se ha convertido en una prioridad dentro de las políticas educativas (Mestre, 2020).

La regulación emocional, la empatía, la cooperación y la resolución de conflictos son competencias esenciales que deben trabajarse desde edades tempranas, favoreciendo así el desarrollo de individuos autónomos, responsables y preparados para afrontar los retos de la vida diaria de forma positiva (Alcívar-Chevez, 2023). No obstante, la enseñanza de estas competencias sigue siendo un desafío en las instituciones educativas, puesto que predominan enfoques pedagógicos tradicionales centrados en lo cognitivo, los cuales priorizan los contenidos académicos sobre el crecimiento social y emocional de los estudiantes.

En los últimos años, la investigación educativa ha demostrado que la incorporación de estrategias lúdicas en el aula puede ser especialmente efectiva para afrontar este reto (Vela, 2025). El juego se convierte en una experiencia motivadora y estimulante que favorece el aprendizaje a través de la interacción, la exploración y la resolución de problemas, promoviendo un entorno natural en el que los niños y niñas expresan sus emociones y adquieren habilidades sociales (Monar-Miranda et al., 2025). Entre las principales metodologías lúdicas destacan la gamificación y el Aprendizaje Basado en Juegos (en adelante ABJ). Ambos enfoques fomentan la participación activa del alumnado y el aprendizaje experiencial, aunque se diferencian en su estructura, finalidad y mecanismos de interacción que emplean (Atiencia et al., 2024).

La gamificación, entendida como el uso de mecánicas propias del juego en contextos no lúdicos como el ámbito educativo (Jaramaillo-Mediavilla et al., 2024), permite crear experiencias atractivas mediante narrativas, desafíos y recompensas que aumentan la implicación y motivación del alumnado. El uso de esta metodología en la etapa de Educación Infantil es idóneo, ya que la imaginación y la creatividad ocupan un lugar central, y las estrategias gamificadas ofrecen un entorno flexible que favorece el trabajo cooperativo, la resolución creativa de problemas y la autorregulación emocional (Calero et al., 2025). En este contexto, el alumnado participa en retos lúdicos que combinan diversión y aprendizaje, experimentando emociones y fortaleciendo sus habilidades sociales de forma natural y motivadora (Ruiz et al., 2024). Asimismo, la narrativa y la estética visual del juego facilitan la atención y la implicación, elementos clave en el aprendizaje durante los primeros años (Sumartiningsih, 2025).

Por otro lado, el ABJ se centra en el uso de juegos de mesa y otras propuestas lúdicas estructuradas, con reglas claras, que posibilitan el trabajo de las competencias socioemocionales de una forma más planificada y observable (Alotaibi, 2024). Los

estudiantes de Educación Primaria poseen una mayor capacidad de autocontrol y comprensión de normas, por lo que el uso de esta metodología favorece el desarrollo de habilidades como la expresión de emociones, la comunicación asertiva, la regulación de impulsos y la aceptación de reglas (Centeno et al., 2024). Además, los juegos de mesa permiten evaluar de forma directa las conductas socioemocionales mediante la observación participante y el uso de instrumentos específicos, lo que facilita la adecuación de las intervenciones a las necesidades individuales de los estudiantes (Cès et al., 2025).

El presente estudio se centra en comparar las ventajas metodológicas de la gamificación y el ABJ, analizando cómo cada enfoque contribuye al desarrollo socioemocional del alumnado en distintas etapas educativas. Ambas metodologías comparten el objetivo de potenciar las competencias socioemocionales mediante el juego; sin embargo, sus diferencias permiten adaptar la intervención educativa a las características evolutivas de los estudiantes (Atiencia et al., 2024). En este sentido, la gamificación destaca por su capacidad para estimular la motivación y promover el trabajo cooperativo en las primeras etapas escolares (Pek et al., 2025), mientras que el ABJ permite profundizar en la autorregulación emocional y en relaciones sociales más complejas en etapas posteriores (Centeno et al., 2024). Esta comparación busca ofrecer orientaciones claras para la selección de estrategias lúdicas adecuadas según los objetivos pedagógicos, la edad del alumnado y el contexto escolar.

Asimismo, esta propuesta destaca la importancia de incorporar la evaluación como parte del propio proceso lúdico, integrando estrategias como la observación participante, el uso de una rúbrica diseñada específicamente para la intervención y la aplicación de pruebas estandarizadas, que permiten recoger datos sobre las competencias socioemocionales de forma sistemática y fundamentada. La combinación de gamificación y ABJ no solo ofrece experiencias de aprendizaje activas y motivadoras, sino que también aporta evidencia sobre la efectividad de intervenciones educativas innovadoras, reforzando la idea de que el juego es un recurso pedagógico potente y flexible que favorece el desarrollo integral del alumnado (Lozada, 2025).

En conclusión, el desarrollo de competencias socioemocionales constituye un objetivo central en la educación actual, y las metodologías lúdicas representan una vía idónea para alcanzarlo. En este caso, la gamificación y el ABJ permiten adaptar el proceso de aprendizaje a las necesidades y características del alumnado, favoreciendo su bienestar emocional y habilidades sociales. Así pues, este estudio sirve como guía a docentes en el diseño de experiencias educativas más inclusivas e innovadoras.

2. OBJETIVOS

El objetivo principal de este estudio es analizar y comparar dos metodologías lúdicas, la gamificación y el ABJ, en el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de Educación Infantil y Primaria. Se pretende ofrecer información sobre las ventajas de cada enfoque, evaluando tanto sus características metodológicas como su impacto en el desarrollo socioemocional de los estudiantes. La comparación se centra en identificar de qué manera cada estrategia contribuye en el fomento de la motivación, el trabajo en equipo, la regulación emocional y la interacción social, adaptándose a las particularidades de cada etapa educativa.

Por tanto, los objetivos específicos de este estudio son los siguientes: 1) describir las características metodológicas de la gamificación y el ABJ, explicando los elementos que conforman cada enfoque, tales como la narrativa, las mecánicas, las dinámicas y la

estructura de los juegos; 2) analizar los beneficios que cada metodología aporta al fortalecimiento de las competencias socioemocionales, destacando aspectos como la motivación, la expresión de emociones, la comunicación asertiva y la gestión de impulsos; 3) comparar la eficacia de cada enfoque según la etapa educativa, mostrando cómo la gamificación se adapta mejor a la Educación Infantil, mientras que el ABJ resulta más adecuado para la Educación Primaria, debido a la mayor complejidad de las interacciones y a la capacidad de autocontrol de los estudiantes; y 4) reflexionar sobre la combinación de la gamificación y el ABJ como estrategias pedagógicas, evaluando su potencial para diseñar experiencias de aprendizaje innovadoras, flexibles y adaptadas a las necesidades emocionales y sociales del alumnado.

Estos objetivos se alinean con investigaciones previas que destacan el potencial de la gamificación y el ABJ para el desarrollo socioemocional en contextos educativos (Atiencia et al., 2024).

3. MÉTODO

Este trabajo se sitúa dentro de una experiencia educativa diseñada con el propósito de examinar y comparar los efectos de dos estrategias lúdicas, la gamificación y el ABJ, sobre el desarrollo de competencias socioemocionales en estudiantes de las primeras etapas escolares. La investigación adoptó un enfoque cualitativo con apoyo cuantitativo, centrándose en la observación participante, la aplicación de una rúbrica específica y el uso de pruebas estandarizadas, con el objetivo de recoger información detallada sobre las conductas socioemocionales del alumnado durante situaciones de juego.

3.1. Diseño de la investigación

Este estudio se plantea como una investigación comparativa de experiencias educativas, en la que se implementan dos metodologías distintas según el nivel educativo. La gamificación se aplicó con estudiantes del segundo ciclo de Educación Infantil (5 años), mientras que el ABJ se llevó a cabo con estudiantes del primer ciclo de Educación Primaria (6-7 años). Ambas intervenciones se planificaron con actividades estructuradas, objetivos definidos y estrategias de evaluación integradas, lo que permitió observar el impacto de cada enfoque en el desarrollo socioemocional y analizar sus diferencias y posibles complementariedades.

3.2. Participantes

La muestra estuvo compuesta por un total de 114 estudiantes, distribuidos de la siguiente forma: 42 niños y niñas del segundo ciclo de Educación Infantil y 72 del primer ciclo de Educación Primaria, pertenecientes a dos centros educativos con diversidad económica. Se eligieron grupos estables y homogéneos en términos de edad, nivel de desarrollo y asistencia regular, asegurando que los estudiantes tuvieran características similares para garantizar la validez de la intervención y la observación de interacciones socioemocionales dentro del aula, siguiendo criterios habituales en investigaciones educativas de carácter aplicado y contextualizado (Cohen et al., 2018).

La participación en esta intervención fue voluntaria y contó con el consentimiento de las familias, respetando los criterios éticos, de confidencialidad y de protección de datos

establecidos para la investigación con menores, en consonancia con las recomendaciones éticas para estudios educativos en contextos escolares (Bourke y Loveridge, 2014).

3.3. Instrumentos de evaluación

Para evaluar el impacto de las intervenciones se emplearon 3 instrumentos complementarios que permitieron evaluar las competencias socioemocionales del alumnado durante las sesiones de juego. Se utilizó una rúbrica diseñada específicamente para la experiencia, siguiendo recomendaciones sobre el uso de rúbricas para la evaluación de competencias socioemocionales (Bisquerra y López, 2021), que permitió registrar de forma sistemática conductas relacionadas con la atención y la escucha activa, la colaboración y el trabajo en equipo, la motivación, la comunicación asertiva, la relación con los compañeros, la autoestima, la resolución de problemas, la autonomía personal y responsabilidad, la empatía, la tolerancia a la frustración, el autocontrol, la regulación emocional y la aceptación de normas. Esta rúbrica se aplicó en tres momentos diferentes de la intervención, asegurando un seguimiento continuo del comportamiento de los estudiantes en los distintos contextos de juego.

Además, se llevó a cabo una observación participante como técnica cualitativa para identificar interacciones naturales, respuestas emocionales y dinámicas grupales en tiempo real, siguiendo criterios metodológicos de observación educativa (Cohen et al., 2018). Esto permitió contextualizar los datos recogidos en la rúbrica y reconocer patrones que surgieron durante la interacción social.

Adicionalmente, se aplicaron pruebas estandarizadas de desarrollo socioemocional al inicio y al final de la intervención, con el objetivo de obtener una visión global del nivel socioemocional del alumnado y comparar los resultados con los datos recogidos en las sesiones prácticas. Para ello, se utilizaron el Inventario de Desarrollo de Battelle (BDI) (Newborg et al., 2011) y las Escalas de Desarrollo Merrill-Palmer (MP-R) (Roid y Sampers, 2011). La combinación de estos instrumentos permitió realizar una evaluación más completa y rigurosa de los efectos de estas metodologías, permitiendo un análisis detallado tanto de las conductas individuales como de las interacciones grupales.

3.4. Procedimiento

La intervención se realizó a lo largo de 12 semanas, con sesiones de aproximadamente una hora, una vez por semana para cada grupo, siguiendo pautas recomendadas en intervenciones lúdico-educativas (Mousavifar et al., 2025). En Educación Infantil, las actividades gamificadas se organizaron a partir de narrativas temáticas y desafíos cooperativos, donde los estudiantes tenían que trabajar en equipo para superar retos y participar en dinámicas grupales diseñadas para fomentar la motivación, la atención y la creatividad en la resolución de problemas, tal y como sugieren estudios sobre aprendizaje socioemocional mediante el juego (Calero et al., 2025).

Cada sesión seguía una estructura definida, incluyendo la presentación de la historia, la realización de los retos, el cierre y un espacio para que el grupo compartiera y analizara las emociones y aprendizajes adquiridos, prácticas respaldadas por la literatura sobre estrategias de reflexión en educación socioemocional (Bisquerra y López, 2021).

En Educación Primaria, el ABJ se llevó a cabo a través de juegos de mesa con reglas claras, diseñados para favorecer la interacción entre compañeros, la expresión de emociones, el control de impulsos y la resolución de conflictos. Durante las sesiones, los

estudiantes se organizaban en pequeños grupos de 4 o 5 participantes, respetando turnos, escuchando las ideas de los demás y asumiendo roles de liderazgo cuando era necesario. La investigadora principal se encargaba de registrar comportamientos socioemocionales usando rúbricas y la observación directa (Cohen et al., 2018). Al finalizar las sesiones, se realiza una breve reflexión sobre la colaboración en equipo, las emociones experimentadas y la aceptación de normas, con el objetivo de reforzar las habilidades socioemocionales aprendidas.

La información obtenida con este instrumento fue analizada de manera comparativa, identificando las ventajas de cada metodología y las competencias desarrolladas en cada etapa educativa, en línea con criterios metodológicos de evaluación educativa aplicados a programas lúdicos-formativos (Cohen et al., 2018). Este procedimiento permitió evaluar tanto los resultados inmediatos de la intervención como el potencial de cada metodología para ser replicado o adaptado en contextos educativos similares.

En resumen, el enfoque utilizado integra estrategias cualitativas y cuantitativas, incorporando la experiencia práctica, la observación directa y la evaluación sistemática. Esto permite un análisis completo del desarrollo socioemocional en entornos de juego y facilita comparaciones significativas entre la gamificación y el ABJ.

4. RESULTADOS

El análisis de los resultados obtenidos a partir de la experiencia educativa implementada permitió identificar de manera clara las diferencias metodológicas entre la gamificación y el ABJ, así como determinar qué competencias socioemocionales se potencian en cada etapa educativa. Aunque ambas estrategias metodológicas contribuyen al desarrollo socioemocional, sus efectos varían según la edad de los estudiantes, el tipo de interacción que se fomente y la interacción de las actividades realizadas.

En el contexto de la gamificación en Educación Infantil, la atención y la escucha activa se potenciaron significativamente a través de la narrativa y los desafíos cooperativos. La narrativa lúdica contribuye a mantener la concentración y motivación en niños y niñas. Los estudiantes prestaban atención a las instrucciones y al desarrollo de la historia, esperando indicaciones para avanzar en los retos y participar en las dinámicas grupales. La estética y la narrativa de las sesiones ayudaban a que los estudiantes mantuvieran la concentración y la motivación durante tiempos prolongados, mostrando interés tanto por la historia como por las interacciones con sus compañeros de grupo. Según la observación participante, los momentos de explicación de la narrativa y presentación de los desafíos en cada sesión generaban mayor nivel de atención.

En el ABJ, la atención y la escucha activa se manifestaron de manera distinta, puesto que, al tratarse de juegos de mesa con reglas claras, los estudiantes debían prestar atención a sus compañeros para entender las instrucciones y planificar estrategias. El seguimiento de las reglas del juego y la coordinación entre los miembros de un mismo grupo ayudó a que el alumnado se concentrara más. En comparación con la gamificación, el ABJ fomentó una atención más sostenida en tareas específicas y requería que los estudiantes se mantuvieran concentrados, evitando distracciones.

La colaboración y el trabajo en equipo fueron competencias claramente favorecidas en la actividad, aunque se evidenciaron de forma diferente. En Educación Infantil, la gamificación promovió la cooperación a través de los desafíos colectivos, en los que los estudiantes debían ayudarse mutuamente para avanzar en la historia y alcanzar objetivos

compartidos. La narrativa generaba una motivación intrínseca que animaba a los niños y niñas a involucrarse en los retos de manera activa, compartiendo ideas, apoyándose entre sí y resolviendo problemas de forma conjunta

En el ABJ, el alumnado trabajaba en equipo para planificar movimientos, tomar decisiones estratégicas y resolver problemas. Los juegos de mesa, al contar con reglas que requieren coordinación y turnos, fomentan la colaboración entre los participantes. Esta interacción grupal permitió que los estudiantes practicaran habilidades de negociación y liderazgo compartido, al repartirse responsabilidades y ajustar sus estrategias a las acciones de los demás para alcanzar los objetivos del juego.

La motivación se mostró como una competencia socioemocional especialmente potenciada por la gamificación, sobre todo en Educación Infantil. La combinación de narrativa, recompensas grupales y desafíos progresivos generó un alto nivel de implicación y entusiasmo por participar en las actividades propuestas. Los estudiantes mostraron expectación ante cada sesión, recordaban experiencias anteriores y buscan formas de superar los retos de forma conjunta. En el ABJ, la motivación también fue significativa, aunque más orientada a la consecución de objetivos dentro del juego. El reconocimiento de los logros alcanzados y la competencia entre compañeros promovieron la participación, aunque de forma menos espontánea que en la gamificación.

En la gamificación, la comunicación asertiva se fomentó mediante la interacción necesaria para superar los desafíos grupales, donde los estudiantes debían expresar sus ideas y emociones de forma respetuosa. Asimismo, la narrativa ofrecía un marco donde practicar la escucha activa y negociar soluciones colectivas. En el ABJ, la comunicación asertiva fue más estructurada, vinculada a la necesidad de justificar decisiones estratégicas y resolver conflictos. Los estudiantes aprendieron a argumentar sus decisiones y a mediar en desacuerdos. En ambos enfoques, las relaciones entre los participantes se fortalecieron, aunque en el ABJ se observó un mayor desarrollo de habilidades de resolución de conflictos y mediación entre iguales.

La gamificación contribuyó a fortalecer la autoestima, ya que cada estudiante aportaba ideas para alcanzar las metas colectivas, recibiendo reconocimiento por sus aportaciones y por superar distintos desafíos. Además, se promovió la autonomía personal, dado que los niños y niñas podían decidir cómo afrontar los desafíos, eligiendo roles o estrategias según sus preferencias. En los juegos de mesa, la autonomía se manifestó principalmente en la capacidad de tomar decisiones respetando las reglas, lo que promovía la responsabilidad de los participantes. La autoestima se reforzó al superar dificultades y al observar cómo sus decisiones influían positivamente en el progreso del juego.

Ambas metodologías contribuyeron a la resolución de problemas, aunque desde perspectivas distintas. La gamificación motivó la búsqueda de soluciones creativas a través de retos basados en historias, promoviendo la exploración de alternativas originales. En el ABJ, los problemas se presentaban de forma más estructurada, requiriendo planificación y coordinación con el grupo. Así, mientras la gamificación fomentó la creatividad en la resolución de problemas, el ABJ fortaleció el pensamiento lógico, la capacidad estratégica y el análisis de las consecuencias de cada acción.

La empatía se promovió de manera espontánea en la gamificación a través de actividades que requerían comprender las emociones de los compañeros y cooperar para alcanzar objetivos compartidos. La observación participante evidenció que los niños y niñas realizaban acciones de apoyo, consuelo y reconocimiento de las emociones de sus compañeros. En el ABJ, la empatía se manifestó en la capacidad de aceptar errores ajenos, resolver conflictos y adaptarse a las emociones de los demás. La regulación emocional se

fortaleció en ambos enfoques; sin embargo, en el ABJ los estudiantes desarrollaron un mayor autocontrol y tolerancia a la frustración, al tener que esperar turnos, aceptar resultados de derrota y manejar emociones negativas.

La aceptación de normas fue más evidente en el ABJ, dado que los juegos de mesa exigían seguir reglas claras y llegar a acuerdos dentro del grupo. La responsabilidad se relacionó con la necesidad de cumplir roles y respetar turnos, lo que favoreció una conducta más autónoma por parte del alumnado, concordando con lo reportado en estudios sobre habilidades sociales y cooperación en juegos de mesa. En la gamificación, aunque también debían cumplirse normas, estas se integraron dentro de la narrativa de manera flexible, fomentando su cumplimiento mediante motivación interna.

En general, la gamificación resultó especialmente efectiva en la etapa de Educación Infantil, al fomentar la motivación, la atención, la creatividad, la autoestima, la cooperación y la empatía a través de la narrativa y los retos lúdicos. Por otro lado, el ABJ en Educación Primaria promovió habilidades como la regulación emocional, el autocontrol, la comunicación asertiva, la aceptación de normas, la responsabilidad y la resolución organizada de problemas. Ambas metodologías se complementaron: la gamificación introdujo a los niños y niñas en experiencias de juego cooperativo y emocional, mientras que el ABJ reforzó estas competencias en un entorno más complejo y estructurado.

5. DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

Los resultados de la experiencia educativa confirman que tanto la gamificación como el ABJ son estrategias eficaces para el desarrollo socioemocional en las primeras etapas escolares, aunque sus efectos varían según la edad de los estudiantes y la estructura de la intervención educativa, como señalan Calero et al. (2025). En este sentido, los hallazgos refuerzan la idea de que no existe una metodología única óptima, sino enfoques complementarios que responden a distintas necesidades evolutivas.

En Educación Infantil, la gamificación mostró un impacto positivo en competencias como la motivación, la atención, la cooperación, la creatividad y la autoestima, gracias a la narrativa y los desafíos cooperativos que involucraban al alumnado de manera lúdica y significativa, según evidencian Calero et al. (2025) y Jaramillo-Mediavilla et al. (2024). Asimismo, la cooperación y el trabajo en equipo se fortalecieron a través de objetivos compartidos, en línea con Castañeda y Cuevas (2025), generando dinámicas de ayuda mutua y resolución conjunta de problemas.

La gamificación también promovió el desarrollo de la creatividad y la resolución de problemas desde una perspectiva flexible y exploratoria, como señalan Saenboonsong y Poonsawad (2024), así como el fortalecimiento de la autoestima y la autonomía personal, al permitir que los estudiantes tomaran decisiones y recibieran reconocimientos por sus aportaciones (Wibowo, 2024). La empatía y la regulación emocional emergieron de manera espontánea mediante la interacción social y el apoyo entre iguales, en consonancia con Armijos et al. (2025).

Por su parte, el ABJ, implementado en Educación Primaria mediante juegos de mesa, permitió consolidar habilidades más complejas, como la regulación emocional, la comunicación asertiva, la tolerancia a la frustración y la resolución planificada de problemas. El seguimiento de normas, la necesidad de planificar estrategias y la coordinación grupal favorecieron una atención más sostenida y un mayor autocontrol emocional, tal y como señalan Mousavifar et al. (2025). Estos resultados coinciden con

los planteamientos de Rodríguez Ferrer et al. (2024), quienes destacan el potencial del ABJ para desarrollar habilidades de planificación y responsabilidad en contextos educativos estructurados.

Asimismo, el ABJ promovió la comunicación asertiva, la negociación y la mediación de conflictos, al exigir la argumentación de decisiones y la aceptación de errores propios y ajenos, en línea con Alotaibi (2024). La aceptación de normas y el respeto por los turnos reforzaron conductas responsables y autónomas, coincidiendo con Centeno et al. (2024), contribuyendo al desarrollo sólido de la competencia social.

La comparación evidencia que ambos enfoques son complementarios: la gamificación introduce dinámicas cooperativas, emocionales y creativas mediante un entorno flexible y motivador (Calero et al., 2025), mientras que el ABJ refuerza y amplía estas competencias en contextos más estructurados y reglados, favoreciendo el pensamiento estratégico y la autorregulación emocional. Esta complementariedad sugiere que la combinación progresiva de ambos métodos puede favorecer un desarrollo socioemocional integral, ajustando las estrategias a las necesidades evolutivas del alumnado.

Finalmente, la experiencia pone de manifiesto la relevancia de la innovación docente como eje vertebrador del proceso educativo. La planificación de actividades lúdicas, la integración de narrativas, desafíos y juegos de mesa, así como la evaluación sistemática mediante rúbricas, observación participante y pruebas estandarizadas, permiten diseñar experiencias educativas inclusivas, motivadoras y adaptadas a los intereses y capacidades del alumnado. Como señalan Cès et al. (2024), estas prácticas innovadoras no solo incrementan la participación y la implicación, sino que contribuyen directamente al fortalecimiento de competencias socioemocionales esenciales, preparando a los estudiantes para gestionar emociones, colaborar y afrontar retos de manera responsable y autónoma.

En conclusión, la gamificación y el ABJ constituyen estrategias educativas complementarias que, cuando se aplican de manera coherente y progresiva, ofrecen recursos valiosos para potenciar la educación socioemocional, fortaleciendo habilidades clave desde la primera infancia.

AGRADECIMIENTOS

Agradecer al Ministerio de Universidades por las ayudas concedidas para la Formación del Profesorado Universitario (FPU22/00948).

REFERENCIAS

- Alcívar-Chevez, M. I. (2023). El desarrollo socioemocional en la educación inicial: estrategias pedagógicas para la formación integral en la primera infancia. *Imperium Académico Multidisciplinary Journal*, 2(4), 1-14. <https://doi.org/10.63969/srwsk789>
- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: a systematic review and meta-analyses. *Frontiers in Education*, 15, 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Armijos, R. A., Morán, M. M., Cabrera, T. G., García, G. Y., y Aldas, M. E. (2025). Gamificación en la Educación: Su Influencia en el Desarrollo de Habilidades Socioemocionales en Estudiantes. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 9(1), 7574- 7589. https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v9i1

- Atiencina, P. A., Mayorga, D. I., Iñaguazo, S. V., y Torres, J. A. (2024). Gamificación y aprendizaje basado en juegos: su impacto en el desarrollo de habilidades socioemocionales. *SAGA, Revista Científica Multidisciplinar*, 1(4), 178-187.
- Bisquerra, R., y López, E. (2021). La evaluación en la educación emocional: instrumentos y recursos. *Aula abierta*, 50(4), 757-766. <https://doi.org/10.17811/rifie.50.4.2021.757-766>
- Bourke, R., y Loveridge, J. (2014). Exploring informed consent and dissent through children's participation in educational research. *International Journal of Research & Method in Education*, 37(2), 151-165. <https://doi.org/10.1080/1743727X.2013.817551>
- Calero, K., Tapia, M., Valarezo, M., Vega, P., y Cevallos, K. (2025). La gamificación neuroeducativa como estrategia para potenciar la autorregulación emocional y el pensamiento creativo en la educación inicial. *Revista Iberoamericana de Educación*, 9(3), 95-118. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i3.320>
- Castañeda, K. J., y Cueva, A. S. (2025). Gamificación y motivación en contextos educativos. Un enfoque desde la psicología educativa. Una revisión sistemática. *Revista Científica Mundo de la Investigación y el Conocimiento*, 9(2), 660-674. [https://doi.org/10.26820/recimundo/9.\(2\).abril.2025.660-674](https://doi.org/10.26820/recimundo/9.(2).abril.2025.660-674)
- Centeno, R. A., Quinsasamin, G. A., y Medina, I. V. (2024). Effectiveness of game-based learning (GBL) in developing socio-emotional skills in primary education. *NEOSAPIENCIA, Revista especializada en ciencias de la educación*, 2(2), 53-70. <https://doi.org/10.64018/neosapiencia.v2i2.12>
- Cès, P., Doyen, A. L., Duflos, M., y Giraudeau, C. (2025). Board games in the elementary classroom: teachers' perspectives. *Educational Research*, 67(2), 190-211. <https://doi.org/10.1080/00131881.2025.2467067>
- Chernyshenko, O. S., Kankaras, M., y Drasgow, F. (2018). Social and emotional skills for student success and well-being: conceptual framework for the OECD study on social and emotional skills. *OECD Education Working Papers*, 173. <https://doi.org/10.1787/db1d8e59-en>
- Cohen, L., Manion, L., y Morrison, K. (2018). *Research Methods in Education*. Routledge.
- Jaramillo-Mediavilla, L., Basantes-Andrade, A., Cabezas-González, M., y Casillas-Martín, S. (2024). Impact of Gamification on Motivation and Academic Performance: A Systematic Review. *Education Sciences*, 14(6), 639. <https://doi.org/10.3390/educsci14060639>
- Lozada, R. F. (2025). Estrategias de Aprendizaje Basado en el Juego (ABJ) en la educación primaria: impacto en la motivación y la retención de contenidos. *Polo del Conocimiento*, 10(11), 135-151. <https://doi.org/10.23857/pc.v10i11.10633>
- Mestre, J. M. (2020). How to Transversely Develop Ability Emotional Intelligence Ability through School Subjects? A Theoretical Proposal. *Psychological topics*, 29(1), 17-41. <https://doi.org/10.31820/pt.29.1.2>
- Monar-Miranda, M. C., Moreno-Del Pozo, G. F., y Monar-Miranda, M. A. (2025). Importancia del juego en el desarrollo social y emocional en niños de educación inicial. *Revista Científica Arbitrada de Investigación en Comunicación, Marketing y Empresa: REICOMUNICAR*, 8(15), 463-483. <https://doi.org/10.46296/rc.v8i15.0337>

- Mousavifar, P., Saadatmand, Z., & Baratali, M. (2025). Identifying the Components of a Social Skills Curriculum with a Game-Based Approach in the Upper Elementary Level. *International Journal of Education and Cognitive Sciences*, 6(3), 1-12. <https://doi.org/10.61838/kman.ijecs.6.3.9>
- Newborg, J., Stock, J. R., y Wnek, L. (2011). *Battelle: Inventario de Desarrollo* (4.ª ed.). TEA Ediciones.
- Pek, L. S., Che, F. S., Nallisamy, V., Mee, R. W., Camara, J. S., y Anwar, C. (2025). Play, Learn, Grow: A Decade of Insights into Gamified Socio-Emotional Learning. *International Journal of Learning, Teaching and Educational Research*, 24(6), 432-455. <https://doi.org/10.26803/ijlter.24.6.20>
- Rodríguez-Ferrer, J. M., Manzano-León, A., y García-Roca, A. (2024). Enhancing classroom climate and emotional intelligence through board games: A mixed-methods case study with Moroccan students of Spanish as a foreign language. *Thinking Skills and Creativity*, 54, 101668. <https://doi.org/10.1016/j.tsc.2024.101668>
- Roid, G. H., y Sampers, J. L. (2011). *Merrill-Palmer-Revised Scales of Development (MP-R)*. Hogrefe TEA Ediciones.
- Ruiz, J. J., Sánchez, A. D., y Figueredo, O. R. (2024). Impact of gamification on school engagement: a systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1466926. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1466926>
- Saenboonsong, S., y Poonsawad, A. (2024). The Development of Students' Creative Problem-Solving Skills Through Learning Model in Gamification Environment Together with Cartoon Animation Media. *Journal of Education and Learning*, 13(2), 138-148. <https://doi.org/10.5539/jel.v13n2p138>
- Sumartiningsih, I. (2025). Gamification in Early Childhood Education: Improving Students' Learning Motivation through Game-Based Learning Strategies. *Journal of Educational Technology and Innovation*, 8(1), 50-64. <https://doi.org/10.31537/jeti.v8i1.2333>
- Vela, V. E. (2025). Actividades lúdicas para el desarrollo socioemocional y del aprendizaje en los estudiantes: Revisión sistemática. *Revista de Investigación en Ciencias de la Educación: Horizontes*, 9(39), 3179-3193. <https://doi.org/10.33996/revistahorizontes.v9i39.1111>