



Doi: <https://doi.org/10.17398/2340-4256.20.1321>

EL JUEGO DE MESA Y LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS COMO HERRAMIENTAS PARA LA EDUCACIÓN EMOCIONAL

BOARD GAMES AND ARTISTIC LANGUAGES AS PEDAGOGICAL TOOLS FOR EMOTIONAL EDUCATION

NOEMÍ SÁNCHEZ-CARRALERO CARABIAS
Universidad Pontificia de Salamanca

M.^a ÁNGELES RUIZ VALEROS
Universidad Pontificia de Salamanca

M.^a CRISTINA IGLESIAS CHAVES
Universidad Pontificia de Salamanca

Recibido: 1-9-2025 Aceptado: 30-9-2025

RESUMEN

El juego de mesa, más allá de su carácter recreativo, permite simular situaciones sociales, resolver conflictos y practicar habilidades comunicativas en un entorno seguro y colaborativo. Los lenguajes artísticos ofrecen vías expresivas para canalizar emociones, estimular la creatividad y fortalecer la autoestima. Este trabajo presenta una experiencia de innovación educativa con futuros docentes de Educación Infantil, orientada a enriquecer sus prácticas y favorecer el desarrollo integral del alumnado. Desde la metodología del Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP) se diseñó e implementó un juego de mesa para trabajar las emociones y contenidos del área de Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural, integrando música, plástica y movimiento. Se describe el proceso de diseño del juego, sus reglas básicas y dinámicas, así como su aplicación en un aula de Infantil con niños de 5 años. A partir de observaciones cualitativas y de la

valoración de la tutora y del alumnado universitario, se analizan los logros de la experiencia, que evidencian beneficios en la motivación, la socialización y el desarrollo de competencias emocionales y sociales.

Palabras clave: *educación emocional, lenguajes artísticos, juegos de mesa, gamificación, competencia social*

ABSTRACT

Board games, beyond their recreational purpose, enable the simulation of social situations, the resolution of conflicts, and the practice of communication skills within a safe and collaborative environment. Artistic languages offer expressive pathways through which children can channel emotions, stimulate creativity, and strengthen self-esteem. This study presents an educational innovation experience carried out with prospective Early Childhood Education teachers, aimed at enriching their pedagogical practices and fostering the holistic development of young learners. Through a Project-Based Learning (PBL) approach, a board game was designed and implemented to address emotional learning and content from the area of Knowledge of the Natural, Social, and Cultural Environment, integrating music, visual arts, and movement. The article describes the game-design process, its basic rules and dynamics, and its implementation in an Early Childhood classroom with five-year-old pupils. Drawing on qualitative observations and the assessments of both the classroom teacher and the participating university students, the analysis highlights the potential of the experience, revealing benefits in motivation, social interaction, and the development of emotional and social competences.

Keywords: *emotional education, artistic languages, board games, gamification, social competence*

I. INTRODUCCIÓN

Uno de los grandes retos a los que se enfrenta el maestro de hoy es motivar a sus alumnos para que se impliquen en el proceso de aprendizaje. Los avances tecnológicos y las características del mundo actual conforman un escenario poco propicio para que el estudiante encuentre motivación en su actividad académica. Los estudiantes se enfrentan a una constante sobreestimulación procedente de las nuevas tecnologías y a una sobrecarga de información, lo que ha alterado significativamente sus hábitos de atención y aprendizaje (Aldana, 2022).

A ello se suma la percepción de muchos docentes de estar desbordados ante un alumnado cada vez más desmotivado y disperso, tal y como recogen testimonios recientes sobre la realidad escolar (Lewin, 2024). La inmediatez y el atractivo de las redes sociales, los videojuegos y otras plataformas digitales han condicionado a los estudiantes a buscar gratificaciones instantáneas, lo que contrasta con la naturaleza más prolongada y reflexiva de las actividades académicas convencionales. Esta discrepancia provoca que los entornos educativos tradicionales se perciban como monótonos y poco estimulantes.

Ante esta situación, las facultades de educación tienen por delante un arduo trabajo de concienciación y reflexión con sus estudiantes acerca de la necesidad de aprovechar a fondo su formación para ser buenos maestros, capaces de motivar a sus futuros alumnos y de conocer herramientas innovadoras para conseguirlo.

La propuesta de innovación educativa descrita en este artículo se enmarca en este contexto. Parte del interés por fomentar en los futuros docentes la motivación necesaria para transformar sus metodologías y desarrollar recursos creativos. Concretamente, se plantea la combinación de la gamificación y los lenguajes artísticos como respuesta eficaz a este desafío, con el objetivo de promover el desarrollo emocional y social del alumnado de Educación Infantil mediante el diseño y aplicación de un juego de mesa.

II. FUNDAMENTACIÓN TEÓRICA

1. GAMIFICACIÓN EN EDUCACIÓN INFANTIL

En los últimos años, la gamificación se ha consolidado como una de las tendencias metodológicas más significativas en el ámbito educativo. A pesar de que el mecanismo de cambio en educación es lento, el sistema se ha ido abriendo progresivamente a la incorporación de dinámicas de juego, al constatarse una relación directamente proporcional entre su experimentación y la motivación de los sujetos implicados (Prieto-Andreu, Gómez y Sid-Hung, 2022; Gómez-Paladines y Ávila-Mediavilla, 2021).

La gamificación se define como la aplicación de elementos y diseños propios del juego en contextos no lúdicos (Deterding, Dixon, Khaled y Nacke, 2011). Su finalidad es mejorar la experiencia de los usuarios promoviendo la motivación, el compromiso y la participación (Deterding, 2012). En educación, esta estrategia permite transformar actividades tradicionales en experiencias

más atractivas, al introducir retos, recompensas simbólicas, narrativas o reglas que estructuran la acción.

La etapa de Educación Infantil constituye un terreno especialmente fértil para la gamificación. De acuerdo con Piaget e Inhelder (1969), el juego es la actividad fundamental a través de la cual los niños construyen conocimiento, mientras que para Vygotsky (1978) el juego simbólico posibilita avanzar en el desarrollo gracias a la interacción social y a la mediación del adulto. La gamificación se apoya precisamente en la idea de que el juego es una actividad intrínseca al ser humano y esencial en las primeras etapas evolutivas.

Numerosos estudios han puesto de manifiesto que la gamificación potencia la motivación intrínseca al proporcionar objetivos claros, retroalimentación inmediata y sensación de progreso (Deterding et al., 2011; Ryan y Deci, 2000). Kapp (2012) destaca además que contribuye al aprendizaje significativo, puesto que facilita experiencias interactivas y emocionalmente positivas que favorecen la retención del conocimiento. Investigaciones como la de Hamari, Koivisto y Sarsa (2014) muestran mejoras en la concentración y la flexibilidad cognitiva, mientras que Werbach y Hunter (2012) enfatizan su potencial para estimular la colaboración y el trabajo en equipo.

A su vez, el uso de juegos educativos fomenta la autonomía, la autoconfianza y la capacidad de tomar decisiones, ya que sitúa a los niños como agentes activos que deben elegir estrategias y asumir las consecuencias de sus acciones (Ryan y Deci, 2000). Garris, Ahlers y Driskell (2002) proponen un modelo en el que las dinámicas de juego desencadenan ciclos de feedback, motivación y aprendizaje, lo que encaja con la idea de que la motivación determina la intensidad y persistencia en la actividad.

Se puede afirmar, que la gamificación se ha consolidado como una estrategia pedagógica innovadora que busca incorporar elementos propios del juego en contextos educativos, con el objetivo de potenciar la motivación, el compromiso y el aprendizaje significativo de los niños.

En este sentido, la aplicación del juego en Educación Infantil favorece no solo la motivación, sino el desarrollo de habilidades cognitivas (resolución de problemas, pensamiento crítico, creatividad), socioemocionales (empatía, cooperación, regulación emocional) y metacognitivas (aprender a aprender), posicionándose como una herramienta útil y al alcance de los docentes (Peralta Santa-Cruz, 2023).

2. EDUCACIÓN EMOCIONAL A TRAVÉS DE LOS LENGUAJES ARTÍSTICOS

La Educación Infantil es una etapa crucial en la formación de la identidad y el desarrollo emocional de los niños. Diversos estudios han subrayado la importancia de la educación emocional en esta fase, puesto que sienta las bases para una adaptación social y académica óptima en etapas posteriores (Bisquerra, 2021; Bisquerra y Chao, 2021; Domitrovich et al., 2017). Revisiones recientes destacan las habilidades socioemocionales como pilar fundamental para el bienestar, la convivencia y el rendimiento académico en la infancia (Arango et al., 2024).

La educación emocional se define como un proceso educativo, continuo y permanente, orientado al desarrollo de competencias emocionales para mejorar el bienestar personal y social (Bisquerra y Chao, 2021). Entre estas competencias se incluyen el conocimiento de las propias emociones y su regulación, la autonomía, la empatía y las habilidades sociales. Goleman (1995) destacó que un adecuado desarrollo de la inteligencia emocional en la infancia se asocia a un mejor rendimiento académico, mayor equilibrio personal y mejores relaciones interpersonales.

Revisiones recientes confirman la relevancia de la inteligencia emocional en contextos escolares. Gkintoni et al. (2024, citados en Crisan y Măduța, 2025) muestran, a partir del análisis de múltiples estudios, que la inteligencia emocional actúa como predictor de éxito académico y adaptación social. Crisan y Măduța (2025) destacan, además, el impacto positivo de intervenciones lúdicas en el desarrollo de habilidades emocionales en edades tempranas.

Las habilidades emocionales se construyen en interacción con el entorno familiar y escolar. Saarni (2008) subraya la importancia de la autorregulación emocional como factor de resiliencia, mientras que Domitrovich et al. (2017) evidencian que los programas de educación socioemocional en la infancia reducen problemas de conducta y mejoran la convivencia en el aula.

En este contexto, los lenguajes artísticos emergen como recursos privilegiados para fomentar la educación emocional. La música ha demostrado ser eficaz en la regulación del estrés y la ansiedad en niños (Hallam, 2010; Lorenzo, 2022), la música activa regiones cerebrales vinculadas con la emoción, el placer y la memoria, favoreciendo estados de ánimo positivos y el desarrollo de la empatía (Hodges y Gruhn, 2012).

Del mismo modo, el teatro infantil promueve la identificación y representación de emociones, permitiendo ensayar respuestas emocionales y mejorar la comprensión de los estados ajenos (Goldstein y Lerner, 2017). La danza y el

movimiento corporal se han relacionado con el bienestar emocional y la resiliencia, tanto en niños como en adultos (Aithal y Karkou, 2020; Karkou y Aithal, 2020). La expresión plástica, por su parte, facilita la introspección y el autoco-nocimiento, proporcionando un canal no verbal para la expresión emocional (Malchiodi, 2012).

Las experiencias artísticas contribuyen también a la autoestima. Mak y Fancourt (2019a) muestran que la participación en actividades artísticas se asocia con niveles más elevados de autoestima infantil, incluso sin necesidad de un talento destacado. En un estudio longitudinal, Mak y Fancourt (2019b) vinculan la implicación artística con menos dificultades conductuales y mayor bienestar psicológico. Casabó y García Soriano (2012) destacan el potencial de la arteterapia en la educación emocional, al permitir a los niños “viajar al centro del corazón” mediante la creación simbólica.

Cuando estas actividades se realizan en grupo, fomentan la colaboración y la interacción social, reforzando habilidades como la comunicación y la empatía (Bodrova y Leong, 2007). Cantar, bailar, dibujar, pintar o modelar no solo reducen el estrés y la ansiedad, sino que favorecen un clima de aula positivo en el que las emociones pueden ser reconocidas, compartidas y reguladas.

3. EL JUEGO DE MESA COMO HERRAMIENTA EDUCATIVA

En una sociedad donde las nuevas tecnologías y medios digitales son tendencia, resulta significativo que los juegos analógicos sigan manteniendo su popularidad. Algunos autores hablan incluso de una “era post-digital” en la que se revaloriza el contacto humano y la experiencia tangible. Sousa et al. (2023) realizaron una revisión sistemática que muestra la utilidad de los juegos de mesa, de cartas y otros juegos analógicos como estrategias educativas en diversas etapas y contextos, con impacto en el aprendizaje cognitivo (memoria, resolución de problemas) y psicológico (creatividad, empatía, autoconfianza y bienestar).

Los juegos de mesa se desarrollan en una superficie física en la que los participantes interactúan mediante elementos tangibles –tableros, cartas, fichas, dados– con el propósito de alcanzar objetivos definidos por un conjunto de reglas (Wong y Yunus, 2021). Se trata de juegos presenciales, analógicos y sociales que promueven habilidades cognitivas, estratégicas y comunicativas, así como el respeto por las normas y el turno de palabra.

Cuando se utilizan como herramienta educativa, los juegos de mesa generan un impacto profundo en el aprendizaje, ya que propician interacciones cara a cara entre el docente y los estudiantes, y entre los propios estudiantes. Estas

interacciones incluyen expresiones faciales, tonos de voz y acciones físicas que incrementan la motivación y la implicación (Liu y Chen, 2013). Estudios como el de Liu y Chen (2013) muestran que el aprendizaje basado en juegos mejora el rendimiento y refuerza competencias relacionadas con la resolución de problemas.

La propuesta que presentamos se sitúa en la intersección de estos tres ejes: gamificación, educación emocional y lenguajes artísticos, utilizando el juego de mesa como dispositivo integrador.

III. DISEÑO DE LA PROPUESTA

1. CONTEXTO Y OBJETIVOS

La experiencia se desarrolló en el marco de un proyecto interdisciplinar llevado a cabo en una facultad de Educación, en el que participaron 20 estudiantes del Grado en Maestro en Educación Infantil. El proyecto implicó a tres áreas: Música, Plástica y Conocimiento del Medio Natural, Social y Cultural.

El propósito general fue diseñar un juego de mesa educativo que sirviera como herramienta para trabajar contenidos curriculares de Conocimiento del Medio y, simultáneamente, favorecer la educación emocional del alumnado de Educación Infantil mediante los lenguajes artísticos.

Objetivos generales

- Profundizar en el uso de la gamificación como recurso educativo en Educación Infantil.
- Legitimar el juego de mesa como herramienta didáctica interdisciplinar.
- Desarrollar en los futuros docentes competencias transversales de trabajo en equipo, toma de decisiones, creatividad y competencia social y ciudadana.
- Crear materiales y diseñar actividades desde Educación Artística (Música y Plástica) que permitan trabajar, de manera integrada, contenidos del área de Conocimiento del Medio y la educación de las emociones.

Objetivos específicos

- Seleccionar juegos educativos comerciales que sirvieran de base e inspiración para el diseño propio.

- Promover procesos de reflexión-acción que redundaran en la mejora de la práctica docente.
- Aplicar los conocimientos adquiridos en las asignaturas de Conocimiento del Medio, Plástica y Música al diseño de actividades lúdicas vinculadas a las emociones.
- Colaborar con el colegio concertado “Pizarrales” para implementar el juego en un aula de 5 años.

2. METODOLOGÍA

La metodología utilizada fue el Aprendizaje Basado en Proyectos (ABP). Desde esta perspectiva, el alumnado universitario se sitúa en el centro del proceso formativo, asumiendo un papel activo en la construcción de su conocimiento y en la creación de materiales didácticos significativos. El ABP favorece la integración de saberes de distintas áreas y la vinculación del aprendizaje con situaciones reales, lo que contribuye al desarrollo de competencias clave como el pensamiento crítico, la creatividad, el trabajo en equipo y la autonomía (Trujillo, 2015).

El proyecto se desarrolló a lo largo de dos meses y se organizó en cuatro fases:

1. *Fase de inspiración*: acercamiento al juego de mesa como herramienta educativa y experimentación con juegos comerciales (Dobble, Twister, Jungle Speed, Party Junior, Memory, Ritmo Bola, juegos de cartas y puzles).
2. *Fase de diseño*: distribución del alumnado en pequeños grupos, elección de contenidos y diseño del juego, integrando actividades de Conocimiento del Medio y de educación emocional a través de los lenguajes artísticos.
3. *Fase de aplicación*: puesta en práctica del juego diseñado en el aula de 5 años del colegio “Pizarrales”.
4. *Fase de evaluación y reflexión*: análisis de la experiencia por parte de los estudiantes y del profesorado universitario, así como recogida de la valoración de la tutora del grupo de Infantil.

En la Figura 1 se muestran algunos ejemplos de recursos para desarrollar las actividades:

Figura 1. Ejemplos de materiales elaborados



Nota: Tablero. Ruleta para dirigir a los jugadores a cada una de las pruebas. Presentación de la mesa de juegos en el aula de infantil. *Doble* y el *Totem* con imágenes relacionadas con conocimiento del medio. Juego de memoria con imágenes de obras artísticas.

3. DESCRIPCIÓN DEL JUEGO DE MESA

3.1. Estructura y materiales

Se decidió que el tablero tuviera forma circular para favorecer la organización en asamblea típica de las aulas de Infantil. El tablero se elaboró en madera y se pintó la figura de una serpiente con casillas de dos colores: verde y rosa.

- Las casillas verdes están relacionadas con contenidos del medio natural (animales, plantas, fenómenos atmosféricos, estaciones...).

- Las casillas rosas están vinculadas con las emociones básicas (alegría, tristeza, enfado, miedo, sorpresa, calma).

Además del tablero se elaboraron:

- Cartas con imágenes de elementos de la naturaleza.
- Tarjetas con obras de arte y expresiones plásticas.
- Tarjetas emocionales con caras y situaciones.
- Materiales de apoyo musical (canciones breves, patrones rítmicos, instrumentos de pequeña percusión).

3.2. Reglas básicas y dinámica

Se sistematizaron las reglas del siguiente modo:

- El grupo de niños se sienta en círculo alrededor del tablero.
- Se organizan pequeños equipos que comparten un peón.
- Por turnos, cada equipo lanza un dado y avanza el número de casillas correspondiente.
- Según el color de la casilla en la que se detienen, realizan una prueba:
 - Casilla verde: prueba de Conocimiento del Medio con apoyo artístico.
 - Casilla rosa: prueba relacionada con el reconocimiento, expresión o regulación de emociones a través de la música, la plástica o la dramatización.
- Si el equipo, de manera colaborativa, supera la prueba, puede avanzar una casilla adicional o elegir a otro compañero para realizar la siguiente actividad, reforzando la idea de cooperación.
- El objetivo no es ganar frente a los demás, sino completar entre todos el recorrido, de modo que el énfasis recaerá en la participación y la colaboración, no en la competición.

3.3. Ejemplos de actividades

Ejemplos de pruebas en casillas verdes (Conocimiento del Medio + arte):

- *“Ritmo animal”*: el niño toma una carta con un animal, lo nombra y lo imita mediante un patrón rítmico con palmas o percusión corporal. El resto del grupo debe adivinar de qué animal se trata. Se trabajan contenidos de fauna y cualidades del sonido, al tiempo que se fomenta la expresión corporal.
- *“Colores de la estación”*: se muestra una imagen de una estación del año y se pide que elijan colores para representarla con ceras o rotuladores en una cartulina común. Mientras pintan, se conversa sobre cambios en la naturaleza propios de esa estación.
- *“El armario de las estaciones”*: El niño toma al azar una tarjeta con una imagen (fenómenos atmosféricos o elementos de vestimenta) y debe colocarla en el póster dividido en cuatro cuadrantes que representan las estaciones del año. Después de colocar la tarjeta (por ejemplo, un abrigo en invierno o un cubo y una pala en verano), explica brevemente por qué corresponde a esa estación. El resto del grupo puede añadir ejemplos adicionales o comentar características típicas de esa época del año. Esta actividad trabaja la clasificación, la observación y el vocabulario propio del medio natural, al tiempo que fomenta la expresión oral y la participación conjunta en la construcción del póster artístico.
- *“El vestuario del tiempo loco”*: El niño toma una tarjeta con una prenda (bufanda, botas de agua, gafas de sol, chubasquero...). Después, el docente o un compañero dice un fenómeno atmosférico al azar (lluvia, sol fuerte, viento, frío). El niño debe decidir rápidamente si la prenda sirve o no para ese fenómeno. Si sirve, la enseña y explica por qué; si no sirve, propone otra prenda que sí sería adecuada. La actividad trabaja la relación entre clima y vestimenta, el razonamiento práctico y el vocabulario descriptivo.
- *“Adivina, adivinanza”*: Con los ojos vendados los niños tienen que identificar los olores que pertenecen a la naturaleza. Se les proporciona varias muestras de productos naturales en frasquitos: tierra mojada, lavanda, cáscaras de naranja... La actividad trabaja el desarrollo de la percepción sensorial y la asociación.

Ejemplos de pruebas en casillas rosas (Emociones + arte):

- *“La ruleta de las emociones”*: se presenta una tarjeta con una emoción. El niño debe representarla con un gesto facial y corporal, mientras el resto identifica de qué emoción se trata y comenta situaciones cotidianas en las que la han sentido.
- *“Pintamos cómo nos sentimos”*: Los niños escuchan una selección de canciones que puedan suscitar emociones diferentes (por ejemplo, alegría o miedo) y se invita al niño a plasmarlas mediante colores y formas en un dibujo. Después, se comparte brevemente el significado del dibujo con el grupo.
- *“La emoción que se mueve”*: Se presenta al niño una tarjeta con una emoción básica (alegría, tristeza, enfado, miedo, calma...). En lugar de dibujarla, el niño debe representarla a través del movimiento o mediante una breve secuencia corporal: pasos ligeros y saltos para la alegría, movimientos lentos para la tristeza, gestos enérgicos para el enfado, postura recogida para el miedo, respiración amplia y brazos suaves para la calma. El resto del grupo intenta identificar la emoción y comentar situaciones en las que la han sentido. La actividad favorece la expresión emocional a través del cuerpo, la empatía y la verbalización de experiencias personales, integrando el lenguaje del movimiento en un clima lúdico y participativo.
- *“Cadena de emociones a base de ritmo”*. Esta actividad está inspirada en el juego de Ritmo bola. Se reparten las cartas cada una de las cuales refleja una cara con una emoción diferente. Todos los jugadores repiten un patrón rítmico con palmas y el jugador que empieza repite el patrón y recrea con su propia cara la emoción de su carta, para continuar de nuevo con el patrón de palmas y recrear la emoción de la tarjeta del compañero al quiera pasar su turno, y así sucesivamente. La actividad favorece la identificación y expresión de las emociones, así como la habilidad para crear y seguir secuencias rítmicas.
- *“Canción del corazón”*: se canta una breve estrofa relacionada con una emoción; los niños acompañan con instrumentos de pequeña percusión o con palmas, adaptando el tempo y la intensidad al tono emocional de la canción (suave para la calma, fuerte para la rabia, etc.).

Estas actividades permiten trabajar de manera integrada competencias cognitivas (clasificación, observación, vocabulario), motrices (coordinación, gesto) y emocionales (reconocimiento, expresión y regulación de emociones).

IV. IMPLEMENTACIÓN EN EL AULA

La aplicación del juego se realizó en una jornada de colaboración con el colegio concertado “Pizarrales”. Una de las alumnas universitarias se ofreció voluntaria para dinamizar la sesión, acompañada por las profesoras responsables del proyecto y por la tutora del aula de 5 años.

La sesión se desarrolló en el espacio de asamblea. En primer lugar, se presentó el tablero y se explicó de forma sencilla la función de los colores y las reglas. A continuación, se organizaron pequeños grupos y se inició el recorrido por el tablero.

La observación directa permitió constatar la elevada motivación de los niños: aguardaban su turno con expectación, celebraban los logros de sus compañeros y mostraban curiosidad por el tipo de prueba que les correspondería. Aunque algunos alumnos se mostraron inicialmente muy excitados por la presencia de las “maestras invitadas”, la dinámica del juego favoreció la concentración del grupo en torno al tablero y ayudó a canalizar dicha excitación hacia la realización de las actividades.

Se registraron, mediante notas anecdóticas, conductas relacionadas con la cooperación (ayuda entre iguales, propuestas de soluciones compartidas), la expresión emocional (gestos, verbalizaciones de cómo se sentían) y la creatividad (propuestas originales en las actividades artísticas). La tutora del aula valoró muy positivamente la experiencia, destacando la participación generalizada, el clima lúdico y la pertinencia de integrar contenidos de Conocimiento del Medio con actividades emocionales y artísticas.

V. REFLEXIONES PEDAGÓGICAS Y PROYECCIÓN

Durante el desarrollo del proyecto en la facultad, se observó un impacto positivo en la formación de los estudiantes universitarios, no solo a nivel motivacional, sino también en relación con el uso de herramientas didácticas innovadoras. Los futuros docentes agradecieron el trabajo interdisciplinar entre áreas que, a priori, podían percibirse como desconectadas. La experiencia les permitió comprobar que el aula universitaria también puede ser un espacio para desarrollar competencias transversales mediante proyectos integrados.

En línea con lo señalado por Trujillo (2015), el ABP contribuyó al desarrollo del pensamiento crítico, la creatividad, la autonomía en el aprendizaje y las habilidades sociales del propio alumnado universitario. Al tener que diseñar un

recurso destinado a un contexto real, los estudiantes conectaron los contenidos teóricos con la práctica educativa y se sintieron protagonistas de su proceso formativo.

Desde la perspectiva del aula de Educación Infantil, la propuesta supuso una alternativa atractiva a las dinámicas habituales. Los niños pudieron interactuar cara a cara, negociar turnos, compartir emociones y cooperar para superar retos comunes, experiencias todas ellas fundamentales para su desarrollo social (Bodrova y Leong, 2007; Domitrovich et al., 2017).

La experiencia invita a considerar la importancia de equilibrar el uso de tecnologías con el empleo de materiales analógicos que favorezcan la interacción social y la actividad corporal, tal como sugieren Sousa et al. (2023). Asimismo, apunta a la conveniencia de integrar de manera sistemática la educación emocional en el currículo, aprovechando el potencial de la música, la plástica y la dramatización (Hallam, 2010; Lorenzo, 2022; Casabó y García Soriano, 2012; Mak y Fancourt, 2019a, 2019b; Aithal y Karkou, 2020).

A partir de esta línea de trabajo, se abre la posibilidad de realizar futuros estudios con instrumentos más sistemáticos de recogida de información –rúbricas de observación, cuestionarios a familias y docentes, entrevistas– que permitan analizar en profundidad el impacto del juego en variables como la atención, la convivencia y el autoconcepto, en consonancia con los planteamientos de aprendizaje basado en juego (Gee, 2003; Llu y Chen, 2013; Crisan y Măduța, 2025).

VI. CONCLUSIONES

Esta propuesta ha tratado de promover en el maestro la motivación necesaria para ir más allá de lo que permite la pedagogía tradicional y de mostrar el potencial del juego de mesa y los lenguajes artísticos como herramientas para la educación emocional. Constituye un esfuerzo por optimizar una metodología atractiva como es el juego al servicio de la capacidad artística del niño, favoreciendo el desarrollo armónico de sus competencias emocionales y sociales.

La combinación metodológica del juego, la gamificación y los lenguajes artísticos ha sido ampliamente reconocida como eficaz en el ámbito educativo, especialmente en Educación Infantil, donde facilita no solo el aprendizaje de contenidos académicos, sino también el fortalecimiento de competencias emocionales como la empatía, la autorregulación y la resiliencia (Ryan y Deci, 2000; Kapp, 2012; Gee, 2003; Peralta Santa-Cruz, 2023).

Por otra parte, la gamificación se vincula con teorías psicológicas y educativas que destacan el papel de la motivación, el aprendizaje social, el aprendizaje significativo y el estado de flujo (Garris, Ahlers y Driskell, 2002; Prieto-Andreu et al., 2022). Cuando estas teorías se integran en el diseño de actividades gamificadas, se pueden crear experiencias educativas más efectivas y motivadoras para los estudiantes.

No cabe duda de que, tras un maestro o maestra motivante y audaz, suele haber una historia de formación instigadora, de búsqueda incesante de nuevas sendas educativas por las que caminar. Ese ha sido el propósito de esta experiencia: contribuir a esa corriente instigadora para los futuros maestros, ofreciendo un ejemplo concreto de cómo el diseño de un juego de mesa, apoyado en los lenguajes artísticos, puede convertirse en vehículo de aprendizaje significativo y de crecimiento emocional para los niños y niñas de Educación Infantil.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Aithal, S. and Karkou, V. (2020). Resilience Enhancement in Parents of Children with an Autism Spectrum Disorder through Dance Movement Psychotherapy. *The Arts in Psychotherapy*, 71, 101708. <https://doi.org/10.1016/j.aip.2020.101708>
- Aldana, H. (2022). La sobreestimulación en el siglo XXI y los posibles efectos de la atención, la motivación y la curiosidad. <https://rutamaestra.santillana.com.co/la-sobreestimulacion-en-el-siglo-xxi-y-los-posibles-efectos-sobre-la-atencion-la-motivacion-y-la-curiosidad/>
- Arango, P.A., Orjuela, C., Buitrago, A. y Lesmes, O. (2024). Importancia de las habilidades socioemocionales en la educación: una revisión documental. *RHS-Revista Humanismo y Sociedad*, 12(2). 1-26. <https://doi.org/10.22209/rhs.v12n2a05>
- Bisquerra, R. y Chao, C. (2021). Educación emocional y bienestar: por una práctica científicamente fundamentada. *Revista Internacional de Educación Emocional y Bienestar*, 1(1), 9-29. <https://doi.org/10.48102/rieeb.2021.1.1.4>
- Bodrova, E., y Leong, D. (2007). *Tools of the mind: The Vygotskian approach to early childhood education* (2nd ed.). Pearson.
- Casabó, M. y García Soriano, A. (2012). Arteterapia y educación emocional Mini Artistas: Viaje al centro del corazón. *Fòrum de recerca*, 17, 927-938 <https://doi.org/10.6035/ForumRecerca.2012.17.59>
- Crisan, C. y Rebeca Măduța, A. (2025). The Impact of Playful Educational Interventions on the Development of Emotional Skills in Early School Age. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*, 17(2), 235-254. <https://doi.org/10.18662/rrem/17.2/981>

- Deterding, S., Dixon, D., Khaled, R., & Nacke, L. (2011). From game design elements to gamefulness: Defining gamification. *Proceedings of the 15th International Academic MindTrek Conference: Envisioning Future Media Environments*, 9-15. <https://doi.org/10.1145/2181037.2181040>
- Deterding, S. (2012). Gamificación: diseño para la motivación. *Interactions*, 19, 14-17. <https://doi.org/10.1145/2212877.2212883>
- Domitrovich, C.E., Durlak, J.A., Staley, K.C., y Weissberg, R.P. (2017). Social-emotional competence: An essential factor for promoting positive adjustment and reducing risk in school children. *Child Development*, 88(2), 408-416. <https://doi.org/10.1111/cdev.12739>
- Garris, R., Ahlers, R. y Driskell, J. (2002). Games, motivation, and learning: a research and practice model. *Simulation & Gaming*, 33(4), 441-467. <https://doi.org/10.4324/9781315243092>
- Gee, J.P. (2003). What video games have to teach us about learning and literacy. *Technology Pedagogy and Education* 1(1), 20. <https://doi.org/10.1145/950566.950595>
- Goldstein, T. R., y Lerner, M.D. (2017). Dramatic pretend play games uniquely improve emotional control in young children. *Developmental Science*, 21(4), e12603. <https://doi.org/10.1111/desc.12603>
- Goleman, D. (1995). *Inteligencia emocional*. Kairós
- Gómez-Paladines, L. J., y Ávila-Mediavilla, C. (2021). Gamificación como estrategia de motivación en el proceso educativo. *Revista Arbitrada Interdisciplinaria Koinonía*, 6(3), 330-347. <https://doi.org/10.35381/r.k.v6i3.1316>
- Hallam, S. (2010). El poder de la música: Su impacto en el desarrollo intelectual, social y personal de niños y jóvenes. *Revista Internacional de Educación Musical*, 28(3), 269-289. <https://doi.org/10.1177/0255761410370658>
- Hamari, J., Koivisto, J., y Harri S. (2014). Does gamification work? A literature review of empirical studies on gamification. *Proceedings of the 47th Hawaii International Conference on System Sciences*, 3025-3034. <https://doi.org/10.1109/HICSS.2014.377>
- Hodges, D. A., y Gruhn, W. (2012). Implications of neurosciences and brain research for music teaching and learning. In *Music and music education in people's lives* (Vol. 1: 205-223). Gary. E. McPherson y Graham F. Welch (Eds.). Oxford University Press. <https://dokumen.pub/music-and-music-education-in-peoples-lives-an-oxford-handbook-of-music-education-volume-1-9780190674434-9780190674540-0190674431.html>
- Kapp, K. M. (2024). *The gamification of learning and instruction: Game-based methods and strategies for training and education*. Pfeiffer.
- Lewin, L. (2024). *Alumnos desmotivados, docentes desesperados*. <https://www.info-bae.com/opinion/2024/07/02/alumnos-desmotivados-docentes-desesperados/>

- Lorenzo de Reizábal, A. (2002). Música para la salud emocional. *Eufonia. Didáctica de la Música*, 93, 30-35.
- Liu, E. Z. F. y Chen, P. (2013). The Effect of Game-Based Learning on Students' Learning Performance in Science Learning. A Case of "Conveyance Go". *Procedia – Social and Behavioral Sciences* 103, 1044-1051. <https://doi.org/10.1016/j.sbspro.2013.10.430>
- Mak, H.W. y Fancourt, D. (2019a). Arts engagement and self-esteem in children: Results from a propensity score matching analysis. *Annals of the New York Academy of Sciences*, 1449(1), 36-46. <https://doi.org/10.1111/nyas.14056>
- Mak, H.W. y Fancourt, D. (2019b). Longitudinal associations between ability in arts activities, behavioural difficulties and self-esteem: Analyses from the 1970 British Cohort Study. *Scientific Reports*, 9, 14236. <https://doi.org/10.1038/s41598-019-49847-x>
- Malchiodi, C. (2012). *Handbook of Art Therapy*. Guilford Press.
- Prieto-Andreu, J.M., Gómez Escalonilla, J.D. y Said-Hung, E. (2022). Gamificación, motivación y rendimiento en educación: Una revisión sistemática. *Revista Electrónica Educare*, 26 (1), 251-273. <https://dx.doi.org/10.15359/ree.26-1.14>
- Peralta Santa-Cruz, C. (2023). Gamificación en la educación: Experiencias de aplicación. *Apuntes de ciencias sociales*, 11(1) <https://doi.org/10.18259/acs.2023011>
- Piaget, J. y Inhelder, B. (1969). *Psicología del niño*. Morata.
- Ryan, R.M. y Deci, E. (2000). Self-determination theory and the facilitation of intrinsic motivation, social development, and well-being. *American Psychologist*, 55(1), 68-78. <https://doi.org/10.1037/0003-066X.55.1.68>
- Sarni, C. (2008). The interface of emotional development with social context. En M. Lewis, J. Haviland-Jones & L. Feldman Barrett (Eds.). *The handbook of emotions* (3.^a ed., pp. 332–347). Guilford Press.
- Sousa, C., Rey, S., Sousa, M. et al. (2023). Playing at the school table: Systematic literature review of board, tabletop, and other analog game-based learning approaches. *Frontiers in Psychology*, 14, 1160591. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1160591>
- Trujillo, F. (2015). *Aprendizaje basado en proyectos: infantil, primaria y secundaria*. Ministerio de Educación y Formación Profesional de España. Ministerio de Educación Cultura y Deportes.
- Vygotsky, L. (1978). *The role of play in development*. En M. Cole, V. John-Steiner, S. Scribner, et al. (Eds.), *Mind in society: The development of higher psychological processes* (pp. 92-104). Harvard University Press.
- Werbach, K. & Hunter, D. (2012). *For the win: How game thinking can revolutionize your business*. Wharton Digital Press.

Wong, C.H. & Yunus, M. M. (2021). Board Games in Improving Pupils' Speaking Skills: A Systematic Review. *Sustainability* 13(16), 8772. <https://doi.org/10.3390/su13168772>

Noemí Sánchez-Carralero Carabias
Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70
37007 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0002-9493-0924>

M.^a Ángeles Ruiz Valeros
Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70
37007 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8759-4432>

M.^a Cristina Iglesias Chaves
Facultad de Educación
Universidad Pontificia de Salamanca
C/ Henry Collet, 52-70
37007 Salamanca (España)
<https://orcid.org/0000-0002-8150-0503>