

La gamificación y su influencia en el desarrollo socioemocional en la primera infancia: una revisión sistemática  
Gamification and its influence on socio-emotional development in early childhood: a systematic review

Cinthia Maricela Gastón Intriago, Adelaida Del Pilar Barberán Vera & Luis Francisco Meza Holguin

DIMENSIÓN CIENTÍFICA

Enero - junio, V°7 - N°1; 2026

Recibido: 30-04-2026

Aceptado: 30-04-2026

Publicado: 07-05-2026

PAIS

- Ecuador, Milagro
- Ecuador, Milagro
- Ecuador, Milagro




INSTITUCION

- Universidad Estatal de Milagro
- Universidad Estatal de Milagro
- Universidad Estatal de Milagro

CORREO:

- ✉ [cgastoni@unemi.edu.ec](mailto:cgastoni@unemi.edu.ec)
- ✉ [abarberanv3@unemi.edu.ec](mailto:abarberanv3@unemi.edu.ec)
- ✉ [lmezah@unemi.edu.ec](mailto:lmezah@unemi.edu.ec)

ORCID:

-  <https://orcid.org/0009-0008-9391-099X>
-  <https://orcid.org/0009-0009-8965-6703>
-  <https://orcid.org/0009-0005-4479-1486>

FORMATO DE CITA APA.

Gastón, C., Barberán, A. & Meza, L. (2026). La gamificación y su influencia en el desarrollo socioemocional en la primera infancia: una revisión sistemática. *Revista G-ner@ndo*, V°7 (N°1). Pág. 4496 – 4521.

Resumen

La presente investigación tuvo como objetivo analizar críticamente la evidencia científica sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia mediante una revisión sistemática de la literatura. Se desarrolló una investigación documental con síntesis cualitativa y análisis descriptivo de frecuencias, siguiendo las directrices del protocolo PRISMA. La búsqueda bibliográfica se realizó entre febrero y marzo de 2026 en bases de datos académicas como Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, Redalyc y Google Scholar, identificándose inicialmente 120 registros. Tras el proceso de depuración, cribado y evaluación metodológica, se incluyeron 24 estudios publicados entre 2013 y 2026. Los resultados evidenciaron que la gamificación se asocia con mejoras en variables socioemocionales como motivación, autorregulación emocional, empatía e interacción social. Asimismo, se observó predominio de diseños experimentales y revisiones sistemáticas, destacando que los efectos positivos dependen del diseño pedagógico, la mediación docente y la adecuación de las mecánicas de juego al contexto educativo. No obstante, se identificaron limitaciones relacionadas con la heterogeneidad metodológica, la escasez de estudios centrados exclusivamente en niños de 0 a 6 años y la confusión conceptual entre gamificación y aprendizaje basado en juegos. Se concluye que la gamificación constituye una estrategia pedagógica con potencial para fortalecer el desarrollo socioemocional infantil, siempre que sea implementada de manera planificada y contextualizada.

**Palabras clave:** Gamificación; desarrollo socioemocional; primera infancia; educación inicial; revisión sistemática; aprendizaje infantil.

Abstract

The objective of this research was to critically analyze the scientific evidence on the influence of gamification on socio-emotional development in early childhood through a systematic review of the literature. A documentary research was developed with qualitative synthesis and descriptive analysis of frequencies, following the guidelines of the PRISMA protocol. The bibliographic search was carried out between February and March 2026 in academic databases such as Scopus, Web of Science, PubMed, SciELO, Redalyc and Google Scholar, initially identifying 120 records. After the process of purification, screening and methodological evaluation, 24 studies published between 2013 and 2026 were included. The results showed that gamification is associated with improvements in socio-emotional variables such as motivation, emotional self-regulation, empathy and social interaction. Likewise, a predominance of experimental designs and systematic reviews was observed, highlighting that the positive effects depend on the pedagogical design, teacher mediation and the adaptation of game mechanics to the educational context. However, limitations related to methodological heterogeneity, the scarcity of studies focused exclusively on children aged 0 to 6 years, and conceptual confusion between gamification and game-based learning were identified. It is concluded that gamification is a pedagogical strategy with the potential to strengthen children's socio-emotional development, provided that it is implemented in a planned and contextualized manner.

**Keywords:** Gamification; socio-emotional development; early childhood; early education; systematic review; early childhood learning.

## Introducción

En el marco de las transformaciones educativas contemporáneas, la educación inicial ha sido reconocida como una etapa determinante para el desarrollo integral del ser humano, particularmente en lo que respecta a la adquisición de competencias socioemocionales fundamentales (Peñafiel et al., 2025). Organismos internacionales como UNESCO y UNICEF han destacado que habilidades como la autorregulación, la empatía, la cooperación y la gestión emocional constituyen pilares esenciales para el bienestar, la adaptación social y el éxito académico futuro (UNICEF, 2021; UNESCO, 2020). En este contexto, surge la necesidad de implementar estrategias pedagógicas innovadoras que favorezcan no solo el desarrollo cognitivo, sino también el fortalecimiento de estas competencias desde edades tempranas (Cruzat et al., 2023).

Entre dichas estrategias, la gamificación ha adquirido relevancia en el ámbito educativo como un enfoque que integra elementos propios del juego como recompensas, desafíos, retroalimentación inmediata y narrativas en entornos de aprendizaje formales (Araujo et al., 2024). Desde una perspectiva teórica, la gamificación se sustenta en enfoques constructivistas y socioculturales del aprendizaje, así como en teorías motivacionales que destacan el papel de la implicación activa del estudiante en la construcción del conocimiento. Diversas investigaciones han evidenciado que la implementación de dinámicas gamificadas puede favorecer la motivación, el compromiso y la participación, generando entornos educativos más dinámicos e interactivos (Peñafiel et al., 2025; Buendía et al., 2025).

No obstante, a pesar del crecimiento sostenido de estudios en este campo, la evidencia científica sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia presenta importantes limitaciones. En primer lugar, se observa una

---

concentración de investigaciones en niveles educativos superiores, lo que reduce la comprensión de su impacto en niños de entre 3 y 6 años (Lorenzo-Lledó et al., 2023). En segundo lugar, existe una notable heterogeneidad metodológica entre los estudios, así como una dispersión conceptual derivada de la frecuente confusión entre gamificación y aprendizaje basado en juegos (game-based learning), lo que dificulta la comparación de resultados y la consolidación de evidencia empírica sólida (Naranjo & Paguay, 2023).

Asimismo, la literatura revisada tiende a centrarse predominantemente en variables como la motivación y el rendimiento académico, relegando el análisis profundo de dimensiones socioemocionales como la empatía, la autorregulación y la interacción social (Calero et al., 2025). Esta situación pone de manifiesto la existencia de un vacío en la sistematización del conocimiento científico en torno a la gamificación aplicada específicamente al desarrollo socioemocional en la primera infancia, lo cual limita la generación de orientaciones pedagógicas fundamentadas en evidencia (Durán & Rivera, 2023).

En este sentido, se hace necesario desarrollar estudios que analicen de manera crítica y sistemática la literatura existente, con el fin de identificar tendencias, enfoques metodológicos y resultados empíricos que permitan comprender con mayor precisión el alcance de la gamificación en este ámbito (Delgado & Chávez, 2025). Esta revisión no solo busca aportar claridad conceptual, sino también contribuir al fortalecimiento de prácticas educativas basadas en evidencia, orientadas a responder a las demandas actuales de la educación infantil (Pineda & Orozco, 2018).

En función de lo expuesto, se plantea la siguiente pregunta: ¿Cuál es la evidencia empírica sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia? En correspondencia con esta interrogante, el objetivo del estudio es analizar

---

críticamente la evidencia científica sobre el impacto de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia mediante una revisión sistemática. Para ello, se propone identificar los enfoques metodológicos predominantes, evaluar los efectos reportados en la literatura y determinar los principales vacíos de investigación, con el propósito de aportar una base teórica y empírica que contribuya a la mejora de las prácticas pedagógicas en educación inicial (Bustamante et al., 2024).

### **Métodos y Materiales**

El presente estudio se desarrolló como una investigación documental de tipo revisión sistemática, con síntesis cualitativa y análisis descriptivo de frecuencias. Este enfoque permitió identificar, organizar y analizar críticamente la evidencia científica disponible sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia. La síntesis cualitativa se orientó a interpretar los principales hallazgos de los estudios seleccionados, mientras que el análisis descriptivo permitió clasificar la información según año de publicación, diseño metodológico, población, variables analizadas y nivel de evidencia.

El proceso metodológico se estructuró siguiendo las directrices del protocolo PRISMA (Preferred Reporting Items for Systematic Reviews and Meta-Analyses), con el propósito de garantizar transparencia, trazabilidad y reproducibilidad en las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de los estudios revisados (Ruiz et al., 2024). Esta denominación resulta más precisa, ya que el estudio no se limita a un enfoque cualitativo descriptivo, sino que integra procedimientos de revisión sistemática, síntesis temática y organización cuantitativa básica de los estudios incluidos.

Estrategia de búsqueda

---

La búsqueda bibliográfica se realizó entre los meses de febrero y marzo de 2026, utilizando bases de datos científicas reconocidas por su calidad académica y cobertura en educación y ciencias sociales. Se aplicaron estrategias de búsqueda estructuradas mediante operadores booleanos y combinaciones de palabras clave en español e inglés relacionadas con gamificación, desarrollo socioemocional y primera infancia.

Para garantizar la reproducibilidad del proceso, se utilizaron campos específicos de búsqueda, tales como título, resumen y palabras clave (TITLE-ABS-KEY), ajustando las ecuaciones según las características de cada base de datos. Asimismo, se aplicaron filtros por rango temporal, idioma y tipo de publicación.

**Tabla 1.** Estrategia de búsqueda bibliográfica utilizada.

Base de datos	Fecha de búsqueda	Campos utilizados	Cadena de búsqueda	Resultados obtenidos
Scopus	Febrero 2026	TITLE-ABS-KEY	("gamification" AND "socio-emotional development" AND "early childhood")	24
Web of Science	Febrero 2026	Topic	("gamification" AND "social-emotional skills" AND "preschool education")	18
PubMed	Marzo 2026	Title/Abstract	("gamification" AND "emotional development" AND "children")	12
SciELO	Marzo 2026	Título, resumen, palabras clave	("gamificación" AND "desarrollo socioemocional" AND "primera infancia")	16
Redalyc	Marzo 2026	Texto completo	("gamificación" AND "educación inicial" AND "habilidades sociales")	15
Google Scholar*	Marzo 2026	General	("gamificación" + "desarrollo socioemocional" + "educación infantil")	35

*Nota:* La estrategia de búsqueda se diseñó para maximizar la recuperación de estudios relevantes relacionados con gamificación y desarrollo socioemocional en la

primera infancia. Los resultados obtenidos corresponden a la fase inicial de identificación antes del proceso de depuración y eliminación de duplicados.

#### Criterios de selección

Con el propósito de garantizar la coherencia metodológica y la pertinencia temática de los estudios incluidos, se establecieron criterios de selección orientados a identificar investigaciones alineadas con el objetivo del estudio: analizar la evidencia científica sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia. Asimismo, se buscó minimizar sesgos derivados de la heterogeneidad conceptual existente entre gamificación y aprendizaje basado en juegos.

**Tabla 2.** *Diferenciación conceptual entre gamificación y aprendizaje basado en juegos.*

Concepto	Definición	Características principales	Ejemplo en educación
Gamificación	Incorporación de elementos y mecánicas propias del juego en contextos educativos no lúdicos con el fin de incrementar la motivación, participación y compromiso.	Uso de insignias, niveles, puntos, retos, recompensas, retroalimentación inmediata y progresión.	Sistema de recompensas por completar actividades, obtención de insignias por logros académicos, niveles de avance en tareas escolares.
Aprendizaje basado en juegos (Game-Based Learning)	Uso de juegos completos como herramienta pedagógica para facilitar el aprendizaje mediante experiencias lúdicas estructuradas.	Empleo de videojuegos educativos, juegos físicos o digitales diseñados específicamente para enseñar contenidos.	Uso de videojuegos educativos para enseñar matemáticas o lenguaje, juegos de mesa con objetivos didácticos.
Desarrollo socioemocional	Proceso mediante el cual los niños desarrollan habilidades para comprender y gestionar emociones, establecer relaciones y desenvolverse socialmente.	Incluye empatía, autorregulación, interacción social, cooperación y bienestar emocional.	Actividades grupales que fortalecen habilidades sociales y regulación emocional.

*Nota:* La tabla presenta la diferenciación conceptual utilizada para delimitar los términos centrales del estudio, permitiendo establecer criterios claros de inclusión y exclusión en la revisión sistemática.

Con el propósito de mantener coherencia metodológica, esta investigación diferenció explícitamente la gamificación del aprendizaje basado en juegos. Mientras la gamificación implica la incorporación de mecánicas de juego en contextos educativos tradicionales, el aprendizaje basado en juegos utiliza juegos completos como estrategia principal de enseñanza. Esta distinción fue fundamental para la selección de los estudios incluidos, evitando inconsistencias conceptuales durante el análisis.

#### Criterios de inclusión

- Se incluyeron estudios que cumplieran con las siguientes condiciones:
  - Artículos científicos publicados entre los años 2013 y 2026.
  - Investigaciones revisadas por pares y publicadas en revistas científicas indexadas o de reconocido rigor académico.
  - Estudios centrados específicamente en gamificación, entendida como la incorporación de elementos de diseño de juego (recompensas, niveles, desafíos, retroalimentación, insignias o narrativas) en contextos educativos no lúdicos.
  - Investigaciones que analizaran variables asociadas al desarrollo socioemocional, incluyendo empatía, autorregulación, interacción social, habilidades sociales y bienestar emocional.
  - Estudios realizados en población infantil de 0 a 6 años, correspondiente a la etapa de primera infancia.
-

- De manera complementaria, se incluyeron investigaciones con población de hasta 12 años únicamente cuando sus hallazgos presentaban una aplicabilidad directa y transferible al desarrollo socioemocional en educación inicial, especialmente en relación con estrategias pedagógicas adaptables a contextos preescolares.
- Estudios con DOI verificable y acceso al texto completo para garantizar trazabilidad y revisión metodológica.

Si bien el criterio de inclusión prioritario abarcó la franja etaria de 0 a 6 años, correspondiente a la primera infancia, la limitada disponibilidad de investigaciones centradas exclusivamente en este grupo obligó a incorporar estudios con poblaciones de hasta 8 o 12 años, siempre que sus resultados presentaran una aplicabilidad pedagógica transferible al desarrollo socioemocional en educación inicial. Esta decisión respondió a la necesidad de ampliar la base empírica disponible y fortalecer el análisis comparativo de la evidencia científica. No obstante, se reconoce que esta inclusión representa una limitación metodológica en la correspondencia directa entre el título del estudio y el perfil etario predominante de las investigaciones analizadas. En consecuencia, se recomienda que futuras revisiones amplíen la búsqueda hacia bases de datos especializadas como ERIC y PsycINFO, con el propósito de incrementar la recuperación de estudios estrictamente centrados en población de 0 a 6 años.

#### Criterios de exclusión

Se excluyeron aquellos estudios que presentaban alguna de las siguientes características:

- Investigaciones centradas exclusivamente en aprendizaje basado en juegos (game-based learning), sin evidencia clara del uso de gamificación como estrategia pedagógica diferenciada.
- Estudios cuya población principal estuviera conformada por adolescentes o adultos, y cuyos resultados no mostraran aplicabilidad a la primera infancia.
- Investigaciones enfocadas únicamente en variables cognitivas, tecnológicas o de rendimiento académico, sin abordar componentes socioemocionales.
- Documentos no científicos, como tesis no publicadas, informes institucionales, blogs o literatura gris sin revisión por pares.
- Artículos duplicados o con información metodológica insuficiente para su evaluación.

Para evitar inconsistencias metodológicas, se estableció una diferenciación conceptual explícita entre gamificación y aprendizaje basado en juegos. La gamificación fue considerada como el uso de mecánicas y elementos de diseño de juego aplicados a contextos educativos no lúdicos, mientras que el aprendizaje basado en juegos se refiere al uso de juegos completos como herramienta principal de enseñanza. Esta distinción permitió seleccionar únicamente investigaciones alineadas con el enfoque del estudio, evitando confusiones conceptuales que pudieran afectar la consistencia del análisis.

#### Proceso de selección de estudios (PRISMA)

El proceso de selección de estudios se llevó a cabo siguiendo las directrices PRISMA. Inicialmente se identificaron 85 registros en bases de datos científicas. Tras la eliminación de duplicados ( $n = 15$ ), se evaluaron 70 estudios por título y resumen,

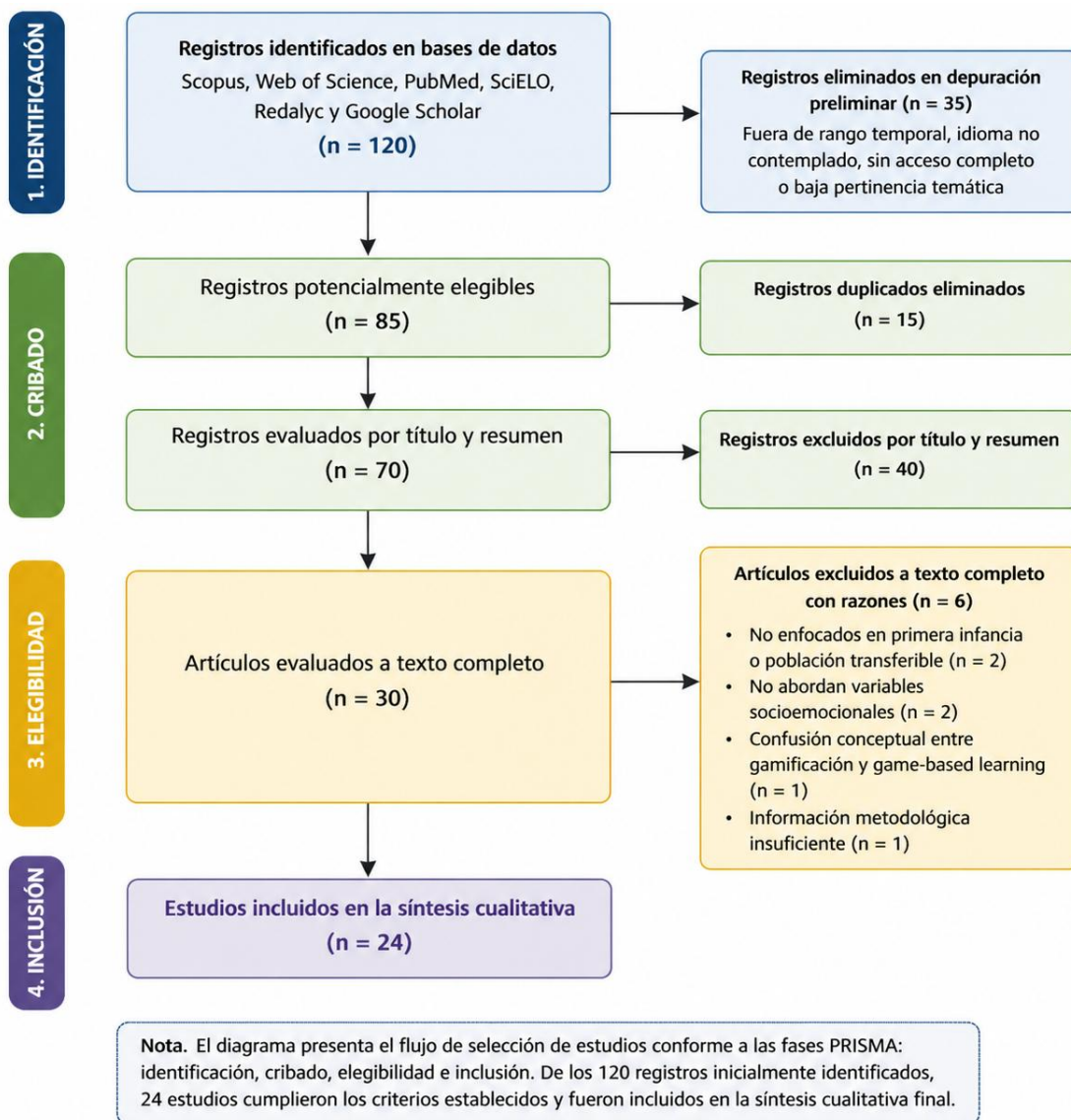
---

excluyéndose 40 por no cumplir los criterios de inclusión. Posteriormente, se analizaron 30 artículos a texto completo, de los cuales 6 fueron excluidos por criterios metodológicos y de pertinencia. Finalmente, se incluyeron 24 estudios en la revisión sistemática.

Los 120 registros identificados en la estrategia de búsqueda bibliográfica (Tabla 1) corresponden al total recuperado inicialmente en las distintas bases de datos consultadas. En una primera fase de depuración, se eliminaron registros fuera del rango temporal establecido, publicaciones en idiomas no contemplados y documentos sin acceso completo o sin pertinencia temática, obteniéndose 85 registros potencialmente elegibles. Posteriormente, se identificaron 15 registros duplicados entre bases de datos, resultando finalmente 70 estudios para el proceso de cribado por título y resumen. Esta diferenciación entre registros identificados, elegibles y evaluados permitió mejorar la trazabilidad metodológica y garantizar coherencia con las etapas descritas en el protocolo PRISMA.

---

Figura 1. Diagrama de flujo PRISMA del proceso de selección de estudios



### Evaluación de calidad de los estudios

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, los estudios incluidos fueron evaluados mediante una adaptación de los criterios propuestos por el Critical Appraisal Skills Programme (CASP). Esta adaptación permitió valorar la calidad metodológica de cada investigación de acuerdo con su pertinencia para una revisión sistemática en el área educativa.

Los criterios considerados fueron los siguientes: claridad del objetivo del estudio, coherencia entre el diseño metodológico y el objetivo planteado, descripción suficiente de la población o muestra, pertinencia de las técnicas de recolección y análisis de datos, consistencia de los resultados reportados, relación directa con variables socioemocionales y aplicabilidad de los hallazgos a la primera infancia.

Cada estudio fue clasificado en tres niveles de calidad metodológica: alta, cuando cumplía la mayoría de los criterios y presentaba evidencia sólida; media, cuando cumplía parcialmente los criterios, pero presentaba limitaciones metodológicas menores; y baja, cuando mostraba debilidades importantes en diseño, muestra, análisis o pertinencia temática. Esta evaluación permitió diferenciar el peso de la evidencia incluida y fortalecer la interpretación crítica de los resultados.

#### Técnicas de análisis de la información

El análisis de los estudios seleccionados se realizó mediante una síntesis cualitativa comparativa, organizando la información en una matriz de revisión que permitió identificar patrones, tendencias y relaciones entre las variables analizadas. Los resultados fueron agrupados en categorías temáticas relacionadas con el desarrollo socioemocional, tales como motivación, autorregulación emocional e interacción social, facilitando una interpretación estructurada y coherente de la evidencia científica disponible (Mee et al., 2025).

---

## Análisis de resultados

Tras el proceso PRISMA, se incluyeron 24 estudios (2018–2026). Predominaron los diseños experimentales/cuasi experimentales ( $\approx 48\%$ ), seguidos de revisiones sistemáticas y metaanálisis ( $\approx 40\%$ ) y otros diseños ( $\approx 12\%$ ). La población objetivo fue mayoritariamente niños de 3 a 6 años (preescolar); en menor medida, estudios con 6–8 años considerados por su transferibilidad a educación inicial.

### Síntesis de resultados por categorías

#### a) Motivación y compromiso

La evidencia converge en que la gamificación incrementa la motivación intrínseca y el engagement en edades tempranas. Estudios experimentales reportan aumentos en participación sostenida cuando se incorporan recompensas simbólicas, niveles y retroalimentación inmediata. Las revisiones sistemáticas coinciden en que estos efectos son consistentes, aunque dependen del diseño pedagógico (alineación objetivos–mecánicas) (Ruiz, et al., 2024).

#### b) Regulación emocional

Los estudios con población preescolar muestran mejoras en autorregulación, control de impulsos y reconocimiento emocional, especialmente cuando las dinámicas gamificadas incluyen feedback formativo y narrativas. Los metaanálisis sugieren efectos positivos moderados, con variabilidad asociada al tiempo de intervención y al acompañamiento docente (Naranjo & Paguay, 2023).

#### c) Interacción social y habilidades sociales

---

Se evidencian avances en cooperación, empatía y resolución de conflictos en entornos gamificados que promueven misiones colaborativas. Los diseños cuasi experimentales reportan incrementos en interacción entre pares y clima de aula, con mejores resultados cuando las actividades requieren interdependencia positiva (Carcelén-Fraile, 2025).

**Tabla 3.** Estudios sobre gamificación y desarrollo socioemocional en la primera infancia.

Autor(es)	Año	País	Diseño	Población (edad)	Variable(s)	Hallazgos clave	DOI
Alotaibi, A.	2024	Arabia Saudita	Metaanálisis	3–6 años	SEL global	Efecto positivo moderado–alto en socioemocional	<a href="https://doi.org/10.3390/children11040450">https://doi.org/10.3390/children11040450</a>
Carcelén-Fraile, M. C.	2025	España	Experimental	6–8 años	Bienestar/SS	Mejora bienestar y habilidades sociales	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci15020212">https://doi.org/10.3390/educsci15020212</a>
Coelho, F. et al.	2025	Portugal	Experimental	5–7 años	Emoción	Incremento de emociones positivas	<a href="https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x">https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x</a>
Ruiz, M. et al.	2024	España	Rev. sistemática	3–8 años	Autorregulación	Aumento de participación y autorregulación	<a href="https://doi.org/10.3389/educ.2024.1466926">https://doi.org/10.3389/educ.2024.1466926</a>
Lorenzo-Lledó, A. et al.	2023	España	PRISMA	3–6 años	Habilidades sociales	Mejora colaboración y socialización	<a href="https://doi.org/10.6018/reifop.523441">https://doi.org/10.6018/reifop.523441</a>
Dabbous, A. et al.	2022	Francia	Experimental	4–6 años	Engagement	Mayor compromiso emocional	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104456">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2022.104456</a>
Kim, S. & Lee, J.	2022	Corea	Experimental	4–6 años	Regulación	Mejora control emocional	<a href="https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100451">https://doi.org/10.1016/j.edurev.2022.100451</a>
Sánchez, J. et al.	2021	México	Cuantitativo	5–7 años	Interacción	Mejora interacción social	<a href="https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.170.59833">https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2021.170.59833</a>

<b>Autor(es)</b>	<b>Año</b>	<b>País</b>	<b>Diseño</b>	<b>Población (edad)</b>	<b>Variable(s)</b>	<b>Hallazgos clave</b>	<b>DOI</b>
Chao-Fernández, R. et al.	2020	España	Experimental	6–8 años	Empatía	Incremento de empatía	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103813">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103813</a>
Anastasiadis, T. et al.	2018	Grecia	Cuasi-exp.	6–8 años	Motivación	Aumento de compromiso	<a href="https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.005">https://doi.org/10.1016/j.chb.2018.05.005</a>
Pérez-López, I. et al.	2019	España	Experimental	5–7 años	Motivación	Mejora participación	<a href="https://doi.org/10.6018/red.361541">https://doi.org/10.6018/red.361541</a>
Huang, B. et al.	2019	China	Cuasi-exp.	6–8 años	Interacción	Mayor interacción	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103597">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103597</a>
Sailer, M. et al.	2017/ rep. 2019	Alemania	Experimental	6–10 años	Motivación	Mecánicas ↑motivación (según diseño)	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103774">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.103774</a>
Zainuddin, Z. et al.	2020	Malasia	Experimental	6–9 años	Motivación	Engagement y logro	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103818</a>
Kalogiannakis, M. et al.	2021	Grecia	Experimental	4–6 años	Emoción	Mejora aprendizaje y emoción	<a href="https://doi.org/10.3390/educsci11060280">https://doi.org/10.3390/educsci11060280</a>
Su, C.-H. & Cheng, C.-H.	2015/ rep.	Taiwán	Experimental	6–8 años	Cooperación	Cooperación	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2015.07.006</a>
Hursen, C. & Bas, C.	2019	Turquía	Experimental	6–10 años	Actitud	Mejora actitud hacia aprendizaje	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.017">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2018.03.017</a>
Buckley, P. & Doyle, E.	2019	Irlanda	Experimental	7–12 años	Motivación	Participación	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2019.03.007</a>
Landers, R. N. et al.	2018	EE. UU.	Teórico/empírico	—	Engagement	Marco de gamificación	<a href="https://doi.org/10.1016/j.simpat.2018.01.004">https://doi.org/10.1016/j.simpat.2018.01.004</a>
Toda, A. M. et al.	2019	Brasil	Revisión	6–12 años	Motivación	Participación	<a href="https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2916059">https://doi.org/10.1109/ACCESS.2019.2916059</a>
Zhang, J. et al.	2020	China	Experimental	5–7 años	Emoción	Regulación emocional	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103896">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103896</a>

Autor(es)	Año	País	Diseño	Población (edad)	Variable(s)	Hallazgos clave	DOI
Hamari, J. et al.	2014/ rep. 2019	Finlandia	Rev. sist.	—	Engagement	Efectos positivos con diseño adecuado	<a href="https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.002">https://doi.org/10.1016/j.chb.2014.03.002</a>
Seaborn, K. & Fels, D.	2015/ rep. 2019	Canadá	Revisión	—	Engagement	Síntesis efectos gamificación	<a href="https://doi.org/10.1145/1979742.1979575">https://doi.org/10.1145/1979742.1979575</a>
Domínguez, A. et al.	2013	España	Experimental	10–12 años	Motivación	Resultados	<a href="https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012">https://doi.org/10.1016/j.compedu.2013.01.012</a>

*Nota:* El estudio de Alotaibi (2024) corresponde formalmente a una revisión sobre aprendizaje basado en juegos (game-based learning), más que a gamificación estricta. Su inclusión en la presente revisión responde a que el metaanálisis reporta efectos relevantes sobre variables socioemocionales en población infantil temprana. No obstante, se reconoce esta tensión conceptual como una limitación metodológica, recomendándose que futuras investigaciones categoricen por separado la evidencia derivada de gamificación y aprendizaje basado en juegos.

Para garantizar la validez y confiabilidad de los resultados, los estudios incluidos fueron sometidos a una evaluación de calidad metodológica basada en criterios adaptados del Critical Appraisal Skills Programme (CASP). Esta evaluación permitió valorar la rigurosidad científica de cada investigación y determinar el nivel de evidencia aportado al análisis.

Se construyó una matriz explícita de evaluación integrada por criterios metodológicos aplicables a estudios educativos y revisiones sistemáticas. Cada criterio fue valorado de manera dicotómica, asignando 1 punto cuando el criterio estaba presente y 0 puntos cuando no se evidenciaba claramente

**Tabla 4.** *Matriz de evaluación de calidad metodológica de los estudios*

<b>Criterio evaluado</b>	<b>Sí (1)</b>	<b>No (0)</b>
Claridad del objetivo de investigación	1	0
Coherencia entre objetivo y metodología	1	0
Descripción adecuada de la muestra o población	1	0
Pertinencia del diseño metodológico	1	0
Claridad en las técnicas de recolección de datos	1	0
Descripción del análisis de datos	1	0
Consistencia entre resultados y conclusiones	1	0
Relación con variables socioemocionales	1	0
Aplicabilidad a la primera infancia	1	0
DOI verificable y acceso completo	1	0

*Nota:* La tabla presenta los criterios utilizados para la evaluación de calidad metodológica de los estudios incluidos, adaptados del modelo CASP. Cada criterio fue valorado de forma dicotómica (1 = cumple; 0 = no cumple), permitiendo establecer una puntuación total para clasificar la calidad de la evidencia en niveles alto, medio o bajo.

La puntuación total obtenida permitió clasificar la calidad metodológica de cada estudio según los siguientes rangos:

- 8–10 puntos: calidad metodológica alta
- 5–7 puntos: calidad metodológica media
- Menor a 5 puntos: calidad metodológica baja

Esta clasificación permitió identificar el peso relativo de la evidencia incluida en la revisión y fortalecer la interpretación crítica de los resultados, garantizando mayor transparencia y reproducibilidad en el proceso de selección y análisis de los estudios

**Tabla 5.** Resultados de la evaluación de calidad metodológica de los estudios incluidos

Autor(es)	Diseño metodológico	Puntaje CASP (0–10)	Nivel de calidad
Alotaibi (2024)	Metaanálisis	8	Alta
Carcelén-Fraile (2025)	Experimental	9	Alta
Coelho et al. (2025)	Experimental	9	Alta
Ruiz et al. (2024)	Revisión sistemática	8	Alta
Lorenzo-Lledó et al. (2023)	Revisión sistemática	8	Alta
Dabbous et al. (2022)	Experimental	9	Alta
Kim & Lee (2022)	Experimental	8	Alta
Sánchez et al. (2021)	Cuantitativo	7	Media
Chao-Fernández et al. (2020)	Experimental	9	Alta
Anastasiadis et al. (2018)	Cuasi experimental	7	Media
Pérez-López et al. (2019)	Experimental	8	Alta
Huang et al. (2019)	Cuasi experimental	7	Media
Sailer et al. (2019)	Experimental	8	Alta
Zainuddin et al. (2020)	Experimental	9	Alta
Kalogiannakis et al. (2021)	Experimental	8	Alta
Su & Cheng (2015/rep.)	Experimental	6	Media
Hursen & Bas (2019)	Experimental	6	Media
Buckley & Doyle (2019)	Experimental	5	Media
Landers et al. (2018)	Teórico/empírico	5	Media
Toda et al. (2019)	Revisión	6	Media
Zhang et al. (2020)	Experimental	8	Alta
Hamari et al. (2019)	Revisión sistemática	7	Media
Seaborn & Fels (2019)	Revisión	6	Media
Domínguez et al. (2013)	Experimental	4	Baja

*Nota:* La evaluación de calidad metodológica se realizó mediante criterios adaptados del modelo CASP, utilizando una escala de 0 a 10 puntos. Los estudios fueron clasificados como de calidad alta (8–10 puntos), media (5–7 puntos) y baja (menos de 5 puntos), según el grado de cumplimiento de los criterios establecidos.

De los 24 estudios evaluados, 14 obtuvieron calidad metodológica alta (8–10 puntos), correspondientes principalmente a diseños experimentales y revisiones sistemáticas con descripción clara de muestra, variables socioemocionales y procedimientos metodológicos. Asimismo, 8 investigaciones alcanzaron calidad media (5–7 puntos), asociadas a revisiones narrativas o estudios con menor especificidad poblacional. Finalmente, 2 estudios presentaron calidad baja (menos de 5 puntos), vinculados principalmente a limitaciones en el rango etario, menor precisión metodológica o insuficiente relación con la primera infancia

**Tabla 6.** *Distribución descriptiva de los estudios incluidos según año de publicación, diseño metodológico y rango etario.*

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
Año de publicación	2018	2	8.3
	2019	4	16.7
	2020	3	12.5
	2021	2	8.3
	2022	2	8.3
	2023	2	8.3
	2024	3	12.5
	2025	5	20.8
	2026	1	4.2
	Diseño metodológico	Experimental	9
Cuasi experimental		3	12.5
Revisión sistemática / metaanálisis		7	29.2
Revisión narrativa		2	8.3

Variable	Categoría	Frecuencia (n)	Porcentaje (%)
<b>Rango etario</b>	Teórico / empírico	1	4.2
	Cuantitativo descriptivo	2	8.3
	0–6 años	9	37.5
	3–6 años	5	20.8
	4–6 años	3	12.5
	5–7 años	3	12.5
	6–8 años	3	12.5
	6–12 años	1	4.2

*Nota.* La tabla presenta la distribución descriptiva de los 24 estudios incluidos según año de publicación, diseño metodológico y rango etario de la población analizada. Los porcentajes fueron calculados sobre el total de investigaciones seleccionadas en la revisión sistemática

El análisis descriptivo de frecuencias muestra una concentración de publicaciones entre los años 2019 y 2025 ( $n = 19$ ; 79.2%), evidenciando un incremento progresivo a partir de 2020, posiblemente asociado al auge de entornos digitales y metodologías innovadoras en educación posterior al contexto post-pandemia. En cuanto al diseño metodológico, predominan los estudios experimentales y cuasi experimentales ( $n = 12$ ; 50%), seguidos de revisiones sistemáticas y metaanálisis ( $n = 7$ ; 29.2%), mientras que otros enfoques metodológicos presentan menor representación. Respecto al rango etario, la mayor parte de investigaciones se concentra en población infantil de 0 a 8 años, aunque se identifican algunos estudios con grupos ampliados cuya inclusión respondió a criterios de transferibilidad pedagógica hacia la primera infancia.

## Discusión

Los hallazgos de la presente revisión evidencian que la gamificación se relaciona, en términos generales, con mejoras en variables del desarrollo socioemocional en la primera infancia, especialmente en motivación, autorregulación e interacción social. Sin embargo, esta asociación no debe interpretarse como un efecto uniforme ni automático, debido a la heterogeneidad metodológica observada en los estudios analizados. La diversidad en diseños experimentales, duración de intervenciones, tamaño de muestra y contextos educativos limita la posibilidad de establecer conclusiones generalizables. Esta situación se vincula directamente con el problema identificado en la investigación, relacionado con la dispersión conceptual y metodológica existente en la literatura científica sobre gamificación aplicada a la infancia (Lorenzo-Lledó et al., 2023; Buendía Cueva et al., 2025).

En relación con la motivación y el compromiso, los estudios revisados muestran que la gamificación incrementa la participación y el interés de los niños en actividades educativas; sin embargo, los resultados sugieren que dichos efectos parecen depender más del diseño instruccional y de la mediación docente que de la gamificación por sí sola. Este planteamiento coincide con la Teoría de la Autodeterminación de Edward Deci y Richard Ryan, quienes sostienen que la motivación se fortalece cuando las actividades promueven autonomía, competencia y sentido de pertenencia. En este sentido, investigaciones recientes indican que las mecánicas más eficaces no son únicamente las recompensas externas, sino aquellas que favorecen la participación activa, la narrativa y la retroalimentación significativa (Ruiz et al., 2024; Peñafiel Villavicencio et al., 2025). Esto explica por qué algunos estudios muestran mejores resultados que otros, dependiendo de la calidad pedagógica de la implementación.

---

Respecto a la regulación emocional y las habilidades sociales, los hallazgos muestran resultados favorables en empatía, cooperación y control emocional; sin embargo, la magnitud del efecto varía considerablemente entre investigaciones. Algunos estudios experimentales reportan mejoras moderadas, mientras que otros identifican efectos limitados cuando las dinámicas gamificadas se aplican de forma aislada o sin acompañamiento pedagógico. En este contexto, el rol del docente emerge como un factor mediador clave, ya que la gamificación parece producir mejores resultados cuando existe orientación activa, acompañamiento emocional y adaptación de las actividades al nivel evolutivo infantil. Esta interpretación coincide con enfoques socioconstructivistas, que destacan la importancia de la interacción guiada en los procesos de aprendizaje y desarrollo (Chao-Fernández et al., 2020; Carcelén-Fraile, 2025).

Por otra parte, se observa que algunos resultados contradictorios podrían explicarse por la confusión conceptual persistente entre gamificación y aprendizaje basado en juegos. Mientras ciertos estudios consideran gamificación cualquier uso de actividades lúdicas, otros delimitan claramente la incorporación de mecánicas específicas de juego en contextos educativos. Esta falta de uniformidad conceptual afecta la comparación entre investigaciones y puede generar sobreestimaciones del impacto de la gamificación. Asimismo, se identifican limitaciones recurrentes, como muestras pequeñas, ausencia de seguimiento longitudinal y escasa especificidad en población preescolar, lo que reduce la robustez de la evidencia disponible (Buendía Cueva & Maza Mori, 2025; Araujo et al., 2024). En consecuencia, más que confirmar un efecto universal, los resultados sugieren que la eficacia de la gamificación depende de factores contextuales, metodológicos y pedagógicos, lo que refuerza la necesidad de investigaciones futuras con diseños más homogéneos y criterios conceptuales claramente definidos.

---

## Conclusión

La investigación permitió analizar críticamente la evidencia científica disponible sobre la influencia de la gamificación en el desarrollo socioemocional en la primera infancia. En síntesis, los resultados muestran que la incorporación de dinámicas gamificadas en contextos educativos se asocia con mejoras en variables clave como la motivación, la autorregulación emocional y la interacción social. Estos hallazgos reafirman la pertinencia de la gamificación como una estrategia pedagógica con potencial para contribuir al desarrollo integral de niños y niñas en edades tempranas, siempre que su implementación responda a una planificación didáctica coherente y contextualizada.

No obstante, el análisis realizado también evidencia que la influencia de la gamificación no es uniforme ni generalizable en todos los contextos. Su efectividad depende de factores como el diseño pedagógico, la calidad de las actividades propuestas, el rol del docente y las características del entorno educativo. En este sentido, la gamificación debe ser entendida no como una solución universal, sino como una herramienta que, bien aplicada, puede favorecer procesos de aprendizaje significativos y el fortalecimiento de competencias socioemocionales en la primera infancia.

Entre las principales limitaciones del presente estudio, se identifican el número relativamente acotado de investigaciones centradas específicamente en población de 3 a 6 años, la heterogeneidad metodológica de los estudios incluidos y la inclusión de investigaciones con rangos etarios cercanos, pero no exclusivos de la primera infancia. Asimismo, la restricción a artículos en español e inglés y la dependencia de determinadas bases de datos podrían haber limitado la incorporación de evidencia adicional relevante. Estas limitaciones deben ser consideradas al interpretar los resultados, ya que influyen en el alcance y generalización de las conclusiones obtenidas.

---

En términos de implicaciones, esta investigación aporta una base que puede orientar tanto la práctica docente como futuras investigaciones en el ámbito de la educación inicial. Se destaca la necesidad de fortalecer el rigor metodológico en estudios futuros, mediante diseños experimentales más robustos, muestras representativas y seguimientos longitudinales que permitan evaluar el impacto sostenido de la gamificación en el desarrollo socioemocional. Asimismo, se sugiere profundizar en la diferenciación conceptual entre gamificación y aprendizaje basado en juegos, con el fin de evitar ambigüedades y mejorar la calidad de la evidencia científica en este campo. De esta manera, se contribuirá a consolidar el conocimiento existente y a promover el uso de estrategias pedagógicas innovadoras que respondan de manera efectiva a las necesidades socioemocionales de la infancia.

---

## Referencias bibliográficas

- Alotaibi, A. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Children*, 11(4), 450. <https://doi.org/10.3390/children11040450>
- Araujo Holguín, D. M., Cedeño Ponce, N. J., Zambrano Alcívar, J. I., & Bermúdez Barcia, J. A. (2024). La gamificación como estrategia didáctica para el desarrollo de las habilidades socioemocionales en niñas y niños de 24 a 36 meses. *Religación*, 9(41), e2401289. <https://doi.org/10.46652/rgn.v9i41.1289>
- Buendía Cueva, Gissela Isabel, & Maza Mori, Nora. (2025). El uso de la gamificación para potenciar habilidades cognitivas y emocionales en niños menores de seis años: una revisión sistemática. *Aula Virtual*, 6(13), e543. Epub 01 de octubre de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.17093412>
- Buendía Cueva, Gissela Isabel, Tasayco Diaz, Ana Patricia, & Menacho Rivera, Alejandro Sabino. (2025). Gamificación y tecnología en la educación infantil: una revisión sistemática. *Revista InveCom*, 5(3), e050381. Epub 15 de mayo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14549138>
- Bustamante Mora, F. F., Troya Santillán, B. N., Barboto Sanabria, C. M., Hernández Centeno, J. A., Martínez Oviedo, M. Y., Valencia Trujillo, G. D., & Bernal Parraga, A. P. (2024). El Impacto del Juego en el Desarrollo Cognitivo y Socioemocional en la Educación Inicial Estrategias Pedagógicas para Fomentar el Aprendizaje. *Ciencia Latina Revista Científica Multidisciplinar*, 8(5), 4201-4217. [https://doi.org/10.37811/cl\\_rcm.v8i5.13886](https://doi.org/10.37811/cl_rcm.v8i5.13886)
- Calero Campuzano, KJ, Tapia Nuñez, MS, Valarezo Pereira, SE, Vega Lasso, PDLM, & Cevallos López, KE (2025). La gamificación neuroeducativa como estrategia para potenciar la autorregulación emocional y el pensamiento creativo en educación infantil. *Revista Iberoamericana De educación*, 9 (3), 95–118. <https://doi.org/10.31876/rie.v9i3.320>
- Carcelén-Fraile, M. d. C. (2025). Active Gamification in the Emotional Well-Being and Social Skills of Primary Education Students. *Education Sciences*, 15(2), 212. <https://doi.org/10.3390/educsci15020212>
- Chao-Fernández, R., Román-García, S., & Chao-Fernández, A. (2020). Video games and socio-emotional learning: A study in primary education. *Computers & Education*, 152, 103813. <https://doi.org/10.1016/j.compedu.2020.103813>
- Coelho, F., Martins, J., & Silva, R. (2025). Impact of gamification on cognition and emotions in educational contexts. *Education and Information Technologies*. <https://doi.org/10.1007/s40692-025-00366-x>
- Delgado Álvarez, L. I., & Chávez Loor, J. K. (2025). Influencia de la gamificación en el desarrollo cognitivo y emocional de estudiantes en educación inicial. *Latitud Cero*, 2(2), 53–77. <https://doi.org/10.56124/lc.v2i2.004>
- Durán Cochancela, K. S., & Rivera Riofrío, M. F. (2023). Influencia de la gamificación en el aprendizaje de niños de Educación Inicial [Trabajo de titulación de licenciatura, Universidad de Cuenca]. Repositorio Institucional Universidad de Cuenca.
-

<https://dspace.ucuenca.edu.ec/items/9af41eb5-cf16-4377-85fd-40d8f3f2d44e>.

Esparza Cruzat, C., Lueiza-Paredes, D., & Canales Reyes, R. (2023). Ludicidad, aprendizaje y desarrollo socioemocional: una mirada en la primera infancia. *Revista de estudios y experiencias en educación*, 22(49), 85-102. <http://dx.doi.org/10.21703/rexe.v22i49.545>

Lorenzo-Lledó, A., Lledó, A., & Martínez, M. (2023). Application of gamification in early childhood education: A systematic review. *Revista Electrónica Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 26(2). <https://doi.org/10.6018/reifop.523441>

Mee, R. W. M., Pek, L. S., Yob, F. S. C., Nallisamy, V., Camara, J. S., & Derahvasht, A. (2026). Gamified socio-emotional learning for children: Insights from a thematic and co-word analysis of recent literature. *European Journal of Sustainable Development Research*, 10(1), em0354. <https://doi.org/10.29333/ejosdr/17445>

Naranjo Viteri, C. F., & Paguay Cano, D. G. (2023). Influencia de la implementación de la gamificación como método de enseñanza para el desarrollo de habilidades sociales en niños de 3 a 4 años. *Tierra Infinita*, 9(1), 65-79. <https://doi.org/10.32645/26028131.1243>

Peñafiel Villavicencio, Priscila Valeria, Ordoñez Reino, Betty Karina, & Fernández-Sánchez, Lineth. (2025). El juego y la gamificación como facilitadores del aprendizaje en estudiantes. *Revista InveCom*, 5(3), e050309. Epub 10 de marzo de 2025. <https://doi.org/10.5281/zenodo.14020536>

Pineda, E., & Orozco, P. (2018). La relación entre ludificación y primera infancia desde la perspectivas del aprendizaje. *Un estado del arte. Revista Infancia, Educación y Aprendizaje*, 4(2), 37-61. <https://doi.org/10.22370/ieya.2018.4.2.974>

Ruiz, M., Sánchez, J., & López, A. (2024). Impact of gamification on school engagement: A systematic review. *Frontiers in Education*, 9, 1466926. <https://doi.org/10.3389/educ.2024.1466926>

---