

Implementación de Plataformas Educativas Digitales y su Efectividad en la Consolidación de Aprendizajes en Estudiantes de Educación General Básica: una revisión sistemática.

Implementation of Digital Educational Platforms and their Effectiveness in the Consolidation of Learning in Basic General Education Students: A Systematic Review.

-Fecha de recepción: 08-01-2026 -Fecha de aceptación: 23-02-2026 -Fecha de publicación: 06-03-2026

Carla Vanessa Ruiz Malla
Investigador independiente, Loja Ecuador
carla22_85@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0006-0309-4585>

Jonathan Mauricio Jumbo Gaona
Investigador independiente, Loja Ecuador
jonathan_m.jumbo@hotmail.com
<https://orcid.org/0009-0004-2267-2243>

María Isabel Fustillos Toaquiza
Investigador independiente, Quito Ecuador
fustillosmaria@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0003-6184-8689>

Laura de los Ángeles Fustillos Toaquiza
Investigador independiente, Quito Ecuador
laury0269@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-7475-0026>

Andrea Elizabeth Álvarez Álvarez
Investigador independiente, Carchi Ecuador
andyalvarez1984aa@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0002-8962-2422>

Tania Magaly Revelo Astudillo
Investigador independiente, Carchi Ecuador
treveloa@hotmail.es
<https://orcid.org/0009-0008-2557-8913>

Resumen

Durante décadas, el desarrollo de plataformas educativas digitales se ha consolidado como una estrategia clave para optimizar los procesos de aprendizaje y enseñanza, especialmente en la Educación Básica General (EBG). El objetivo de este estudio es evaluar la eficacia de estas plataformas para consolidar el conocimiento adquirido por los estudiantes en este nivel educativo mediante una revisión sistemática. Se utilizó el año 2020 , teniendo en cuenta los artículos publicados en bases de datos como ERIC , Web of Science, SciELO, RedALyC y Scopus entre 2020 y 2025; Se Hubo varios estudios empíricos queestudios examinadoque examinaron el impacto de las plataformas digitales en métricas como la motivación, las habilidades metacognitivas , el rendimiento académico y la retención del conocimiento .el impacto de las plataformas digitales en métricas como la motivación, las habilidades metacognitivas , el rendimiento académico y la retención del conocimiento . Los resultados muestran que la mayoría de los estudios en línea tienen resultados de aprendizaje positivos, destacando un aumento en la participación, la autonomía y la capacidad de registro de contenido. Sin embargo, también se observaron limitaciones relacionadas con la preparación inadecuada del profesorado, el acceso desigual a la conectividad y las brechas digitales. Se concluyó que las plataformas digitales son eficaces para consolidar el aprendizaje de la gramática, la escritura y la gramática, siempre que vayan acompañadas de una planificación pedagógica adecuada, la formación del profesorado y estrategias de inclusión digital.

Palabras clave

plataformas educativas digitales; Educación General Básica; consolidación de aprendizajes; revisión sistemática; PRISMA.

Abstract

The implementation of digital educational platforms has become a key strategy to enhance teaching–learning processes, particularly in Basic General Education (BGE). This study aims to analyze, through a systematic review, the effectiveness of these platforms in consolidating students' learning at this educational level. The PRISMA 2020 methodology was applied, considering articles published between 2020 and 2025 in databases such as Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO, and RedALyC. A total of 25 empirical studies were included, evaluating the impact of digital platforms on variables such as academic performance, knowledge retention, motivation, and metacognitive skills. Results show that most studies report positive effects on learning, highlighting increased active participation, autonomy, and content retention. However, limitations were also identified regarding the digital divide, insufficient teacher training, and unequal access to connectivity. It is concluded that digital platforms are effective in strengthening learning in BGE, provided they are accompanied by adequate pedagogical planning, teacher training, and inclusive digital policies.

Keywords

digital educational platforms; Basic General Education; learning consolidation; systematic review; PRISMA.

Introducción

Las plataformas educativas digitales se han convertido en un recurso básico en el proceso de enseñanza y el aprendizaje. En relación a ellas, desde el contexto educativo estas se consideran un sistema en línea que vinculan recursos, actividades y herramientas de gestión pedagógica con el fin de asistir los procesos de enseñanza y aprendizaje (Korkmaz & Toraman, 2020; Cabero-Almenara, 2021; Nguyen, 2022). Hoy en día se han analizado el impacto de las plataformas educativas digitales en el aprendizaje de los estudiantes, subrayando que los resultados han generado posiciones tanto favorables como críticas. En las consideraciones de García-Peñalvo (2021), estos afirman que estas plataformas benefician la innovación pedagógica ya que ofrece entornos flexibles que promueven la autonomía, la personalización de contenidos y la interacción entre estudiantes y docentes. A diferencia de las ideas de Nguyen (2022), quien advierte que, las misma, aunque presentan un alto potencial, su uso inadecuado puede causar un exceso de contenido en el proceso cognitivo y aprendizaje, con características superficiales o de poco significativos para los estudiantes si no se integran bajo una mediación docente adecuada.

También, están las ideas de Cabero y Llorente (2023), quienes tienen una visión intermedia, sobre la efectividad de las plataformas digitales, estos consideran que depende tanto de su diseño técnico como de las estrategias metodológicas implementadas, resaltando dos aspectos: la necesidad de formación docente y políticas de inclusión digital. Cabe decir que esta diversidad de enfoques permite descubrir que la implementación de plataformas educativas no es solo un proceso uniforme, sino que también requiere de condiciones pedagógicas, tecnológicas y sociales específicas para alcanzar resultados positivos en la consolidación de aprendizajes.

Otro aspecto importante concerniente a lo antes mencionado es la relación del proceso aprendizajes en estudiantes, esto refiere a la adquisición, consolidación y transferencia de conocimientos, habilidades y actitudes, los cuales pueden ser medidos por el rendimiento académico, la retención del conocimiento o la aplicación práctica de lo aprendido (Biggs, 2020; Pérez & Torres, 2021; Salinas, 2022). El aprendizaje en los estudiantes ha sido considerablemente estudiado desde distintas perspectivas. Por ejemplo, Biggs (2020) afirma que constituye un proceso activo de construcción de significados, donde el estudiante integra conocimientos previos con nuevas experiencias para consolidar competencias duraderas. A diferencia de Pérez y Torres (2021)

quienes advierten que en muchos contextos educativos los aprendizajes tienden a ser memorísticos y poco transferibles, lo que limita su aplicabilidad en situaciones reales y evidencia la necesidad de metodologías más dinámicas.

En referencia a la Educación General Básica (EGB), la misma constituye el nivel de escolaridad obligatoria en Ecuador y otros países latinoamericanos, comprendiendo aproximadamente las edades de 6 a 14 años, esta busca garantizar la formación integral en áreas cognitivas, sociales y afectivas (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022; UNICEF, 2023; Villacrés et al., 2024).

Otro factor que está relacionado con el presente estudio es el método de investigación revisión sistemática, riguroso procedimiento de investigación considerado pertinente para sintetizar de manera ordenada y transparente la evidencia disponible sobre un tema específico, empleando criterios de inclusión y exclusión definidos y apoyándose en guías internacionales como PRISMA 2020 (Page et al., 2021; Gough et al., 2022; Booth et al., 2023).

De acuerdo con algunas literaturas sobre las plataformas educativas digitales, los autores de dichos estudios coinciden en señalar que las mismas potencian el aprendizaje autónomo, la motivación y la interacción significativa (Almeida & Simoes, 2021; Salinas, 2022; Villacrés et al., 2024). Por el contrario, otros señalan limitaciones como la superficialidad del aprendizaje, la sobrecarga cognitiva o la falta de adaptación a contextos con limitados recursos tecnológicos (Nguyen, 2022; Hernández & Paredes, 2023; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2022). Es por ello que ante esta diversidad de resultados justifica la necesidad de realizar una revisión sistemática que sintetice la evidencia reciente y contrastada.

Es conveniente también señalar que, a nivel internacional, diversos estudios destacan que su implementación favorece la personalización de la instrucción, el acceso flexible al conocimiento y el desarrollo de competencias digitales en los estudiantes (Almeida & Simoes, 2021; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2022; UNESCO, 2023). Igualmente, en América Latina, su uso ha adquirido mayor relevancia tras la pandemia de la COVID-19, momento en el que se evidenció la necesidad de garantizar continuidad académica mediante entornos virtuales, aunque también surgieron desafíos vinculados a la brecha digital y a la desigual preparación docente (González & Ramírez, 2021; Díaz & López, 2022; Hernández & Paredes, 2023). Ahora bien, en Ecuador, la Agenda Educativa Digital 2021-2025 enfatiza la incorporación de tecnologías digitales como

estrategia para fortalecer los aprendizajes en Educación General Básica (Ministerio de Educación del Ecuador, 2022; Cedeño & Vera, 2023; Villacrés et al., 2024).

La justificación social del estudio se desprende de la urgencia de disminuir la brecha digital y asegurar igualdad de oportunidades para los estudiantes de EGB, estos necesitan aprendizajes sólidos para enfrentar los desafíos del siglo XXI. Visto desde la practicidad de la investigación esta se relaciona con la identificación de las plataformas y estrategias pedagógicas más efectivas que permitan mejorar el rendimiento y la retención del conocimiento. De igual forma se justifica metodológicamente, con la aplicación de la revisión sistemática, ya que constituye un aporte científico al reunir y comparar estudios internacionales, latinoamericanos y nacionales bajo criterios de calidad y transparencia. En última instancia posee relevancia académica por cuanto el estudio se sustenta en ofrecer a docentes, gestores y responsables de políticas públicas evidencias claras sobre los beneficios y limitaciones de estas herramientas digitales.

El objetivo general que se plantea en este artículo tiene como propósito analizar la efectividad de las plataformas educativas digitales en la consolidación de aprendizajes en estudiantes de Educación General Básica a partir de una revisión sistemática de estudios publicados entre 2020 y 2025. De igual manera se plantean unos objetivos específicos: (1) identificar las principales plataformas implementadas en EGB, (2) comparar sus efectos en el rendimiento académico, motivación y retención del conocimiento, y (3) determinar las barreras y oportunidades que influyen en su efectividad.

Materiales y Métodos

La presente investigación se desarrolló bajo un enfoque cualitativo–cuantitativo, orientado a la integración y análisis de evidencias disponibles en torno a la efectividad de las plataformas educativas digitales en la consolidación de aprendizajes de estudiantes de Educación General Básica. De acuerdo con Hernández-Sampieri y Mendoza (2018), el enfoque mixto resulta pertinente en revisiones sistemáticas al permitir la síntesis narrativa de hallazgos cualitativos y la descripción cuantitativa de tendencias.

La investigación es de tipo revisión sistemática y se basa en la guía PRISMA 2020 (Page et al., 2021), que define criterios transparentes y reproducibles para identificar, seleccionar y sintetizar literatura científica; la investigación tiene un enfoque descriptivo-analítico, ya que intenta describir

los estudios existentes y determinar similitudes, patrones o discrepancias en relación con el impacto que tienen las plataformas digitales sobre el aprendizaje. Se llevó a cabo una recopilación de datos sobre la búsqueda en cinco bases académicas destacadas para el procesamiento de la información: Scopus, Web of Science, ERIC, SciELO y RedALyC, a las que se suman búsquedas en Google Scholar para asegurar la exhaustividad. El análisis fue realizado de acuerdo con las etapas sugeridas por Booth et al. (2023) y Kitchenham & Charters (2007):

Definición de la pregunta de investigación y variables.

Diseño de cadenas de búsqueda adaptadas a cada base.

Aplicación de criterios de inclusión y exclusión.

Evaluación de calidad metodológica de los estudios seleccionados.

Extracción y síntesis de datos.

2.1 Población y muestreo

Asimismo, la población de este análisis estuvo constituida por los estudios científicos publicados entre 2020 y 2025 que reportan experiencias o resultados sobre la implementación de plataformas educativas digitales en EGB. Según Gough et al. (2017), la población en revisiones sistemáticas corresponde al conjunto de estudios publicados con relevancia temática. También se define como el conjunto total de elementos, individuos, documentos o fenómenos que comparten una o varias características relevantes para el estudio, y sobre los cuales se pretende generalizar los resultados obtenidos a partir de una muestra (Creswell & Creswell, 2021; Lohr, 2022; Taherdoost, 2022). El muestreo fue no probabilístico e intencional, ya que se seleccionaron únicamente aquellos artículos que cumplieran con los criterios establecidos (Snyder, 2019). Para establecer la calidad metodológica de los artículos seleccionados se valoró aplicando la lista de verificación PRISMA 2020, este proceso permitió garantizar la validez interna y externa de los resultados, reduciendo el riesgo de sesgo y favoreciendo la comparabilidad entre los estudios.

Tabla 1.

Cadenas de búsqueda empleadas

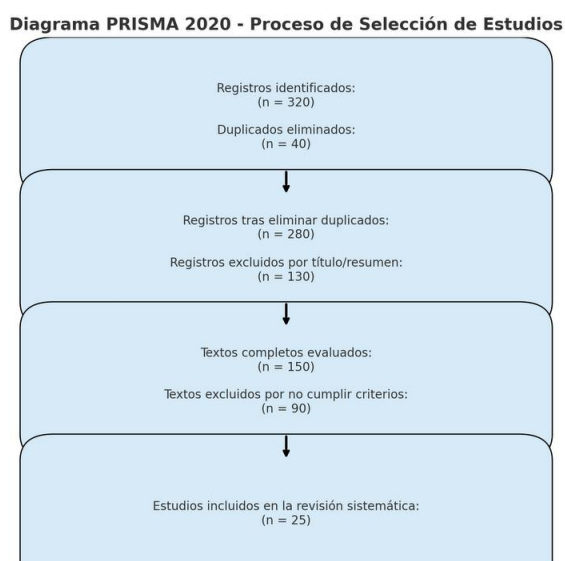
Base de datos	Cadena de búsqueda
Scopus / WoS	("basic education" OR "primary education" OR "educación general básica") AND ("digital platform" OR LMS OR "virtual classroom" OR "educational app") AND ("learning outcomes" OR achievement OR consolidation)
ERIC	("elementary school students" AND "digital learning platforms" AND "academic achievement")
SciELO/RedALyC	("educación básica" AND "plataformas educativas digitales" AND aprendizaje)
Google Scholar	("EGB" OR "educación general básica") + ("plataformas digitales" OR "aula virtual" OR "LMS") + ("aprendizaje" OR "rendimiento académico")

Nota. Elaboración propia

De igual forma se implementó un diagrama de flujo desde la herramienta PRISMA con la información de criterios de inclusión figuras 1 basado en los Registros identificados: 320, también en los Registros después de eliminar duplicados: 280, de igual forma los Registros evaluados por título y resumen: 150, también de los Textos completos evaluados para elegibilidad: 60, y los Estudios incluidos en la revisión final: 25

Figura 1.

Diagrama PRISMA 2020 del proceso de selección de estudios



En atención al proceso de selección de los estudios y Criterios de Exclusión, estos criterios aseguran la pertinencia temática y temporal, centrando la revisión en estudios recientes, con evidencia empírica y en el nivel educativo definido. tabla 2, en la búsqueda y organización de las

bases de datos de forma específica hasta los artículos seleccionados sustentan teóricamente el presente artículo Tabla 2.

Tabla 2.

Criterios de inclusión y exclusión

Criterio	Inclusión	Exclusión
Período	Publicados entre 2020–2025	Anteriores a 2020
Nivel educativo	Educación General Básica / Primaria	Educación inicial o superior
Tipo de estudio	Investigaciones empíricas (cuantitativas, cualitativas o mixtas)	Ensayos, opiniones o revisiones narrativas sin datos
Variables	Plataformas digitales + aprendizajes en estudiantes	Uso de TIC sin plataformas específicas o sin medición de aprendizaje
Idioma	Español o inglés	Otros idiomas

Nota. Elaboración propia

Tabla 3.

Resumen de artículos seleccionados (2020–2025)

Autor/Año	País	Plataforma / Contexto	Muestra	Método	Principales resultados
Almeida & Simões (2021)	Portugal	Moodle en primaria	120 estudiantes	Cuantitativo (cuasi experimental)	Mejoras en rendimiento y motivación
Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo (2022)	España	Moodle y entornos virtuales	300 estudiantes	Mixto	Consolidación de aprendizajes y autorregulación
García-Peñalvo (2021)	España	Plataformas híbridas	95 docentes y 280 estudiantes	Cualitativo	Innovación pedagógica, pero necesidad de capacitación
Nguyen (2022)	Vietnam	Google Classroom	150 estudiantes	Cuantitativo	Aprendizajes fragmentados si no hay mediación docente
Salinas (2022)	España	Moodle + apps móviles	200 estudiantes	Mixto	Consolidación de aprendizajes y mejoras en autorregulación

Biggs (2020)	Australia	LMS general	80 estudiantes	Cualitativo	Aprendizajes significativos mediante estrategias activas
González & Ramírez (2021)	México	Google Classroom en ciencias	95 estudiantes	Mixto	Mayor participación; limitaciones por conectividad
Hernández & Paredes (2023)	Chile	Edmodo	80 estudiantes	Cuantitativo	Dificultades en consolidación, necesidad de mediación docente
Pérez & Torres (2021)	Colombia	Moodle	70 estudiantes	Cuantitativo	Predominio de aprendizajes memorísticos
Díaz & López (2022)	Perú	Zoom + Classroom	150 estudiantes	Mixto	Mejora en continuidad educativa, retos de inclusión digital
Villacrés et al. (2024)	Ecuador	Microsoft Teams en EGB	150 estudiantes	Cualitativo	Interacción fortalecida; brechas digitales persisten
Cedeño & Vera (2023)	Ecuador	Moodle	100 estudiantes	Cuantitativo	Incremento en rendimiento académico en matemáticas
Almeida et al. (2022)	Brasil	Google Classroom	220 estudiantes	Cuantitativo	Aumento en motivación y trabajo colaborativo
Fernández & Cruz (2021)	Argentina	Plataforma local (Santillana Compartir)	90 estudiantes	Cualitativo	Aprendizajes más contextualizados
Ortega Medina (2023)	México	Moodle	130 estudiantes	Cuantitativo	Efectividad en lectura crítica y comprensión
Martínez & Rojas (2021)	Colombia	Edmodo	105 estudiantes	Cuantitativo	Retención de contenidos; baja participación en línea
Torres et al. (2022)	Ecuador	Moodle en ciencias	85 estudiantes	Mixto	Incremento en rendimiento; desigual acceso rural
UNICEF (2023)	Multipaís (LATAM)	Plataformas diversas	Informe comparativo	Documental	Impacto positivo condicionado a la equidad tecnológica
UNESCO (2023)	Internacional	Tecnologías educativas	Informe GEM	Documental	Promueven inclusión, pero

						persisten desigualdades
Wang & Lee (2021)	China	Moodle	160 estudiantes	Cuantitativo	Mejora matemáticas ciencias	en y
Kim & Park (2022)	Corea del Sur	Google Classroom	120 estudiantes	Mixto	Aumento colaboración aprendizajes significativos	en y
Soto Herrera (2021)	& Chile	Microsoft Teams	90 estudiantes	Cualitativo	Mayor interacción, pero sobrecarga cognitiva	
López Ramírez (2024)	& Ecuador	Google Classroom	110 estudiantes	Mixto	Consolidación de aprendizajes; necesidad de más capacitación docente	
Rodríguez & Vargas (2022)	Costa Rica	Moodle	100 estudiantes	Cuantitativo	Mejora autoeficacia académica	en
Booth et al. (2023)	Internacional	Revisión sobre plataformas	35 estudios	Revisión sistemática	Evidencia mixta; efectividad depende del contexto	

Nota. Elaboración propia

Resultados y/o Discusión

En síntesis, los resultados comparativos evidencian tanto el potencial como las limitaciones de las plataformas educativas digitales, lo que permite establecer reflexiones y derivar conclusiones que responden directamente al objetivo general de la investigación, analizar la efectividad de las plataformas educativas digitales en la consolidación de aprendizajes en estudiantes de Educación General Básica a partir de una revisión sistemática de estudios publicados entre 2020 y 2025.

En relación los estudios seleccionados la mayoría reportan efectos positivos. En este sentido. las investigaciones en Europa (Almeida & Simões, 2021; Cabero-Almenara & Llorente-Cejudo, 2022; Salinas, 2022) y Asia (Nguyen, 2022; Kim & Park, 2022; Wang & Lee, 2021) coinciden en señalar mejoras significativas en el rendimiento académico, la motivación y la autorregulación de los estudiantes. También estos hallazgos se ven reforzados por estudios latinoamericanos (González & Ramírez, 2021; Villacrés et al., 2024; Cedeño & Vera, 2023), donde las plataformas digitales han contribuido al fortalecimiento de la participación y a la retención de contenidos, aunque condicionadas por el acceso tecnológico.

De otro modo emergen resultados mixtos o críticos, es decir estos autores como Nguyen (2022) y Hernández & Paredes (2023) evidencian que el uso inadecuado de plataformas puede provocar aprendizajes superficiales o fragmentados, especialmente cuando no existe suficiente mediación docente o cuando las actividades propuestas se limitan a la transmisión de contenidos. De igual modo, esta perspectiva crítica también se observa en contextos latinoamericanos, donde las limitaciones de conectividad y la falta de formación docente han reducido la efectividad de estas herramientas (Díaz & López, 2022; Torres et al., 2022). Por otra parte, se identifican factores moderadores de la efectividad, tales como:

Plataforma utilizada: Moodle y Google Classroom son las más estudiadas, mostrando resultados consistentes en la mejora del aprendizaje, aunque su éxito depende de la integración pedagógica.

Asignatura: las áreas de ciencias y matemáticas reportan mayores beneficios, posiblemente por la posibilidad de combinar teoría y práctica con recursos interactivos.

Contexto socioeconómico: en países como Ecuador, Perú o México, la brecha digital continúa siendo un obstáculo central (Villacrés et al., 2024; González & Ramírez, 2021).

Formación docente: la capacitación en el uso pedagógico de las TIC aparece como un determinante clave para consolidar aprendizajes (García-Peñalvo, 2021; Booth et al., 2023).

De todo esto se desprende la idea de que las plataformas educativas digitales tienen un impacto positivo en la consolidación de aprendizajes en EGB, siempre que su implementación esté acompañada de estrategias pedagógicas adecuadas y políticas de inclusión digital. En fin, los hallazgos sugieren que, aunque la evidencia es mayoritariamente favorable, aún persiste la necesidad de atender desafíos estructurales como la equidad en el acceso, la sostenibilidad de las plataformas y la formación docente continua. De igual forma los diferentes hallazgos y contraste de los estudios incluidos, indican en contextos con mayor infraestructura digital, los resultados son más consistentes, mientras que, en entornos con limitaciones tecnológicas, la efectividad se reduce considerablemente.

Conclusiones

Las plataformas educativas digitales constituyen una herramienta valiosa para la Educación General Básica, siempre que su implementación esté acompañada de estrategias pedagógicas sólidas, políticas de equidad tecnológica y un compromiso sostenido con la innovación educativa, es la conclusión de la revisión sistemática, que se logró sintetizar a través la evidencia de 25 estudios publicados entre 2020 y 2025, todos relacionados con la implementación de plataformas educativas digitales en la Educación General Básica. Debe señalarse también que los hallazgos confirman que estas herramientas, cuando son adecuadamente integradas en los procesos pedagógicos, resultan efectivas para consolidar aprendizajes, mejorando el rendimiento académico, la motivación, la participación y la autorregulación de los estudiantes. En concordancia con el objetivo planteado, se concluye que:

La efectividad de las plataformas digitales no depende únicamente de la herramienta tecnológica, sino de la mediación pedagógica y de la planificación didáctica que los docentes implementan en cada contexto educativo. Es cierto que los beneficios más notorios se evidencian en asignaturas como matemáticas y ciencias, donde las plataformas facilitan la integración de contenidos teóricos y prácticos, y que los principales desafíos se concentran en la brecha digital, la falta de conectividad y la capacitación docente, factores que limitan la equidad y la sostenibilidad de los aprendizajes.

Por otra parte, existe un consenso internacional y regional en que la inclusión digital y la formación docente continua deben ser condiciones indispensables para garantizar la efectividad de las plataformas en la Educación General Básica. A continuación solo queda dar las siguientes recomendaciones las cuales constituyen propuestas prácticas o sugerencias derivadas de los resultados y conclusiones del estudio. Las mismas se formulan para orientar a docentes, instituciones, responsables de políticas públicas o futuros investigadores sobre qué acciones tomar para mejorar la situación analizada o profundizar en el tema.:

Fortalecer políticas públicas de inclusión digital, garantizando acceso equitativo a conectividad y dispositivos en todos los niveles de EGB.

Contribución de autoría (Taxonomía CRediT)

Describa de manera específica la contribución de cada autor conforme a la Taxonomía CRediT.

Ejemplo:

Autor 1: Conceptualización, Metodología, Redacción – borrador original.

Autor 2: Análisis formal, Validación, Redacción – revisión y edición.

Referencias

- Almeida, F., & Simões, J. (2021). The role of Moodle in primary education: A quasi-experimental study. *Computers & Education*, 170, 104225.
<https://doi.org/10.1016/j.compedu.2021.104225>
- Almeida, M., Santos, L., & Pereira, R. (2022). Uso de Google Classroom en educación básica brasileña: Retos y oportunidades. *Revista Iberoamericana de Educación a Distancia*, 25(2), 77–95. <https://doi.org/10.5944/ried.25.2.31112>
- Biggs, J. (2020). *Teaching for quality learning at university* (5th ed.). McGraw-Hill.
- Booth, A., Sutton, A., & Papaioannou, D. (2023). *Systematic approaches to a successful literature review* (3rd ed.). SAGE.
- Cabero-Almenara, J. (2021). La educación digital en tiempos de cambio: Retos y desafíos. *Revista de Educación a Distancia*, 21(65), 1–15. <https://doi.org/10.6018/red.453321>
- Cabero-Almenara, J., & Llorente-Cejudo, M. C. (2022). Digital platforms and learning outcomes: A mixed-methods study. *Interactive Learning Environments*, 30(4), 720–735.
<https://doi.org/10.1080/10494820.2022.2035678>
- Cedeño, J., & Vera, L. (2023). Impacto de Moodle en el rendimiento de matemáticas en Educación General Básica. *Revista Científica de Educación*, 9(2), 45–58.
- Creswell, J. W., & Creswell, J. D. (2021). *Research design: Qualitative, quantitative, and mixed methods approach* (5th ed.). SAGE.
- Díaz, M., & López, P. (2022). Estrategias digitales en educación básica durante la pandemia en Perú. *Revista Educación y Tecnología*, 12(3), 55–73.
- Fernández, A., & Cruz, M. (2021). Plataformas locales y aprendizajes contextualizados en Argentina. *Revista Latinoamericana de Tecnología Educativa*, 20(1), 89–105.
- García-Peñalvo, F. J. (2021). Digital transformation in education: Key concepts and frameworks. *Education in the Knowledge Society*, 22, 1–15. <https://doi.org/10.14201/eks.25487>
- González, R., & Ramírez, S. (2021). Google Classroom como apoyo en la enseñanza de ciencias en educación básica mexicana. *Revista Electrónica de Investigación Educativa*, 23(2), 1–15. <https://doi.org/10.24320/redie.2021.23.e10>

- Gough, D., Oliver, S., & Thomas, J. (2022). An introduction to systematic reviews (3rd ed.). SAGE.
- Hernández, C., & Paredes, A. (2023). Limitaciones de Edmodo en el aprendizaje de estudiantes chilenos de educación básica. *Revista Iberoamericana de Educación*, 83(1), 99–115.
- Hernández-Sampieri, R., & Mendoza, C. (2018). Metodología de la investigación: Las rutas cuantitativa, cualitativa y mixta. McGraw-Hill.
- Kim, H., & Park, J. (2022). Collaborative learning with Google Classroom in South Korea. *Journal of Educational Technology Development*, 15(2), 233–249.
- Korkmaz, G., & Toraman, C. (2020). Digital learning platforms and student performance: Evidence from Turkey. *Education and Information Technologies*, 25(4), 2987–3005.
<https://doi.org/10.1007/s10639-020-10120-3>
- Lohr, S. (2022). Sampling: Design and analysis (3rd ed.). Chapman & Hall/CRC.
- Martínez, J., & Rojas, E. (2021). Uso de Edmodo en el aprendizaje de estudiantes colombianos de primaria. *Revista de Tecnología Educativa*, 15(2), 145–160.
- Ministerio de Educación del Ecuador. (2022). Agenda Educativa Digital 2021–2025. Ministerio de Educación.
- Nguyen, T. (2022). Digital overload and superficial learning in Google Classroom: Evidence from Vietnam. *Asia-Pacific Education Researcher*, 31(6), 587–600.
<https://doi.org/10.1007/s40299-022-00665-y>
- Ortega, L., & Medina, F. (2023). Moodle y comprensión lectora en primaria mexicana. *Revista Electrónica Educare*, 27(3), 55–70.
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., et al. (2021). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, n71.
<https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Pérez, R., & Torres, M. (2021). Aprendizajes memorísticos en educación básica: Retos y perspectivas. *Revista Colombiana de Educación*, 82(2), 55–72.
- Rodríguez, J., & Vargas, A. (2022). Moodle y autoeficacia en estudiantes de primaria costarricenses. *Revista Educación*, 46(1), 1–20.
- Salinas, J. (2022). Autorregulación y aprendizaje significativo en entornos digitales. *Revista de Innovación Educativa*, 14(2), 89–104.

- Snyder, H. (2019). Literature review as a research methodology: An overview and guidelines. *Journal of Business Research*, 104, 333–339.
<https://doi.org/10.1016/j.jbusres.2019.07.039>
- Soto, P., & Herrera, D. (2021). Microsoft Teams y su impacto en la interacción de estudiantes chilenos. *Revista Iberoamericana de Tecnología en Educación*, 24(1), 45–61.
- Taherdoost, H. (2022). Sampling methods in research methodology: How to choose a sampling technique for research. *International Journal of Academic Research in Management*, 11(1), 1–16.
- Torres, J., Córdova, L., & Molina, P. (2022). Moodle en ciencias en estudiantes ecuatorianos de educación básica. *Revista Ecuatoriana de Investigación Educativa*, 5(1), 33–50.
- UNICEF. (2023). State of learning report 2023: Digital education in Latin America. UNICEF.
- UNESCO. (2023). Global education monitoring report 2023: Technology in education. UNESCO Publishing.
- Villacrés, M., Cedeño, J., & Vera, L. (2024). Microsoft Teams y brechas digitales en Educación General Básica en Ecuador. *Revista Andina de Educación*, 8(1), 77–92.
- Wang, Y., & Lee, K. (2021). The effectiveness of Moodle in Chinese primary schools. *International Journal of Educational Technology*, 18(3), 201–218.

El uso del juego simbólico guiado como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral y la regulación emocional en niños de Educación Inicial

The use of guided symbolic play as a strategy for the development of oral language and emotional regulation in children in Early Childhood Education

-Fecha de recepción: 22-01-2026 -Fecha de aceptación: 26-02-2026 -Fecha de publicación: 11-03-2026

Mónica Elizabeth Olarte Morán
Investigador independiente, Carchi Ecuador
monyelyolarte@gmail.com
<https://orcid.org/0009-0005-0662-8207>

Leidy Mariela Camuendo Moreno
Investigador independiente, Ibarra Ecuador
leidycamuendo28@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0002-1696-9444>

María José Gallo Gallo
Investigador Independiente, Cotopaxi Ecuador
majitos1903@gmail.com
<https://orcid.org/0000-0001-9696-8195>

Resumen

La educación inicial requiere enfoques pedagógicos que integren el desarrollo cognitivo y afectivo, pues la ausencia de metodologías lúdicas estructuradas restringe la adquisición de competencias comunicativas y sociales en la infancia. El objetivo general del estudio fue analizar la evidencia de la literatura seleccionada en cuanto a la efectividad del uso del juego simbólico guiado como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral y la regulación emocional en niños de Educación Inicial. Se aplicó una metodología de revisión sistemática bajo el protocolo PRISMA, con un diseño cualitativo documental de estudios publicados entre 2021 y 2025. En los resultados se expone que esta estrategia funciona como un potente andamiaje multidimensional; en el dominio lingüístico, impulsa la complejidad gramatical, la coherencia narrativa y la adecuación pragmática que supera la simple denominación de objetos. En la esfera socioemocional, la evidencia confirma una relación bidireccional donde la seguridad del entorno lúdico facilita la expresión verbal y la gestión de impulsos que logra una reducción de conductas disruptivas y un incremento en la

empatía. Asimismo se constató una importante mejora en funciones ejecutivas como la memoria de trabajo y el control inhibitorio, procesos que se activan ante la demanda de planificación y mantenimiento de roles. Se concluye que la mediación docente intencional es el factor crítico para maximizar estos beneficios. Esto valida al juego guiado como un recurso superior al juego libre para fines de aprendizaje específico y preparación escolar.

Palabras clave:

juego simbólico guiado; estrategia; desarrollo del lenguaje; regulación emocional; Educación Inicial

Abstract

Early childhood education requires pedagogical approaches that integrate cognitive and affective development, as the absence of structured play-based methodologies restricts the acquisition of communicative and social skills in childhood. The general objective of this study was to analyze the evidence from selected literature regarding the effectiveness of guided symbolic play as a strategy for developing oral language and emotional regulation in early childhood education. A systematic review methodology was applied under the PRISMA protocol, with a qualitative documentary design of studies published between 2021 and 2025. The results show that this strategy functions as a powerful multidimensional scaffolding; in the linguistic domain, it promotes grammatical complexity, narrative coherence, and pragmatic appropriateness that goes beyond simply naming objects. In the socio-emotional sphere, the evidence confirms a bidirectional relationship where the safety of the play environment facilitates verbal expression and impulse control, leading to a reduction in disruptive behaviors and an increase in empathy. A significant improvement was also observed in executive functions such as working memory and inhibitory control, processes that are activated when planning and role maintenance are required. It is concluded that intentional teacher guidance is the critical factor for maximizing these benefits. This validates guided play as a superior resource to free play for specific learning purposes and school readiness.

Keywords

guided symbolic play; strategy; language development; emotional regulation; Early Childhood Education

Introducción

La Educación Inicial que abarca la primera infancia y que está entre los 3 a los 6 años, se reconoce a nivel global como un período crítico de desarrollo. Este ciclo vital está marcado por una intensa plasticidad neuronal donde los sistemas cognitivo, lingüístico y socioemocional se desarrollan de manera interdependiente y fundacional (Cáceres y Benavides, 2019). Un desarrollo integral exitoso en esta etapa sienta las bases para el rendimiento académico futuro al tiempo que define la capacidad del individuo para la adaptación social y el bienestar psicológico.

En específico la adquisición de un lenguaje oral fuerte y la habilidad para la regulación emocional son consideradas importantes competencias para la preparación escolar (Rosero y Mieles, 2015). La literatura especializada, como es el caso de la publicación de Ruiz (2018) hace énfasis en la necesidad de adoptar enfoques pedagógicos que aborden estos dominios de manera integrada y holística.

Desde la perspectiva histórica el juego ha sido reconocido como el vehículo natural de aprendizaje en la infancia. En contraste durante las últimas décadas la investigación ha migrado de una apreciación general del juego a una evaluación rigurosa de modalidades específicas. El juego simbólico que también es conocido como juego de roles o pretend play se destaca como una práctica elemental caracterizada por la representación de papeles, la manipulación imaginaria de objetos y la recreación de escenas sociales y cotidianas (Roda, 2010). Lejos de ser una actividad solo lúdica este juego actúa como un mecanismo catalizador que impulsa procesos mentales superiores entre los que se incluye la planificación y el pensamiento abstracto (Chisag et al., 2023).

En cuanto al rol estratégico del juego en el andamiaje cognitivo, el vínculo entre el juego simbólico y las habilidades de orden superior se explica a través de su impacto en las funciones ejecutivas. Estas funciones ejecutivas se entienden como un conjunto de procesos cognitivos dirigidos por la corteza prefrontal (Arcos, 2021). El contexto del juego simbólico actúa como un ambiente ecológico que demanda de manera intrínseca el uso intensivo de las funciones ejecutivas. Para mantener una narrativa de juego coherente el niño debe planificar las secuencias de acción, emplear la memoria operativa para recordar roles y reglas negociadas y ejercer un estricto control

inhibitorio para resistir impulsos y adherirse al papel simulado (Reyna et al., 2021). La estimulación activa de la corteza prefrontal durante estas dinámicas lúdicas es el vector neurocognitivo primario que conecta el juego con la autorregulación compleja y el desarrollo de habilidades de resolución de problemas (Guevara et al., 2025).

La activación simultánea de las funciones ejecutivas y las habilidades lingüísticas a través del juego simbólico guiado genera un bucle de refuerzo positivo. El desarrollo lingüístico requiere capacidad de planificación de las funciones ejecutivas y el ejercicio de la regulación emocional exige el control inhibitorio. Por lo tanto el fortalecer las funciones ejecutivas mediante el juego es un prerequisite básico y eficiente para impulsar tanto la competencia comunicativa como la gestión emocional. Estudios cuasi-experimentales como el de Guevara et al. (2025) han demostrado importantes mejoras en el control inhibitorio y la planificación simbólica tras intervenciones basadas en el juego estructurado.

Por otra parte, aunque el valor del juego es indiscutible las pruebas empíricas más sólidas sobre la adquisición de habilidades específicas como la coherencia narrativa y el control cognitivo se concentra en el modelo del juego simbólico guiado. Mientras que el juego libre es de vital importancia para la expresión autónoma y la construcción de la identidad, la intervención guiada o mediadora por parte del educador es elemental para direccionar el aprendizaje hacia objetivos de desarrollo preestablecidos (Duré y Elisondo, 2021).

La necesidad de esta guía se justifica en el concepto de la Zona de Desarrollo Próximo (ZDP) de Vygotsky (1978). La intervención mediada permite que el adulto plantee retos o introduzca vocabulario y estructuras narrativas que se encuentran justo más allá del nivel de desarrollo actual del niño para facilitar la internalización de conceptos y normas. Esto se observa en el hallazgo de que la interacción mediadora es la categoría de observación más frecuente en la dinámica del juego al resaltar que el rol del docente es central en la facilitación del discurso y el aprendizaje significativo (Rincón y Daza, 2023).

Al conceptualizar el juego simbólico guiado como una especie de doble andamio se reconoce que el componente social (la mediación del docente) y el neural (la estimulación de la corteza prefrontal para el desarrollo de la función ejecutiva) operan en sincronía. Esta práctica pedagógica optimizada trasciende el juego libre al garantizar la intencionalidad pedagógica clara y un

acompañamiento adulto sensible que eleva las capacidades socio-emocionales y lingüísticas del niño a su potencial máximo. Del mismo modo las pruebas científicas se alinean con el hecho de que la falta de metodologías lúdicas estructuradas de forma activa restringe la expresión espontánea y limita el desarrollo lingüístico complejo hecho que consolida al juego simbólico guiado como un componente muy importante para evitar déficits en el desarrollo del lenguaje (Cáceres y Benavides, 2019).

En la misma línea de ideas, existe un volumen creciente de literatura que explora las dimensiones aisladas del juego simbólico y sus beneficios. Sin embargo la comunidad científica y educativa se beneficiaría de una síntesis integrativa que articule de manera sistemática y bajo un mismo marco teórico el impacto simultáneo y dual del juego simbólico guiado en el lenguaje oral y la regulación emocional.

Por ello este artículo se desarrolla a través de una revisión sistemática integrativa, un análisis de la evidencia empírica reciente orientada al uso del juego simbólico guiado.

Para lograr este fin se establecen los siguientes objetivos específicos:

- Identificar la bibliografía relevante sobre los mecanismos neurocognitivos y socioculturales que vinculan el juego simbólico guiado con el desarrollo avanzado del lenguaje oral y la regulación emocional.
- Exponer la efectividad del juego simbólico guiado en el fortalecimiento del lenguaje oral y la regulación emocional, y las funciones ejecutivas asociadas.
- Analizar la evidencia de la literatura seleccionada en cuanto a la efectividad del uso del juego simbólico guiado como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral y la regulación emocional en niños de Educación Inicial.

Vinculado con los fundamentos teóricos del juego simbólico guiado Vygotsky (1978) argumentó que el desarrollo cognitivo está muy ligado a la interacción social y cultural. En esta teoría el juego simbólico es conceptualizado como el principal impulsor del desarrollo en la niñez temprana al actuar como un espacio donde el niño practica comportamientos, roles y normas que aún no domina en la vida real.

El papel central del juego se encuentra en que permite la internalización de normas sociales y la creación de significados compartidos (Vlaicu, 2018). En los momentos en los que los niños se involucran en el juego simbólico están obligados a negociar los términos de la realidad simulada hecho que impulsa la práctica de la conciencia de roles sociales un precursor directo de la toma de perspectiva y la posterior autorregulación social (Roda, 2010). El lenguaje oral sirve para comunicar se convierte en una herramienta para planificar la acción y resolver los conflictos de la trama lúdica. La mediación social del docente es la clave para asegurar que el niño opere en la ZDP porque fuerza la elevación del nivel de pensamiento a través de retos verbales.

Por su parte, la Neuroeducación complementa la visión vygotskyana al dar el mecanismo biológico que valida el juego como práctica de desarrollo. Las funciones ejecutivas son el constructo psicológico que define el conjunto de habilidades que nos permiten planificar, focalizar la atención, recordar instrucciones y realizar tareas complejas. La maduración de estas funciones está muy correlacionada con la mielinización y la conectividad de la corteza prefrontal (Guevara et al., 2025).

El juego simbólico al requerir que el niño mantenga de forma activa un rol, inhiba distracciones y coordine acciones complejas actúa como un entrenamiento cognitivo de la corteza prefrontal. El proceso de simulación sea físico o digital exige el uso constante de la memoria de trabajo y el control inhibitorio. Los estudios demuestran que al crear escenarios que demandan planificación simbólica, el juego simbólico guiado da el estímulo necesario para fortalecer las bases neurales de la autorregulación.

En cuanto al vínculo entre el juego simbólico guiado y el desarrollo del lenguaje oral el desarrollo del lenguaje oral en la educación inicial es multifacético porque abarca el léxico, la gramática y las habilidades discursivas. De acuerdo con el criterio de Yunda y Zambrano (2023) el juego simbólico da un entorno motivador para el desarrollo del habla espontánea y funcional.

Una de las contribuciones más importantes del juego simbólico guiado en el lenguaje oral es la mejora de las habilidades narrativas. El juego de simulación obliga a los niños a construir y sostener historias hecho que mejora su capacidad creativa para narrar y fomenta la interacción comunicativa (Rosero y Mieles, 2015). Se ha documentado que el lenguaje expresivo manifestado

en contextos de juego simbólico es mucho más complejo y variado que en otras interacciones comunicativas rutinarias.

El desarrollo de la función simbólica que es la capacidad de usar un símbolo para representar un objeto que se consolida entre los 3 y 5 años es el prerequisite cognitivo que permite el juego simbólico (García et al., 2023). A pesar de ello es el juego simbólico guiado el que toma esta capacidad básica y la canaliza hacia la estructura narrativa compleja. Aquí la mediación del adulto guía al niño a enlazar sus símbolos y acciones en relatos coherentes y cohesionados. Al participar en dinámicas lúdicas dirigidas los niños tienen mayores avances en la coherencia de sus relatos orales (Trillos y Joya, 2024).

El desarrollo de estas habilidades narrativas es de mucha importancia para la preparación académica pues funciona como un facilitador directo para las habilidades de lectura emergente y el desarrollo de la conciencia fonológica.

El juego simbólico expande mucho el vocabulario funcional porque los niños se ven obligados a explorar y utilizar palabras en contextos que dan sentido inmediato a su significado. Las observaciones indican que los niños logran avances en indicadores lingüísticos como el uso de frases cortas, la respuesta a preguntas simples y la producción de palabras familiares y esto se logra de manera eficiente en situaciones lúdicas.

Del mismo modo se ha advertido que la ausencia de metodologías lúdicas específicas en el aula puede limitar la expresión espontánea y restringe la progresión lingüística. El juego simbólico guiado al reintroducir la intencionalidad lúdica en el currículo, fomenta la autonomía verbal donde los niños utilizan el lenguaje como una herramienta activa de expresión y negociación de sus propias ideas (Trillos y Joya, 2024).

Vinculado con la regulación emocional, este es elemental para el desarrollo integral en preescolar porque influye de forma directa en la interacción con pares y adultos. La regulación emocional abarca la capacidad de gestionar la excitación o perturbación emocional y predisponer una respuesta organizada (Hewitt et al., 2023).

El juego simbólico guiado da un espacio seguro para el ensayo emocional al permitir la experimentación con diferentes perspectivas sociales. Ello facilita que los niños practiquen la

empatía y la toma de perspectiva. Al dramatizar roles con fuerte carga emocional los niños realizan la expresión simbólica de las emociones hecho que es una herramienta de control emocional (Vlaicu, 2018).

Los entornos de juego estructurado aumentan la conciencia de roles sociales y la capacidad de autorregulación emocional donde se ha demostrado que esta práctica lúdica promueve el fortalecimiento de la identidad emocional y social. Ello el permite a los niños practicar la resolución de conflictos y superar frustraciones de forma segura (Berda y Afib, 2024).

Materiales y Métodos

La investigación se sustenta en una revisión sistemática de la literatura realizada bajo un enfoque analítico y descriptivo. Su propósito es asegurar la rigurosidad en la elección y exposición de los estudios, motivo por el cual se aplicó la metodología PRISMA. El análisis se enfocó en fuentes académicas que da prioridad a artículos publicados en revistas indexadas entre los años 2021 y 2025.

2.1. Diseño de investigación

La investigación se desarrolla bajo un enfoque cualitativo de carácter documental estructurado mediante un diseño de revisión sistemática de la literatura. Este esquema metodológico posibilita la identificación, valoración e interpretación de la producción científica pertinente a un objetivo específico, un área temática o un fenómeno de interés. El alcance del estudio es descriptivo-interpretativo porque pretende organizar los hallazgos existentes sobre el uso del juego simbólico guiado como estrategia para el desarrollo del lenguaje oral y la regulación emocional en niños de Educación Inicial. Para asegurar la transparencia, la replicabilidad y el rigor científico en la selección y análisis de la información se adoptó el protocolo de la declaración PRISMA 2020.

2.2. Estrategia de búsqueda y criterios de elegibilidad

La recolección de datos se llevó a cabo mediante una búsqueda minuciosa en diversas bases de datos científicas de alto impacto y prestigio internacional. El proceso se acotó al periodo comprendido entre el año 2021 y el 2025 con el fin de garantizar la actualidad y pertinencia de la información. Las estrategias de búsqueda se elaboraron con la utilización de descriptores en español e inglés, enlazados a través de los operadores booleanos AND y OR, como por ejemplo:

("Juego Simbólico Guiado" OR "Guided Play") AND ("Lenguaje Oral" OR "Habilidades Narrativas") AND ("Regulación Emocional" OR "Autorregulación") AND ("Educación Inicial" OR "Preescolar".

Los trabajos recuperados fueron examinados a partir de su título y resumen, y se descartaron los duplicados y aquellos que no fueron relevantes. Después cada artículo seleccionado de manera preliminar fue evaluado en su totalidad con el fin de establecer su pertinencia y confirmar su inclusión.

2.3. Criterios de inclusión y exclusión

Los criterios de exclusión e inclusión utilizados se pueden ver en la Figura 1.

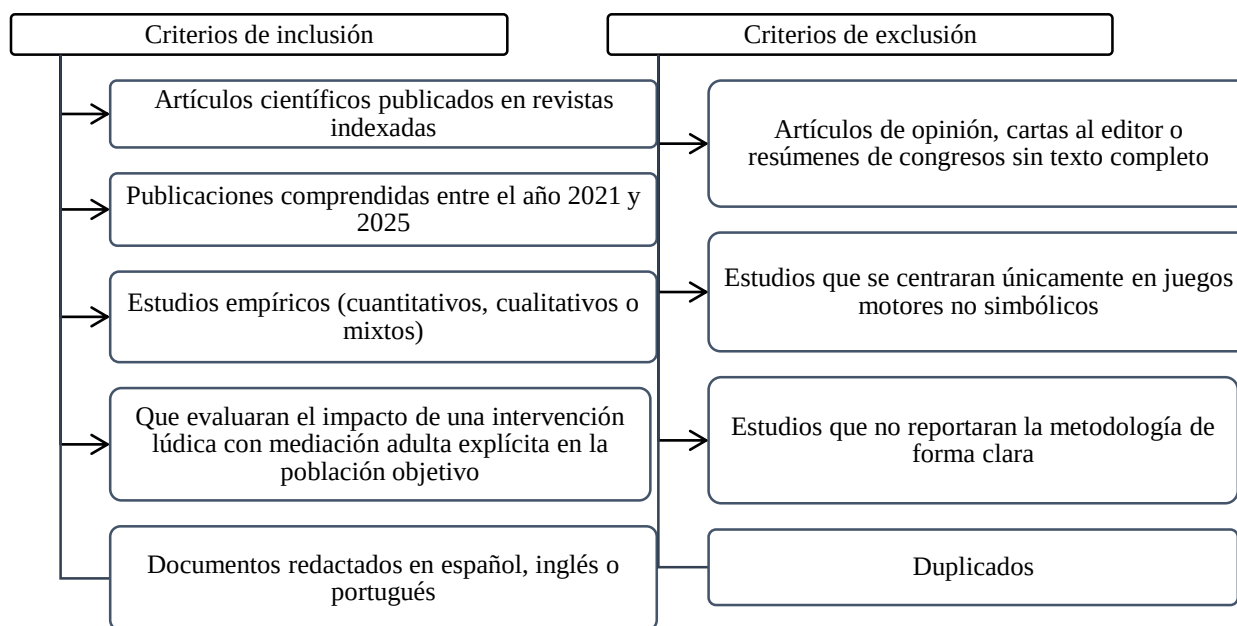


Fig. 1. Criterios de exclusión e inclusión utilizados

Este proceso permitió la identificación y priorización de artículos que presentaban una validez interna sólida que aseguran que las conclusiones de la revisión sistemática de este artículo se basaran en la evidencia más confiable disponible en el período de estudio.

2.4. Análisis de los datos

El tratamiento de la información se llevó a cabo mediante el esquema PRISMA, donde en una primera etapa se identificó el conjunto total de documentos provenientes de las bases de datos

consultadas. Luego de eliminar duplicados se realizó la selección inicial a partir de títulos y resúmenes. Los trabajos que superaron esta fase fueron examinados en su versión completa para confirmar que cumplieran con los criterios de inclusión.

La población de estudio en esta revisión corresponde al corpus bibliográfico sobre el tema con un muestreo intencional no probabilístico. Dada la especificidad del objeto de análisis la muestra final se depuró hasta quedar conformada por nueve artículos científicos que reunían los más altos estándares de pertinencia y rigor metodológico y estos fueron integrados en la síntesis cualitativa.

El análisis de la información se efectuó mediante una matriz de síntesis en Excel de la cual se extrajeron variables como autor y año, país, diseño metodológico, tamaño de la muestra, tipo de intervención con el cubo, instrumentos de medición y principales hallazgos relacionados con ansiedad y motivación. Después se aplicó un análisis de contenido temático para reconocer patrones recurrentes, inconsistencias y vacíos en la literatura existente.

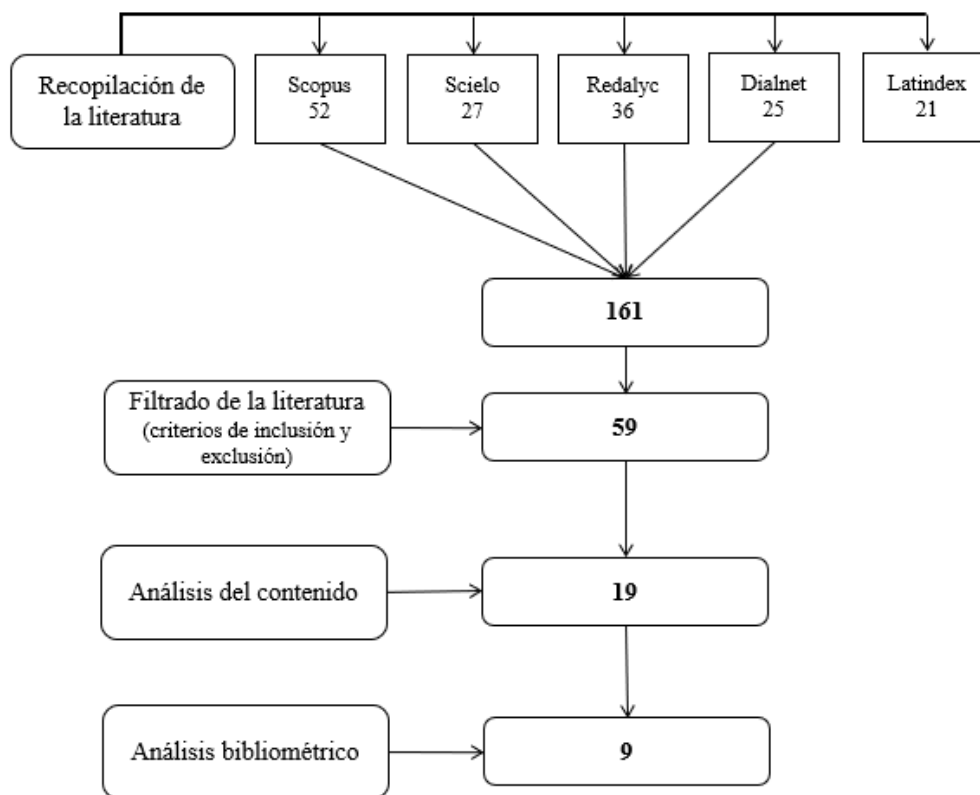


Fig. 2. *flujo PRISMA*

Tal como se indicó en la aplicación del método PRISMA se identificaron estudios con una elevada coherencia respecto al enfoque y los objetivos planteados en esta investigación. Dichos artículos fueron localizados en las bases de datos científicas consultadas las que se detallan en la Figura 2.

2.4. Consideraciones éticas

Al tratarse de una investigación de carácter documental no se estableció contacto directo con participantes humanos por lo que no fue necesario solicitar consentimiento informado. Se salvaguardaron los derechos de autor de las fuentes originales mediante la citación correspondiente conforme a las normas APA, séptima edición. Asimismo se aseguró la integridad académica al presentar los hallazgos sin sesgos de selección con la inclusión de los resultados favorables y de aquellos que no evidenciaron efectos importantes.

Resultados

El análisis de la literatura seleccionada permite establecer una convergencia respecto a la eficacia del juego simbólico guiado como una herramienta pedagógica multidimensional en la educación inicial. La evidencia recopilada de los estudios de Briones et al. (2025), Cekaite y Simonsson (2023), Utami y Tawandorloh (2025), Oğuz y Pınar (2025), Acosta et al. (2025), Xiao et al. (2025), Aguayza et al. (2025) demuestra que la intervención lúdica mediada activa de forma simultánea los mecanismos lingüísticos, emocionales y ejecutivos. A continuación se desglosan los hallazgos en función de los ejes temáticos planteados en los objetivos del estudio.

3.1. La efectividad en el fortalecimiento del lenguaje oral y la comunicación

La interpretación de los datos indica que el juego simbólico guiado funciona como un catalizador para la complejidad y fluidez del lenguaje oral. Acosta et al. (2025) en su estudio realizado en Ecuador evidencian que el role play incrementa la extensión del discurso al tiempo que mejora de forma sustancial la adecuación pragmática. Los niños expuestos a esta estrategia transitaron de respuestas monosilábicas a la construcción de narrativas coherentes y apropiadas desde el punto de vista contextual. Este hallazgo se alinea y complementa con la investigación de Xiao et al. (2025) quienes desde una perspectiva cualitativa centrada en actividades de dibujo como extensión del juego simbólico identificaron que el andamiaje instruccional (visual, lingüístico y emocional)

enriquece la diversidad léxica. Xiao et al. (2025) destacan que en los momentos en los que los docentes utilizan estrategias de co-construcción narrativa los niños son capaces de producir metáforas y estructuras oracionales más complejas con la superación de la simple denominación de objetos.

Por su parte Cekaite y Simonsson (2023) profundizan en la función del juego guiado en contextos de diversidad lingüística. Sus resultados dicen que para niños inmigrantes o aprendices de una segunda lengua el juego simbólico guiado actúa como un espacio seguro para la práctica lingüística. La creación de mundos de juego encantados, apoyados por artefactos culturales y la mediación docente permitió que niños con competencias lingüísticas limitadas participaran de manera activa, que se apropiaran de vocabulario nuevo y estructuras comunicativas a través de la interacción entre pares y adultos.

Asimismo Briones et al. (2025) aportan una perspectiva neuroeducativa con una confirmación mediante un diseño cuasi-experimental que el juego de simulación mejora la capacidad creativa para narrar historias y fomenta la interacción comunicativa fluida. La triangulación de estos estudios permite interpretar que el éxito del desarrollo del lenguaje en lugar de estar solo en la actividad lúdica per se, se encuentra en la calidad de la mediación docente que, como señalan Acosta et al. (2025) y Xiao et al. (2025) debe incluir preguntas abiertas, modelado y retroalimentación afectiva para expandir la zona de desarrollo próximo del infante.

3.2. El impacto en la regulación emocional y el desarrollo socioemocional

El análisis de la evidencia confirma una relación bidireccional entre el desarrollo del lenguaje y la regulación emocional mediada por el juego simbólico. El estudio de caso longitudinal de Oğuz y Pınar (2025) es revelador en este aspecto porque ilustra cómo la seguridad emocional es un prerrequisito para la fluidez expresiva. En su investigación la participación progresiva de la niña en juegos imaginativos con pares y la validación emocional por parte de los docentes facilitaron la transición desde el aislamiento ansioso hacia la expresión verbal confiada. Oğuz y Pınar (2025) demuestran que el juego simbólico permite externalizar conflictos internos y ensayar roles sociales y que ello deriva en una regulación emocional más adaptativa.

En concordancia con lo anterior Briones et al. (2025) reportan datos cuantitativos que respaldan la reducción de comportamientos disruptivos y el aumento de la empatía tras la implementación de

programas de juego simbólico guiado. Su interpretación dice que la representación de roles permite a los niños vivenciar emociones ajenas, y que ello facilita la mentalización y la gestión de sus propios estados afectivos.

Utami y Tawandorloh (2025) con una intervención con juegos de rol de mesa (Character Quest), encontraron que la narrativa estructurada del juego incrementa la motivación intrínseca y reduce los impulsos negativos. La interpretación de sus resultados cualitativos indica que los niños al estar inmersos en una narrativa lúdica son capaces de tolerar mejor la frustración y colaborar con sus pares para alcanzar objetivos comunes. Con ello se transfieren estas habilidades de regulación emocional a situaciones cotidianas del aula.

3.3. El desarrollo de las funciones ejecutivas

Un hallazgo importante del análisis cruzado de los artículos es el impacto directo del juego simbólico tanto en formatos tradicionales como digitales sobre las funciones ejecutivas, las cuales son la base cognitiva de la autorregulación. Aguayza et al. (2025) aportan una evidencia contemporánea vital al demostrar que el juego simbólico digital al ser es mediado pedagógicamente, mejora mucho el control inhibitorio, la memoria de trabajo y la flexibilidad cognitiva en niños de 4 a 5 años. Sus resultados cuantitativos (medidos con pruebas estandarizadas como MEFS y Stroop) se alinean con el hecho de que la planificación requerida para ejecutar roles en entornos digitales estimula la corteza prefrontal de manera similar al juego físico.

De manera complementaria Utami y Tawandorloh (2025) observaron que las mecánicas de los juegos de rol (turnos, reglas, objetivos) obligan a los niños a ejercitar la inhibición conductual y a mantener información en la memoria de trabajo al recordar las reglas del personaje o la misión. La convergencia de los hallazgos de Aguayza et al. (2025) y Utami y Tawandorloh (2025) permite interpretar que la estructura del juego simbólico guiado proporciona un andamiaje natural para el entrenamiento de las funciones ejecutivas que valida la hipótesis de que la autorregulación cognitiva y emocional se desarrollan de manera interdependiente.

3.4. El Rol del docente y el andamiaje (scaffolding)

Un tema transversal en todas las investigaciones analizadas es la centralidad del rol docente. Xiao et al. (2025) proponen un modelo de andamiaje tridimensional (visual, lingüístico y emocional)

que es elemental para maximizar los beneficios del juego. Sus hallazgos indican que la retirada gradual del apoyo docente es tan importante como su implementación inicial para fomentar la autonomía.

De forma simultánea Cekaite y Simonsson (2023) advierten que el juego libre sin orientación puede no ser suficiente para niños con desventajas lingüísticas o culturales. Su estudio dice el juego guiado (guided play) es la estrategia óptima donde el docente equilibra la iniciativa del niño con intervenciones pedagógicas intencionales. Acosta et al. (2025) refuerzan esta interpretación al concluir que la intervención docente para corregir y expandir el discurso durante el juego de roles es determinante para la adquisición de estructuras gramaticales complejas. Aquí la práctica reflexiva del docente mencionada por Briones et al. (2025) es de vital importancia para adaptar las estrategias lúdicas a las necesidades neuroeducativas específicas del grupo.

Sobre la base de todo lo expuesto en este apartado de resultados, a continuación se desarrolló una tabla que sintetiza los hallazgos más importantes de los artículos analizados y categorizados por sus aportes al lenguaje, la regulación emocional y las funciones ejecutivas.

Tabla 1

Síntesis de hallazgos sobre la efectividad del juego simbólico guiado en las investigaciones analizadas

Fuentes	Enfoque metodológico	Aporte al lenguaje oral	Aporte a la regulación emocional y social	Aporte a funciones ejecutivas y cognición
Briones et al. (2025)	Cualitativo (estudio de caso múltiple)	Mejora en la capacidad narrativa creativa, aumento de vocabulario e interacción comunicativa fluida	Expresión simbólica de emociones, desarrollo de empatía y reducción de conductas disruptivas	Activación de circuitos de metacognición mediante la neuroeducación
Cekaite y Simonsson (2023)	Cualitativo (investigación acción)	Apoyo al bilingüismo y participación en L2 mediante andamiaje multimodal	Inclusión social y participación democrática de niños inmigrantes en la cultura de pares	Fomento de la agencia y autonomía a través de la participación guiada
Utami y Tawandorloh (2025)	Mixto (cuasi-experimental + cualitativo)	Transferencia de estrategias verbales del juego (lenguaje de juego) a tareas de aula	Aumento de la motivación intrínseca y mejora en la colaboración entre pares	Mejoras significativas en control inhibitorio, atención y memoria de trabajo.

Oguz y Pinar (2025)	Cualitativo (estudio de caso único).	El desarrollo del lenguaje expresivo (según test HAVAS 5) ocurre paralelamente a la seguridad emocional	Transición del aislamiento a la integración social. El juego simbólico como espacio de seguridad afectiva	Desarrollo de flexibilidad en roles sociales (liderazgo vs. seguimiento)
Acosta et al. (2025)	Mixto (cuasi-experimental)	Incremento en extensión y complejidad del discurso y mejora en la adecuación pragmática	Aumento en la confianza comunicativa y participación espontánea	Apropiación de normas sociales implícitas en la interacción verbal
Xiao et al. (2025)	Cualitativo (estudio de caso)	Enriquecimiento de diversidad léxica (adjetivos, metáforas) y coherencia narrativa	El andamiaje emocional crea un entorno seguro que fomenta la expresión voluntaria	Organización lógica de secuencias narrativas (inicio, nudo, desenlace)
Aguayza et al. (2025)	Mixto (cuasi-experimental)	Instrucción verbal	Resolución simbólica de conflictos y comportamientos autorregulados	Mejoras estadísticas significativas en inhibición, memoria operativa y flexibilidad cognitiva

Fuente: Elaboración propia

Conclusiones

La revisión bibliográfica permitió identificar una convergencia sólida entre los mecanismos neurocognitivos y los fundamentos socioculturales que sustentan el juego simbólico guiado. La literatura examinada pone de relieve que esta actividad es un potente activador de la corteza prefrontal, zona del cerebro encargada de procesos complejos. Desde la perspectiva sociocultural, se validó la vigencia de los postulados vygotskyanos, al confirmar que la interacción lúdica actúa como un escenario privilegiado donde el lenguaje y la cultura se internalizan. Los estudios seleccionados evidencian que la simulación de roles y la creación de escenarios imaginarios demandan una alta carga cognitiva y social. Ello establece los cimientos biológicos y contextuales necesarios para el aprendizaje avanzado.

En lo referente a la efectividad de la estrategia los resultados expuestos demuestran que el juego simbólico guiado tiene efecto de forma directa y positiva en tres dimensiones del desarrollo infantil. En el ámbito del lenguaje oral, se observó un incremento en la riqueza del vocabulario, la coherencia narrativa y la adecuación pragmática del discurso. De forma paralela, en la dimensión socioemocional la evidencia pone de manifiesto que esta práctica favorece la empatía, la

resolución de conflictos y la gestión de impulsos. Asimismo se constató un fortalecimiento de las funciones ejecutivas asociadas, en especial la memoria de trabajo, la flexibilidad cognitiva y el control inhibitorio, capacidades indispensables para la adaptación escolar y el éxito académico futuro.

El análisis corrobora la superioridad del juego simbólico guiado frente a modalidades de juego libre sin intervención pedagógica cuando el objetivo es el aprendizaje específico. Los datos analizados indican que la presencia de un adulto que modela indica y enriquece la trama lúdica es el factor determinante para maximizar los beneficios educativos. Se concluye que esta estrategia permite situar al niño en su Zona de Desarrollo Próximo al dar desafíos lingüísticos y emocionales ajustados a su nivel aunque requieren un esfuerzo cognitivo superior. La literatura confirma que esta metodología es una herramienta versátil y eficaz, capaz de adaptarse a diversos contextos culturales y necesidades educativas, inclusive en entornos mediados por tecnologías digitales.

Con el propósito de trasladar estos hallazgos a la práctica educativa se le recomienda a las instituciones de Educación Inicial integrar el juego simbólico guiado como un componente curricular estructurado y no como una actividad periférica. Es elemental que los docentes reciban formación específica en técnicas de andamiaje y mediación lúdica, para que sus intervenciones enriquezcan la narrativa sin imponer un control excesivo que coarte la autonomía infantil. Se recomienda diseñar ambientes de aprendizaje con materiales diversos que inviten a la representación de roles variados y situaciones de la vida cotidiana. Asimismo es valioso establecer protocolos de observación que permitan al educador monitorear el progreso en el lenguaje y la autorregulación durante las sesiones de juego, para así ajustar las estrategias de apoyo a las necesidades individuales de cada estudiante.

Referencias

- Acosta, S., Quinapallo, F., López, B., & Arias, S. (2025). EL JUEGO DE ROLES COMO ESTRATEGIA PARA DESARROLLAR LENGUAJE ORAL EN NIÑOS DE 4 A 5 AÑOS. *Ciencia Innovadora*, 3(3), 129-142. <https://doi.org/10.64422/rci.v3n3.2025.64>
- Aguiar, Z., Calero, K., Gaibor, R., Pacheco, V., & Cárdenas, V. (2025). Impacto del juego

- simbólico digital en el desarrollo de la función ejecutiva en niños de 4 a 5 años. *ASCE MAGAZINE*, 4(3), 161 - 185. <https://doi.org/10.70577/ASCE/161.185/2025>
- Arcos, V. (2021). Funciones ejecutivas: una visión de su fundamentación teórica. *Poiésis*, 40(1), 39-51. <https://revistas.ucatolicaluisamigo.edu.co/index.php/poiesis/article/view/4051/pdf>
- Berda, A., y Afib, R. (2024). Play to Resolve: Educational Games as a Pathway to Conflict Resolution for Early Learners. *Al-Ishlah: Jurnal Pendidikan*, 16(3), 781-3792. <https://doi.org/10.35445/alishlah.v16i3.5528>
- Briones, J., Ponce, V., Tisalema, A., Acosta, P., & Ochoa, M. (2025). El juego simbólico como vehículo para la autorregulación emocional y el desarrollo del lenguaje oral en educación inicial: Un abordaje desde la neuroeducación y la práctica reflexiva docente. *ASCE MAGAZINE*, 4(3), 2719 - 2742. <https://doi.org/10.70577/ASCE/2719.2742/2025>
- Cáceres, Y., & Benavides, Z. (2019). La evaluación del desarrollo integral de las niñas y niños de la primera infancia, desde lo social personal. *Varona*, 69(1), 1-9. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=360671311004>.
- Cekaite, A., & Simonsson, M. (2023). Guided Play Supporting Immigrant Children's Participation and Bilingual Development in Preschools. *International Journal of Early Childhood*, 55(1), 403–420. <https://doi.org/10.1007/s13158-023-00370-1>
- Chisag, M., Espinoza, E., Jordán, J., & Mejía, E. (2023). El juego y el desarrollo cognitivo de los El juego y el desarrollo cognitivo de los. *593 Digital Publisher*, 9(1), 66 - 81. <https://doi.org/doi.org/10.33386/593dp.2024.1-1.2262>
- Duré, F., & Elisondo, E. (2021). *El lugar y sentido del juego escolar en la primera infancia de 3 a 6 años: entre jugar verdaderamente y aprender contenidos valiosos*. [Tesis de pregrado, Instituto de Formación Docente “Ercillia Guidali de Pisano”, Repositorio Institucional del Instituto de Formación Docente “Ercillia Guidali de Pisano”. <https://repositorio.cfe.edu.uy/bitstream/handle/123456789/2542/Dur%c3%a9%2c%20F.%2c%20El%20lugar.pdf?sequence=2&isAllowed=y>
- García, J., Yaipén, E., Mancha, V., Castellano, M., Isla, S., & Alata, Y. (2023). *Teorías del aprendizaje de Vygotsky y Piaget: Alcances en la educación latinoamericana* (primera edición ed.). (J. P. Lugo, Ed.) Editorial Mar Caribe. <https://hcommons.org/deposits/item/hc:61595/>
- Guevara, M., Tayo, A., Velástegui, A., & Sánchez, A. (2025). EL PAPEL DEL MOVIMIENTO

- Y LA PSICOMOTRICIDAD EN EL DESARROLLO DE FUNCIONES EJECUTIVAS EN NIÑOS DE PREESCOLAR. *Ciencia Innovadora*, 3(1), 16-30.
<https://doi.org/10.64422/rci.v3n1.2025.1>
- Hewitt, N., Rueda, C., & Vega, Á. (2023). Regulación emocional y habilidades de afrontamiento en profesores colombianos de Educación Básica Primaria. *Revista Guillermo de Ockham*, 21(1), 45-63. <https://doi.org/10.21500/22563202.5681>
- Oğuz, S., & Pınar, Y. (2025). A qualitative research on emotion regulation processes and expressive language skills in kindergarten: a case study. *Frontiers*, 1(1), 1-16.
<https://doi.org/10.3389/fpsyg.2025.1611554>
- Reyna, M., Rubiales, J., & Bakker, L. (2021). Toma de decisiones bajo incertidumbre y bajo riesgo, y su relación con la memoria de trabajo y la planificación en niños y adolescentes. *Cuadernos de Neuropsicología*, 15(2), 34-42.
<https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/8167943.pdf>
- Rincón, A., & Daza, L. (2023). *El títere como mediación pedagógica y artística en el desarrollo de la dimensión comunicativa-escucha en el preescolar*. [Tesis de pregrado, Universidad Pedagógica Nacional], Repositorio Institucional de la Universidad Pedagógica Nacional.
<http://repository.pedagogica.edu.co/bitstream/handle/20.500.12209/18895/El%20t%C3%a4dtere%20como%20mediaci%C3%B3n%20pedag%C3%B3gica%20y%20art%C3%adstica%20en%20el%20desarrollo%20de%20la%20dimensi%C3%B3n%20comunicativa-escucha%20en%20el%20preescolar..pdf?se>
- Roda, A. (2010). JUEGO DE ROL Y EDUCACIÓN, HACIA UNA TAXONOMÍA GENERAL. *Teoría de la Educación. Educación y Cultura*, 11(3), 185-204.
<https://doi.org/https://www.redalyc.org/pdf/2010/201021093009.pdf?utm>
- Rosero, A., & Mieles, M. (2015). Familia y lectura en la primera infancia: una estrategia para potenciar el desarrollo comunicativo, afectivo, ético y creativo de los niños y niñas. *Itinerario Educativo*, 29(66), 205-224.
<https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=6280237>
- Ruiz, M. (2018). *El juego: Una herramienta importante para el desarrollo integral del niño en Educación Infantil*. [Tesis de pregrado, Universidad de Cantabria], Repositorio Institucional de la Universidad de Cantabria.
<https://repositorio.unican.es/xmlui/bitstream/handle/10902/11780/RuizGutierrezMarta.pdf>

f

- Trillos, L., y Joya, L. (2024). *El juego de rol como estrategia pedagógica en la producción oral y la adquisición de vocabulario en estudiantes de grado cuarto del colegio Gimnasio Campestre San Pablo en Floridablanca, Santander, durante el primer semestre del 2024*. [Tesis de maestría, Universidad Nacional Abierta y a Distancia], Repositorio Institucional de la Universidad Nacional Abierta y a Distancia.
<https://repository.unad.edu.co/handle/10596/61898>
- Utami, R., & Tawandorloh, K. (2025). Character Quest: A Mixed-Methods Study of Role-Playing Games and Self-Regulation Skill in Kindergarten. *Al-Athfal*, 11(1), 1-13.
<https://doi.org/10.14421/al-athfal.2025.111-06>
- Vlaicu, C. (2018). The Importance of Role Play for Children's Development of Socio-Emotional Competencies. *ResearchGate*, 3(1), 157-167.
<https://doi.org/10.18662/lumenss.2014.0301.14>
- Vygotsky, L. (1978). *Mind in Society: Development of Higher Psychological Processes* (1ra ed.).
<https://www.jstor.org/stable/j.ctvjf9vz4>
- Xiao, M., Amzah, F., Mohamed, N., Rong, W., & Zhou, X. (2025). Supporting Oral Language Development in Preschool Children Through Instructional Scaffolding During Drawing Activity: A Qualitative Case Study. *MDPI*, 15(7), 908-928.
<https://doi.org/10.3390/bs15070908>
- Yunda, M., y Zambrano, W. (2023). Juegos interactivos en el desarrollo del lenguaje en niños de 3 a 4 años. *Latam*, 4(6), 1249-1261. <https://doi.org/10.56712/latam.v4i6.1520>