

El impacto del aprendizaje basado en el juego (Play-based learning) en el desarrollo cognitivo y socioemocional de la educación preescolar

Pedagogical Recovery to Improve Academic Performance in Basic Education Students

RESUMEN

El objetivo de este artículo es analizar la contribución del aprendizaje basado en el juego al desarrollo cognitivo y socioemocional, y valorar su pertinencia para segundo año de Educación General Básica. Se realizó una revisión narrativa mediante una búsqueda web académica dirigida, con un intervalo de elegibilidad de 2021 a 2026 y consulta el 10 de octubre de 2026. Se seleccionaron cinco publicaciones verificadas de 2022 y 2024, entre revisiones, metaanálisis y un marco pedagógico. Los hallazgos indican beneficios específicos del juego guiado para algunos aprendizajes matemáticos y una asociación positiva entre juego de ficción y competencia social. Sin embargo, las modalidades lúdicas, las edades y los diseños estudiados son heterogéneos. Se concluye que el juego constituye una opción pedagógica pertinente cuando combina participación infantil, propósitos de aprendizaje y mediación docente. La evidencia internacional orienta su aplicación, pero no demuestra por sí sola un impacto causal en estudiantes ecuatorianos de segundo año.

PALABRAS CLAVE: aprendizaje basado en el juego, juego guiado, desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional, educación básica.

ABSTRACT

This article aims to analyze the contribution of play-based learning to cognitive and social-emotional development and assess its relevance to the second year of General Basic Education. A narrative review was conducted through a targeted academic web search, with an eligibility period from 2021 to 2026 and a search date of October 10, 2026. Five verified publications from 2022 and 2024 were selected, including reviews, meta-analyses, and a pedagogical framework. Findings indicate specific benefits of guided play for some early mathematics outcomes and a positive association between pretend play and social competence. However, play modalities, age groups, and research designs vary considerably. The review concludes that play is a relevant pedagogical option when it combines child participation, learning goals, and teacher guidance. International evidence can inform classroom practice, but it does not by itself establish a causal impact on Ecuadorian second-year students.

KEYWORDS: play-based learning, guided play, cognitive development, social-emotional development, basic education.

TRANSFORMACIÓN DIGITAL Y CONOCIMIENTO

Recepción: 01/10 /2026

Aceptación: 10 /10/2026

Publicación: 31/12/2026

AUTOR/ES

 Lic. Rojas Garces Rosa Julia
 MSc. Coello Cuenca Andrea Estefania
 Lic. Cordova Rogel Edwin Jovani
 MSc. Pereira Aguirre Ludy Del Trancito

 rosijuly1969@gmail.com

 tefa_cc@hotmail.com

 lic.ejcr1984@gmail.com

 jireth_7@hotmail.com

 U.E. Lic Diego Minuche Garrido

 U.E. Lic Diego Minuche Garrido

 U.E. Lic Diego Minuche Garrido

 U.E. Lic Diego Minuche Garrido

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

 El Oro - Ecuador

CITACIÓN:

Rojas, R. Coello, A. Córdova, E. & Pereira, N. (2026). El impacto del aprendizaje basado en el juego (Play-based learning) en el desarrollo cognitivo y socioemocional de la educación preescolar. Revista InnovaSciT. 4 (2), p. 1270 - 1277.

INTRODUCCIÓN

El segundo año de Educación General Básica plantea el reto de integrar los aprendizajes escolares iniciales con experiencias que permitan explorar, conversar y colaborar. En este contexto, el aprendizaje basado en el juego puede organizar actividades con sentido para el estudiante. Su valoración requiere distinguir entre las oportunidades educativas que ofrece y los resultados que han sido comprobados mediante investigaciones.

Parker et al. (2022) proponen comprender el aprendizaje a través del juego más allá del preescolar. Su marco relaciona la experiencia del estudiante, el diseño de las actividades, la facilitación y los resultados de aprendizaje. Así, una actividad lúdica requiere planificación y atención a la manera en que los niños participan.

El término play-based learning comprende experiencias con diferentes niveles de autonomía infantil y apoyo adulto. El juego guiado incorpora una meta educativa y una intervención flexible, mientras conserva oportunidades de elección para el niño (Skene et al., 2022). Por su parte, el game-based learning utiliza juegos como recursos de enseñanza y puede incluir formatos digitales o estructurados (Alotaibi, 2024). Estas aproximaciones se relacionan, pero no deben tratarse como equivalentes.

La pregunta que orienta el artículo es: ¿qué contribuciones cognitivas y socioemocionales describe la literatura reciente sobre aprendizaje mediante el juego y cómo pueden orientar su aplicación en segundo año de Educación General Básica? El objetivo general consiste en analizar dicha evidencia y formular implicaciones pedagógicas, reconociendo los límites de su transferencia al contexto escolar.

MÉTODO Y MATERIALES

Se desarrolló una revisión bibliográfica narrativa. La búsqueda se efectuó mediante un buscador web con orientación académica y consultas en inglés que combinaron guided play, systematic review, meta-analysis, learning through play at school y social emotional development. Se verificaron los registros en páginas editoriales de Wiley, Frontiers y Springer Nature, y se consultó el registro de PubMed del estudio sobre juego guiado. Los materiales de análisis fueron los cinco artículos científicos seleccionados y sus registros editoriales. Se empleó una ficha de extracción con autoría, año, modalidad de juego, población, diseño, hallazgos y limitaciones. La síntesis se organizó por categorías cognitivas, socioemocionales y pedagógicas.

Se consideraron publicaciones entre el 1 de enero de 2021 y el 10 de octubre de 2026, vinculadas con juego, aprendizaje o desarrollo infantil, con autoría y datos editoriales verificables. Se priorizaron síntesis de evidencia y un marco pedagógico aplicable a educación primaria. Se excluyeron documentos fuera del intervalo y materiales sin identificación científica suficiente. La selección final comprendió cinco publicaciones de 2022 y 2024; no

representa una búsqueda exhaustiva de todos los años del intervalo.

El análisis se organizó en tres categorías: desarrollo cognitivo, desarrollo socioemocional e implicaciones para segundo año. Se distinguieron las conclusiones de las fuentes y las propuestas de aplicación elaboradas para este artículo. No se realizó investigación con estudiantes, un metaanálisis propio ni una evaluación formal del riesgo de sesgo. Al tratarse de una revisión narrativa, no se atribuyen procedimientos de revisión sistemática ni un flujo PRISMA.

Las fechas corresponden a las publicaciones seleccionadas. Algunas revisiones recientes sintetizan estudios primarios anteriores a 2021, por lo que una fuente publicada dentro del intervalo no implica que todos sus datos originales se hayan recogido en ese período.

ANÁLISIS DE RESULTADOS

Contribuciones al desarrollo cognitivo

Skene et al. (2022) revisaron 39 estudios e incluyeron 17 en el metaanálisis, con 3.893 participantes. Frente a la instrucción directa, el juego guiado mostró ventajas en habilidades matemáticas tempranas, conocimiento de formas y cambio de tarea, con tamaños de efecto g de 0,24, 0,63 y 0,40, respectivamente. Estos valores expresan diferencias estandarizadas entre grupos; no representan porcentajes de mejora. La variación entre ellos indica que los beneficios dependen de la habilidad evaluada.

El mayor efecto entre estas tres comparaciones correspondió al conocimiento de formas. Este resultado sugiere que la exploración de objetos y sus características puede constituir un contexto favorable para ciertos aprendizajes geométricos. En segundo año de Educación General Básica, una posible aplicación sería utilizar bloques, figuras y materiales manipulativos para comparar formas y explicar sus semejanzas. Esta propuesta es una interpretación pedagógica de la evidencia y requiere evaluación en el aula.

El resultado sobre cambio de tarea también merece atención, porque se refiere a la capacidad de modificar una respuesta cuando cambian las condiciones de una actividad. Sin embargo, no permite concluir que el juego guiado mejore todas las funciones ejecutivas, la atención o la memoria. Asimismo, la ausencia de diferencias en otros resultados limita la afirmación de una superioridad general del juego frente a la instrucción directa (Skene et al., 2022).

Alotaibi (2024) informa resultados favorables del aprendizaje basado en juegos en educación infantil. Su aportación amplía la discusión hacia otras experiencias lúdicas, pero no constituye una réplica exacta de los hallazgos sobre juego guiado. Por ello, la comparación debe considerar las características de las actividades, la participación docente y las edades estudiadas. En conjunto, la evidencia orienta a seleccionar el juego según el objetivo de aprendizaje, en lugar de asumir que cualquier actividad lúdica producirá los mismos beneficios.

Contribuciones al desarrollo socioemocional

Smits-van der Nat et al. (2024) sintetizaron 34 estudios sobre juego de ficción y competencia social en niños de tres a ocho años. Encontraron una asociación positiva entre ambas variables, con relaciones mayores cuando se evaluaba la calidad del juego que cuando se medía su cantidad. Este hallazgo indica que analizar cómo participan los niños puede aportar más información que registrar únicamente cuánto tiempo juegan.

Desde una interpretación pedagógica, la calidad de una experiencia de ficción podría observarse mediante la participación compartida, la negociación de roles y la continuidad de la interacción. En segundo año de básica, estos aspectos pueden orientar actividades como representar una tienda o dramatizar una historia. No obstante, deben utilizarse como criterios propuestos para la práctica y no como indicadores cuya eficacia haya sido demostrada por esta revisión.

La asociación identificada tampoco establece por sí sola una relación causal. Es posible que una mayor competencia social facilite la participación en juegos de ficción, además de que estas experiencias ofrezcan oportunidades para practicar habilidades sociales. Por tanto, no sería adecuado atribuir al juego, de manera exclusiva, cambios en empatía, autorregulación o resolución de conflictos (Smits-van der Nat et al., 2024).

Burson y Castelli (2022) encontraron beneficios conductuales y socioemocionales en una revisión de 20 publicaciones sobre recreo, mientras que los resultados académicos fueron mixtos. Su contribución debe interpretarse dentro de ese contexto: el recreo ofrece oportunidades de interacción diferentes de las actividades guiadas dentro del aula. Ambos espacios pueden incorporarse a una propuesta educativa, pero sus efectos requieren análisis separado.

Integración e interpretación de los resultados

Las publicaciones revisadas aportan evidencias complementarias. Los resultados cognitivos se relacionan con aprendizajes y tareas específicos; los socioemocionales incluyen asociaciones con competencia social y hallazgos sobre comportamiento durante experiencias escolares de juego. Esta diversidad impide presentar el desarrollo cognitivo y socioemocional como un único resultado uniforme.

Para segundo año de Educación General Básica, la principal implicación es planificar actividades que permitan observar ambas dimensiones sin confundirlas. Por ejemplo, en una construcción colectiva puede evaluarse si el estudiante reconoce formas y explica una solución, mientras se registra por separado cómo comparte materiales y acuerda decisiones. Disfrutar de la actividad no demuestra, por sí solo, que haya aprendido o mejorado su convivencia.

Finalmente, los hallazgos respaldan una aplicación pedagógica fundamentada y sujeta a evaluación. La cercanía de algunas edades estudiadas favorece su pertinencia, pero no garantiza los mismos resultados en estudiantes ecuatorianos de segundo año. Se necesitan

investigaciones locales que consideren el contexto, la modalidad de juego y los indicadores utilizados antes de afirmar un impacto causal.

DISCUSIÓN

La evidencia seleccionada permite defender un lugar para el juego en la enseñanza, con expectativas ajustadas al aprendizaje que se pretende desarrollar. Los resultados cognitivos específicos descritos por Skene et al. (2022) y la relación social identificada por Smits-van der Nat et al. (2024) corresponden a preguntas diferentes. Reunirlos en una propuesta educativa exige conservar esa distinción.

Para segundo año de básica, se propone planificar experiencias con objetivos observables y posibilidades de elección. Por ejemplo, una tienda simulada puede servir para practicar conteo y comunicación; una construcción colectiva puede plantear problemas espaciales; una representación con títeres puede abrir una conversación sobre emociones. Estos ejemplos son propuestas pedagógicas del artículo, no intervenciones evaluadas por las fuentes citadas.

La mediación docente puede incluir preguntas, modelado y ajustes de dificultad, sin resolver cada desafío por el estudiante. Esta orientación es coherente con la atención a la facilitación y al diseño planteada por Parker et al. (2022). Su aplicación debe considerar materiales disponibles, diversidad del grupo y oportunidades de participación.

Aplicación y evaluación en el aula

Como propuesta de implementación, cada experiencia puede organizarse en tres momentos: presentación de un reto, exploración en pequeños grupos y conversación final. El docente definiría previamente una habilidad cognitiva y una socioemocional que observará. En una actividad de construcción, por ejemplo, puede registrar si el estudiante explica una solución y si acuerda el uso de materiales con sus compañeros.

La evaluación puede apoyarse en registros breves de observación, producciones y explicaciones orales. Conviene comparar evidencias de varias sesiones y evitar identificar el entusiasmo como prueba suficiente de aprendizaje. Para favorecer la participación, pueden ofrecerse instrucciones visuales, roles flexibles, materiales manipulativos y distintas formas de expresar respuestas.

Esta revisión presenta una selección pequeña y dirigida, concentrada en publicaciones internacionales en inglés. No incorpora evidencia empírica específica de segundo año de Educación General Básica en Ecuador. Las fuentes estudian modalidades distintas de juego y poblaciones que no coinciden plenamente con el grupo de interés. Además, la síntesis de revisiones puede incluir estudios primarios compartidos, por lo que sus resultados no deben sumarse como evidencia independiente.

La búsqueda no permite afirmar que se hayan identificado todas las publicaciones de 2021 a 2026. Tampoco permite establecer una dosis óptima de juego, efectos de largo plazo o

superioridad frente a todas las estrategias docentes. Se requieren estudios locales con indicadores definidos y diseños adecuados para estimar efectos.

CONCLUSIÓN

La revisión bibliográfica permite concluir que el aprendizaje basado en el juego constituye una opción pedagógica pertinente para integrar aprendizajes cognitivos y experiencias socioemocionales en segundo año de Educación General Básica. La evidencia seleccionada muestra beneficios en determinados aprendizajes y asociaciones favorables con la competencia social. Sin embargo, sus alcances varían según la modalidad de juego, las características de los participantes y los procedimientos de evaluación. Por ello, estos hallazgos deben interpretarse de manera específica, sin atribuir al juego una mejora general de todas las dimensiones del desarrollo infantil.

En el ámbito cognitivo, los resultados respaldan el valor del juego guiado para algunos aprendizajes matemáticos tempranos, el conocimiento de formas y el cambio de tarea. Estos aportes orientan la planificación de experiencias en las que los estudiantes exploren materiales, comparen características, ensayen soluciones y expliquen sus decisiones. Para segundo año de básica, se propone vincular estas actividades con objetivos curriculares observables y ajustar su dificultad a los conocimientos previos del grupo. La participación en una actividad entretenida debe acompañarse de evidencias que permitan reconocer qué aprendió cada estudiante.

En la dimensión socioemocional, la literatura revisada identifica una relación positiva entre el juego de ficción y la competencia social, además de beneficios conductuales y socioemocionales asociados con el recreo. Estos resultados permiten reconocer el interés educativo de los espacios de interacción entre compañeros. No obstante, la evidencia sobre competencia social no demuestra por sí sola mejoras en todas las habilidades emocionales, ni establece que el juego sea la causa exclusiva de los cambios observados. Su interpretación requiere considerar la calidad de las interacciones y las condiciones en las que se desarrolla cada experiencia.

La incorporación del aprendizaje basado en el juego exige una mediación docente que combine propósitos educativos claros con oportunidades de elección infantil. El docente debe observar la participación, formular preguntas y ofrecer apoyos cuando sean necesarios, procurando que los estudiantes puedan explorar y tomar decisiones. También se propone adaptar materiales, instrucciones y formas de participación para atender la diversidad del aula. Estas orientaciones buscan facilitar el acceso a las actividades y deberán valorarse mediante su aplicación y seguimiento.

La evaluación constituye un componente necesario para determinar la utilidad de las propuestas lúdicas. Los registros de observación, las producciones y las explicaciones de los

estudiantes pueden aportar información sobre los aprendizajes alcanzados. Conviene analizar por separado los indicadores cognitivos y socioemocionales y recoger evidencias en varias sesiones. De este modo, el interés o entusiasmo que genera una actividad puede reconocerse como parte de la experiencia, sin confundirse con una prueba suficiente de aprendizaje o de mejora en la convivencia.

Finalmente, esta revisión ofrece fundamentos y orientaciones para la práctica docente, pero no demuestra un impacto causal en estudiantes ecuatorianos de segundo año de Educación General Básica. La selección limitada de publicaciones internacionales y la diversidad de modalidades estudiadas restringen la generalización de los resultados. Se requieren investigaciones locales que examinen actividades concretas, describan la intervención docente y utilicen indicadores adecuados para la edad. Así, será posible determinar en qué condiciones el aprendizaje basado en el juego contribuye al desarrollo cognitivo y socioemocional dentro del contexto educativo ecuatoriano.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Alotaibi, M. S. (2024). Game-based learning in early childhood education: A systematic review and meta-analysis. *Frontiers in Psychology*, 15, Article 1307881. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2024.1307881>
- Burson, S. L., & Castelli, D. M. (2022). How elementary in-school play opportunities relate to academic achievement and social-emotional well-being: Systematic review. *Journal of School Health*, 92(10), 945–958. <https://doi.org/10.1111/josh.13217>
- Parker, R., Thomsen, B. S., & Berry, A. (2022). Learning through play at school—A framework for policy and practice. *Frontiers in Education*, 7, Article 751801. <https://doi.org/10.3389/educ.2022.751801>
- Skene, K., O'Farrelly, C. M., Byrne, E. M., Kirby, N., Stevens, E. C., & Ramchandani, P. G. (2022). Can guidance during play enhance children's learning and development in educational contexts? A systematic review and meta-analysis. *Child Development*, 93(4), 1162–1180. <https://doi.org/10.1111/cdev.13730>
- Smits-van der Nat, M., van der Wilt, F., Meeter, M., & van der Veen, C. (2024). The value of pretend play for social competence in early childhood: A meta-analysis. *Educational Psychology Review*, 36, Article 46. <https://doi.org/10.1007/s10648-024-09884-z>

CONFLICTO DE INTERÉS:

Los autores declaran que no existen conflicto de interés posibles.

FINANCIAMIENTO

No existió asistencia de financiamiento de parte de pares externos al presente artículo.

NOTA:

El artículo no es producto de una publicación anterior