

**LA MEDIACIÓN DEL JUEGO PARA PROMOVER LA INCLUSIÓN EDUCATIVA EN EL
GRADO TRANSICIÓN: UNA REVISIÓN SISTEMÁTICA**
**THE MEDIATION OF PLAY TO PROMOTE EDUCATIONAL INCLUSION IN THE
TRANSITION GRADE: A SYSTEMATIC REVIEW**

Autores: ¹Cénide María Castillo González y ²Elizabeth Díaz Vera.

¹ORCID ID: <https://orcid.org/0009-0001-3476-2607>

²ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-9049-7409>

¹E-mail de contacto: cenide42@hotmail.com

²E-mail de contacto: ediaz@ucf.edu.cu

Afiliación: ¹*Institución Educativa Las Américas, (Colombia). ²*Universidad de Cienfuegos, “Carlos Rafael Rodríguez”, Cienfuegos, (Cuba).

Artículo recibido: 5 de Agosto del 2026.

Artículo revisado: 7 de Agosto del 2026.

Artículo aprobado: 7 de Agosto del 2026.

¹Licenciada en Educación preescolar, graduada de la Universidad de San Buenaventura, (Colombia). Psicóloga, graduada de la Universidad Antonio Nariño, (Colombia). Magíster en Educación: Desarrollo Humano, graduada de la Universidad de San Buenaventura, (Colombia).

²Licenciada en Educación Infantil por el Instituto Superior Pedagógico Conrado Benítez García de Cienfuegos, (Cuba). Maestría en Educación por la Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos, (Cuba). Doctorado en Ciencias Pedagógicas por la Universidad Carlos Rafael Rodríguez de Cienfuegos, (Cuba).

Resumen

El artículo analiza la mediación del juego como estrategia lúdico-pedagógica para promover la inclusión educativa en el grado transición. Se parte del reconocimiento del juego como actividad rectora de la primera infancia, pero se cuestiona la idea de que toda experiencia lúdica sea inclusiva por naturaleza. La revisión sistemática se orientó por PRISMA 2020 y consideró estudios publicados entre 2021 y 2026 sobre educación inicial, inclusión, aprendizaje basado en el juego, participación infantil y Diseño Universal para el Aprendizaje. Tras la identificación, depuración, cribado y elegibilidad, se integraron 20 estudios con DOI verificable en una síntesis narrativa. Los resultados muestran que el potencial inclusivo del juego depende de la intencionalidad docente, la observación pedagógica, la adaptación de materiales, la regulación de interacciones, la accesibilidad comunicativa y la creación de ambientes seguros. También se identificó que el juego libre puede reproducir exclusiones cuando no se acompaña con apoyos flexibles y reglas negociadas. Se concluye que la mediación del juego permite transformar la experiencia lúdica en oportunidad de participación, aprendizaje, pertenencia y equidad para niñas y niños del grado transición.

Palabras clave: Juego, Mediación docente, Inclusión educativa, Grado transición, Estrategia lúdica.

Abstract

This article analyzes the use of play as a playful-pedagogical strategy to promote educational inclusion in the transition grade (kindergarten). It begins by recognizing play as a guiding activity in early childhood, but questions the idea that all play experiences are inherently inclusive. The systematic review was guided by PRISMA 2020 and considered studies published between 2021 and 2026 on early childhood education, inclusion, play-based learning, children's participation, and Universal Design for Learning. After identification, refinement, screening, and eligibility, 20 studies with verifiable DOIs were integrated into a narrative synthesis. The results show that the inclusive potential of play depends on teacher intention, pedagogical observation, adaptation of materials, regulation of interactions, communicative accessibility, and the creation of safe environments. It was also found that free play can reproduce exclusions when it is not accompanied by flexible support and negotiated rules. It is concluded that play mediation allows for the transformation of play experiences into

opportunities for participation, learning, belonging, and equity for kindergarten children.

Keywords: Play, Teacher mediation, Educational inclusion, Kindergarten, Play strategy.

Sumário

Este artigo analisa o uso do jogo como uma estratégia lúdica-pedagógica para promover a inclusão educacional na série de transição (jardim de infância). Começa reconhecendo o jogo como uma atividade orientadora na primeira infância, mas questiona a ideia de que todas as experiências lúdicas são inerentemente inclusivas. A revisão sistemática foi guiada pelo PRISMA 2020 e considerou estudos publicados entre 2021 e 2026 sobre educação infantil, inclusão, aprendizagem baseada em brincadeiras, participação infantil e Desenho Universal para Aprendizagem. Após a identificação, refinamento, triagem e elegibilidade, 20 estudos com DOIs verificáveis foram integrados em uma síntese narrativa. Os resultados mostram que o potencial inclusivo do jogo depende da intenção do professor, da observação pedagógica, da adaptação de materiais, da regulação das interações, da acessibilidade comunicativa e da criação de ambientes seguros. Também foi constatado que o jogo livre pode reproduzir exclusões quando não é acompanhado por apoio flexível e regras negociadas. Conclui-se que a mediação por meio do jogo permite a transformação das experiências lúdicas em oportunidades de participação, aprendizagem, pertencimento e equidade para crianças do jardim de infância.

Palavras-chave: Brincar, Mediação do professor, Inclusão educacional, Jardim de infância, Estratégia lúdica.

Introducción

El grado transición constituye un momento clave de la educación inicial porque articula la experiencia de la primera infancia con las demandas sociales, cognitivas, comunicativas y afectivas que anteceden a la educación básica. En esta etapa, el juego no puede entenderse

como un recurso accesorio, sino como un lenguaje infantil para explorar, simbolizar, negociar reglas, construir vínculos y participar en la cultura escolar. La literatura reciente sobre aprendizaje basado en el juego sostiene que las experiencias lúdicas favorecen agencia, motivación y comprensión cuando se desarrollan en ambientes pedagógicos intencionales (McLean et al., 2023; Mohammed et al., 2026).

No obstante, afirmar que el juego es valioso no equivale a suponer que toda situación lúdica sea inclusiva. El juego espontáneo puede abrir posibilidades de participación, pero también reproducir jerarquías, silencios, estereotipos, exclusión por discapacidad, barreras comunicativas o desigualdades culturales. Esta tensión ha sido señalada en estudios recientes sobre educación infantil inclusiva, donde se advierte que la presencia física de los niños en el aula no garantiza pertenencia, interacción ni aprendizaje compartido (Dott y Licandro, 2025; Symeonidou y Loizou, 2023).

La mediación docente aparece, por tanto, como condición pedagógica decisiva. Mediar el juego implica observar barreras, adaptar materiales, proponer apoyos, reorganizar roles, acompañar conflictos, formular preguntas y sostener la iniciativa infantil sin convertir el juego en una tarea cerrada. Danniels y Pyle (2024) muestran que muchos docentes valoran el juego para la inclusión, pero no siempre cuentan con estrategias explícitas para apoyar a niños con retrasos o discapacidades del desarrollo. De ahí la necesidad de comprender qué mediaciones funcionan, en qué condiciones y con qué efectos. La discusión también exige diferenciar juego libre, juego escolarizado y juego mediado. El juego libre protege autonomía, imaginación y placer, pero puede dejar fuera a quienes no comprenden reglas implícitas o no

logran iniciar interacciones. El juego escolarizado, en cambio, puede perder su sentido lúdico cuando se transforma en instrucción disfrazada. Entre ambos extremos se ubica la mediación lúdico-pedagógica, entendida como intervención flexible que conserva la agencia infantil y orienta la experiencia hacia participación, equidad y aprendizaje. La revisión de Skene et al. (2022) respalda el valor del juego guiado cuando las metas educativas se articulan con actividad infantil significativa.

Desde el Diseño Universal para el Aprendizaje, la inclusión no debe depender únicamente de adaptaciones individuales posteriores, sino de ambientes diseñados desde el inicio para ofrecer múltiples formas de acceso, acción, expresión y participación. Coogole et al. (2022) destacan que los apoyos en educación infantil requieren integrarse a las rutinas, los materiales y las interacciones cotidianas. En el grado transición, una ronda, un rincón simbólico, un juego motor o una dramatización pueden ser inclusivos si los roles, reglas, lenguajes y recursos consideran la diversidad del grupo. En consecuencia, el problema central no es demostrar que el juego importa, sino precisar cómo la mediación docente transforma una actividad potencialmente excluyente en una estrategia intencionalmente inclusiva. El objetivo del artículo es analizar, mediante una revisión sistemática de literatura, cómo la mediación del juego contribuye a promover la inclusión educativa en el grado transición, identificando estrategias docentes, condiciones pedagógicas, beneficios y desafíos reportados en la producción científica reciente.

Materiales y Métodos

El estudio se desarrolló como revisión sistemática de literatura con síntesis narrativa. El proceso se orientó por la declaración

PRISMA 2020, utilizada para transparentar las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de estudios (Page et al., 2021), así como por su documento explicativo para precisar el reporte de la búsqueda y la síntesis (Page et al., 2021).

La búsqueda se delimitó al período 2021-2026 e incluyó ERIC, ScienceDirect, SpringerLink, Taylor & Francis Online, SAGE Journals, Wiley Online Library, Frontiers, MDPI, SciELO, Redalyc y Google Scholar. Se combinaron términos en español e inglés: juego, mediación docente, inclusión educativa, educación inicial, grado transición, primera infancia, participación infantil, Diseño Universal para el Aprendizaje, play-based learning, guided play, inclusive education, early childhood education, kindergarten, preschool, participation, disability y Universal Design for Learning. Los criterios de inclusión fueron: artículos científicos o revisiones publicados entre 2021 y 2026; DOI verificable; idioma español, inglés o portugués; relación con educación inicial, preescolar, kindergarten o grado transición; y aporte conceptual, empírico o metodológico sobre juego, mediación, participación, diversidad o inclusión. Se excluyeron textos sin DOI, opiniones, duplicados, estudios ajenos a primera infancia, investigaciones sin enfoque inclusivo y documentos que no permitieran identificar aportes para la mediación lúdico-pedagógica.

La selección inició con 132 registros en bases académicas y 18 documentos identificados por búsqueda manual. Se eliminaron 46 duplicados, se cribaron 104 títulos y resúmenes, y se evaluaron 42 textos completos. Finalmente, se incluyeron 20 estudios en la síntesis narrativa. La extracción de información se realizó con una matriz de autor, año, contexto, objetivo, diseño, nivel educativo, tipo de juego, relación con

inclusión y principales hallazgos. Las categorías de análisis fueron: juego como actividad rectora, mediación docente, participación infantil, barreras de inclusión, apoyos pedagógicos, DUA y condiciones de implementación en transición. No se realizó metaanálisis debido a la heterogeneidad de enfoques, muestras, contextos y resultados. Por ello, se integró una síntesis narrativa orientada a reconocer patrones, coincidencias, tensiones y vacíos. Los valores del flujo PRISMA corresponden a la matriz de sistematización construida para este manuscrito y pueden ajustarse si se incorporan nuevas búsquedas documentales.

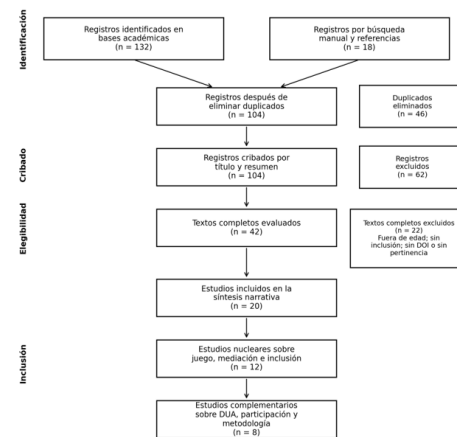


Figura 1. Flujograma PRISMA

Fuente: Elaboración propia con base en las fases de identificación, cribado, elegibilidad e inclusión de PRISMA 2020 (Page et al., 2021).

Tabla 1. Elementos técnicos de la sistematización según PRISMA.

Fase PRISMA	Procedimiento	Criterios aplicados	Resultado
Identificación	Búsqueda en bases y referencias	Términos sobre juego, inclusión, educación inicial y DUA; período 2021-2026	150 registros
Depuración	Eliminación de duplicados	Coincidencia por título, autor, DOI y fuente	104 registros
Cribado	Revisión de título y resumen	Pertinencia temática, nivel educativo y tipo documental	42 textos completos
Elegibilidad	Lectura completa	DOI verificable, enfoque inclusivo y aporte a mediación del juego	20 estudios incluidos
Síntesis	Codificación temática	Mediación, participación, barreras, apoyos, DUA y transición	Síntesis narrativa

Fuente: Elaboración propia.

Resultados y Discusión

La revisión permitió identificar tres tendencias principales. La primera reconoce el juego como vía de participación infantil. Los estudios coinciden en que las experiencias lúdicas facilitan interacción, lenguaje, exploración motriz, regulación emocional y cooperación entre pares. Sin embargo, la participación no surge solo por disponer de juguetes o rincones; requiere condiciones que permitan a cada niño comprender la situación, asumir roles, tomar decisiones y expresar necesidades. En este sentido, la inclusión se observa cuando el niño no solo está presente, sino cuando incide en la dinámica del juego. La segunda tendencia se relaciona con la mediación docente. Los

estudios muestran que el docente inclusivo observa la actividad, anticipa barreras, ajusta materiales, ofrece andamiajes, modela interacciones y equilibra libertad con propósito pedagógico. La mediación más efectiva no reemplaza la iniciativa infantil, sino que la amplía. Por ejemplo, en el juego simbólico puede proponer roles accesibles, introducir vocabulario, invitar a un par a colaborar o modificar una regla para que un niño con dificultades comunicativas participe sin quedar subordinado. La tercera tendencia evidencia barreras persistentes. Entre ellas se identifican concepciones reducidas del juego como descanso, falta de formación docente sobre inclusión, rigidez curricular, escasez de

materiales accesibles, grupos numerosos, poca coordinación con familias y ausencia de evaluación de la participación. También aparece el riesgo de escolarizar el juego hasta vaciarlo de placer y espontaneidad. Cuando esto ocurre, el juego deja de ser escenario de agencia y se convierte en una tarea más. Los resultados sugieren que el grado transición requiere ambientes lúdicos planificados desde el DUA: variedad de materiales, apoyos visuales, opciones de comunicación, tiempos flexibles, reglas claras, roles rotativos y espacios seguros para equivocarse. La mediación docente

permite que niñas y niños con diferentes ritmos, lenguajes, habilidades motrices, estilos culturales o condiciones de discapacidad participen desde sus posibilidades, sin ser etiquetados como problema. Así, el juego se convierte en mediador de pertenencia, no solo de aprendizaje académico. La Tabla 2 sintetiza estudios nucleares y complementarios considerados en la revisión. No se presenta como inventario exhaustivo, sino como muestra analítica de aportes relacionados con juego, inclusión, mediación docente, DUA y primera infancia.

Tabla 2. Síntesis de estudios incluidos en la revisión.

Autor/año	Contexto	Foco	Aporte a la mediación del juego
Danniels y Pyle (2024)	Canadá	Inclusión en el juego	Muestran la necesidad de estrategias docentes explícitas para apoyar a niños con retrasos o discapacidades.
Dott y Licandro (2025)	Europa	Inclusión en primera infancia	Evidencian barreras y apoyos para participación de niños con discapacidad en educación infantil.
Mohammed et al. (2026)	Internacional	Aprendizaje basado en juego	Sintetizan evidencia sobre efectos del juego en desarrollo y aprendizaje en primera infancia.
Skene et al. (2022)	Internacional	Juego guiado	Respaldan la combinación de metas pedagógicas, agencia infantil y orientación adulta flexible.
Coogle et al. (2022)	Estados Unidos	DUA y apoyos multinivel	Proponen integrar acceso, participación y apoyos en rutinas de educación infantil.
Symeonidou y Loizou (2023)	Chipre	Educación inclusiva	Relacionan prácticas inclusivas con derechos, participación y experiencias significativas.
Prins et al. (2022)	Países Bajos	Juego y aprendizaje en casa	Muestran el valor de la participación adulta sensible en experiencias lúdicas.
Gülsün et al. (2023)	Internacional	Formación docente	Señalan que creencias y autoeficacia docente inciden en prácticas inclusivas.
Bodrova et al. (2023)	Estados Unidos	Juego y autorregulación	Vinculan el juego con funciones ejecutivas y regulación socioemocional.
O'Keeffe y McNally (2026)	Irlanda	Juego para inclusión	Plantean preguntas sobre cómo el juego favorece inclusión y pertenencia en educación inicial.
Almeqdad et al. (2023)	Internacional	DUA	Destacan múltiples formas de acceso y participación como base de prácticas inclusivas.
Navas-Bonilla et al. (2025)	Internacional	Estrategias inclusivas	Sistematizan estrategias para inclusión en primera infancia desde enfoques contemporáneos.

Fuente: Elaboración propia.

La primera categoría emergente fue la accesibilidad lúdica. Esta se refiere a la posibilidad real de que todos los niños comprendan la consigna, accedan al material, se desplacen por el espacio y encuentren una forma reconocida de participar. Los estudios revisados indican que la accesibilidad no se limita a rampas o materiales adaptados; incluye apoyos visuales, anticipación de reglas, tiempos

de espera, uso de lenguaje claro y alternativas para expresar decisiones. En transición, estos elementos son decisivos porque muchas exclusiones aparecen en detalles cotidianos: quien no entiende el turno, no alcanza el material, no interpreta el rol o no puede comunicar una preferencia queda fuera del juego, aunque permanezca dentro del aula. La segunda categoría fue la participación con

sentido. La inclusión no se reduce a ubicar a un niño dentro de un grupo de juego, sino a garantizar que su intervención tenga valor para los demás. Esto exige que el docente observe quién inicia la acción, quién decide, quién es escuchado, quién queda como espectador y quién recibe siempre roles secundarios. La participación con sentido aparece cuando el niño puede transformar la dinámica del juego, aportar a la narrativa, negociar reglas y experimentar reconocimiento de sus pares. Esta categoría permite distinguir entre integración física e inclusión educativa real.

La tercera categoría fue el andamiaje flexible. Las investigaciones coinciden en que el apoyo adulto debe ajustarse al momento lúdico y no imponerse de forma rígida. En algunos casos el docente interviene verbalmente; en otros, modifica el espacio, acerca un material, modela una interacción, hace visible una emoción o invita a otro niño a colaborar. Lo fundamental es que el apoyo se retire gradualmente cuando el niño logra sostener la participación. Por ello, el andamiaje inclusivo no significa dirigir todo el juego, sino crear condiciones para que la autonomía infantil aumente.

La cuarta categoría fue la convivencia lúdica. El juego inclusivo demanda reglas compartidas, resolución de conflictos, respeto por turnos, escucha y reconocimiento de diferencias. En las aulas de transición, los conflictos no deben interpretarse únicamente como interrupciones, sino como oportunidades para enseñar negociación, empatía y cuidado. La mediación docente convierte esas tensiones en experiencias de ciudadanía temprana cuando ayuda a nombrar emociones, reparar daños, redistribuir roles y construir acuerdos. Así, el juego contribuye al aprendizaje socioafectivo y a la construcción de comunidad. La quinta categoría fue la planificación situada. Los

estudios no respaldan una receta única para mediar el juego; más bien muestran que las estrategias deben responder al contexto, al grupo, a la cultura escolar, a los recursos disponibles y a las características de los niños. Una misma actividad puede ser inclusiva en un aula y excluyente en otra si no considera lenguajes, experiencias familiares, intereses infantiles o barreras específicas. Por tanto, la mediación del juego requiere diagnóstico pedagógico, observación continua y revisión de las decisiones didácticas.

La sistematización reveló una relación estrecha entre juego, evaluación formativa e inclusión. La observación del juego permite identificar avances, dificultades, intereses y formas de comunicación que no siempre emergen en tareas escolares tradicionales. Evaluar desde el juego no implica calificar el desempeño lúdico, sino comprender cómo participa cada niño, qué apoyos necesita y qué condiciones favorecen su aprendizaje. En este punto, la evaluación se convierte en una herramienta para ajustar la mediación y no en un mecanismo de clasificación. Los hallazgos confirman que el juego es una actividad privilegiada para la educación inicial, pero su potencial inclusivo depende de la mediación.

Esta conclusión coincide con McLean et al. (2023), Mohammed et al. (2026) y Skene et al. (2022), quienes destacan que el aprendizaje lúdico se fortalece cuando la actividad infantil se combina con intencionalidad pedagógica. En transición, el docente no debe elegir entre libertad o enseñanza; su reto es crear condiciones para que la libertad infantil se convierta en participación compartida y aprendizaje significativo. La diferencia entre juego libre, juego escolarizado y juego mediado resulta central. El juego libre protege la iniciativa, pero puede dejar intactas barreras

invisibles. El juego escolarizado ofrece control, pero puede reducir la agencia. La mediación lúdico-pedagógica permite superar esa dicotomía: el docente observa, pregunta, sugiere, adapta y acompaña sin apropiarse del juego. Esta idea dialoga con Bodrova et al. (2023), Prins et al. (2022), Pyle et al. (2022) y Larsen et al. (2023), quienes muestran que la calidad de la interacción adulta influye en el valor educativo del juego.

Los estudios revisados también evidencian que la inclusión no puede limitarse a incorporar niños con discapacidad al mismo espacio. Dott y Licandro (2025), Symeonidou y Loizou (2023), Timmons et al. (2022) y Danniels y Pyle (2024) coinciden en que la participación requiere apoyos, reconocimiento y oportunidades reales de interacción. Desde esta mirada, un aula de transición es inclusiva cuando los niños pueden elegir, comunicarse, ensayar roles, ser escuchados y participar con otros, no cuando todos realizan la misma actividad de la misma manera.

La mediación docente es, además, una práctica ética. Regular un conflicto, modificar un material, ampliar un turno, ofrecer un pictograma, cambiar la organización del espacio o invitar a un par a colaborar son decisiones que definen quién puede jugar y quién queda fuera. Por ello, las creencias y competencias docentes son decisivas. Gülsün et al. (2023) señalan que la autoeficacia y la formación influyen en las prácticas inclusivas, mientras Coogle et al. (2022) y Almeqdad et al. (2023) muestran que los apoyos deben diseñarse desde el inicio mediante principios de accesibilidad y participación. Desde el DUA, la mediación del juego exige ofrecer múltiples formas de representación, acción, expresión e implicación. En el grado transición esto se traduce en materiales manipulables, apoyos

visuales, opciones comunicativas, juegos motores graduados, reglas visibles, roles flexibles y tiempos diferenciados. Navas-Bonilla et al. (2025) refuerzan la necesidad de estrategias inclusivas que no dependan de acciones aisladas, sino de ambientes pedagógicos planificados. La inclusión lúdica, por tanto, no es improvisación; es diseño sensible a la diversidad.

Otro aspecto relevante es el riesgo de romantizar el juego. La revisión muestra que el juego puede ser inclusivo, pero también puede convertirse en escenario de aislamiento, dominación o repetición de estereotipos. Danniels y Pyle (2022), O’Keeffe y McNally (2026) y Pyle et al. (2025) ayudan a comprender que las relaciones entre juego e inclusión deben estudiarse desde lo que ocurre concretamente en las interacciones. La pregunta pedagógica clave no es si los niños juegan, sino quién participa, cómo participa, con qué apoyos y con qué reconocimiento.

El vacío principal está en la especificidad del grado transición. Gran parte de la literatura aborda educación inicial o kindergarten de forma general, pero se requieren estudios situados que analicen aulas de transición, prácticas docentes reales, estrategias de mediación, voces infantiles y evidencias de participación. También se necesitan investigaciones latinoamericanas y colombianas con diseños rigurosos, seguimiento de experiencias y análisis de diversidad cultural, lingüística y funcional. Esta revisión aporta una base para comprender la mediación del juego como puente entre el derecho a jugar y el derecho a aprender en condiciones de equidad. Un alcance relevante de la revisión es que permite desplazar la mirada desde el juego como recurso hacia el juego como práctica mediada. Esta distinción es

importante porque muchos discursos escolares celebran el juego sin analizar las condiciones que lo hacen justo, accesible y participativo. Cuando la mediación se comprende como práctica profesional, el docente deja de ser un simple observador del juego y se convierte en diseñador de oportunidades. Esta idea dialoga con los aportes de Johnstone et al. (2022), quienes ubican la inclusión en la articulación entre accesibilidad, participación y bienestar.

Otra tensión aparece entre la autonomía infantil y la intención pedagógica. Un exceso de dirección puede empobrecer la experiencia lúdica; pero una ausencia total de intervención puede consolidar exclusiones. La revisión sugiere que la mediación inclusiva se ubica en un punto intermedio: el docente interviene para ampliar posibilidades, no para controlar cada acción. Esta perspectiva se aproxima a los planteamientos contemporáneos sobre juego guiado, agencia infantil y pedagogías responsivas, donde la intervención adulta se justifica cuando aumenta la participación y no cuando sustituye la voz del niño.

También se observó que la inclusión mediante el juego requiere formación docente específica. No basta con conocer juegos o dinámicas grupales; es necesario comprender diversidad funcional, desarrollo infantil, comunicación aumentativa, apoyos visuales, DUA, evaluación formativa y trabajo colaborativo con familias. La literatura revisada muestra que las buenas intenciones no garantizan prácticas inclusivas. La mediación exige saber leer la situación lúdica y tomar decisiones oportunas ante barreras que muchas veces son sutiles. En contextos latinoamericanos, el tema adquiere una relevancia particular. Las aulas de transición suelen enfrentar desigualdades materiales, diferencias culturales, diversidad lingüística y trayectorias infantiles

heterogéneas. Por ello, la mediación del juego no puede importarse como modelo universal; debe construirse desde los recursos del contexto, las prácticas comunitarias, los saberes familiares y los intereses de los niños. El juego tradicional, la música, la narración oral, el movimiento y la dramatización pueden convertirse en vías de inclusión si se articulan con una mirada pedagógica crítica.

El vacío más evidente se relaciona con la escasez de estudios que describan de manera fina qué hace el docente durante el juego inclusivo. Se requieren investigaciones observacionales, estudios de caso, diseños participativos y análisis de interacción que permitan comprender microdecisiones pedagógicas: cuándo intervenir, cómo formular preguntas, cómo distribuir roles, cómo adaptar reglas o cómo favorecer la participación de niños que se aíslan. Sin esta evidencia, el concepto de mediación corre el riesgo de quedar como una declaración general y no como una práctica enseñable y evaluable.

Por último, la revisión permite afirmar que la mediación del juego es una vía para articular derechos. El niño tiene derecho a jugar, pero también a aprender, participar, ser reconocido y recibir apoyos cuando los necesita. Una pedagogía inclusiva del juego no subordina un derecho al otro; los integra. En el grado transición, esta integración es especialmente potente porque el juego constituye el escenario donde se entrelazan lenguaje, cuerpo, imaginación, convivencia, emoción y cultura. Desde una perspectiva metodológica, la revisión también muestra que el estudio de la mediación del juego necesita indicadores más precisos. No basta con registrar si se utiliza juego en el aula; es necesario describir la organización del ambiente, los materiales disponibles, el tipo de interacción adulta, las

barreras encontradas, las respuestas de los pares y las evidencias de participación infantil. Estos indicadores permitirían comparar experiencias y fortalecer la toma de decisiones pedagógicas.

Asimismo, la categoría de grado transición debe ganar mayor presencia en la investigación. Aunque muchos hallazgos de preescolar y kindergarten son transferibles, el tránsito hacia la escolaridad básica tiene exigencias propias: preparación para nuevas rutinas, ampliación del lenguaje académico, adaptación a normas institucionales y consolidación de habilidades socioemocionales. Por ello, la mediación del juego en transición debe proteger el carácter lúdico de la infancia y, simultáneamente, acompañar el paso hacia formas más estructuradas de aprendizaje. En términos prácticos, el docente puede iniciar con acciones concretas: observar quién queda fuera del juego, ofrecer materiales con distintos niveles de complejidad, anticipar visualmente las reglas, permitir diferentes formas de comunicación, alternar roles de liderazgo y promover acuerdos entre pares. Estas acciones, aunque sencillas, expresan una comprensión profunda de la inclusión: cada niño participa desde sus posibilidades y recibe apoyos para ampliar su experiencia.

Conclusiones

La revisión sistemática permitió responder al objetivo propuesto al evidenciar que la mediación del juego contribuye a la inclusión educativa en el grado transición cuando convierte la experiencia lúdica en un espacio de participación significativa, interacción social, expresión emocional, aprendizaje y pertenencia. El principal aporte del análisis es precisar que el juego no es inclusivo por naturaleza. Puede abrir posibilidades de encuentro, imaginación, colaboración y aprendizaje; sin embargo, también puede

reproducir exclusiones cuando no existen apoyos, reglas claras, accesibilidad comunicativa, distribución equitativa de roles y acompañamiento docente. La mediación docente intencional es el factor que transforma el juego en estrategia lúdico-pedagógica inclusiva. Esta mediación exige observar, adaptar, preguntar, modelar, reorganizar espacios, flexibilizar tiempos y reconocer la diversidad de formas en que los niños participan, comunican y aprenden. En el grado transición, las condiciones más relevantes para un juego inclusivo son: ambientes seguros, materiales diversos, opciones de comunicación, roles flexibles, participación entre pares, vínculo con las familias y planificación desde el Diseño Universal para el Aprendizaje. Futuras investigaciones deberían estudiar prácticas concretas de aula, especialmente en contextos latinoamericanos y colombianos.

Referencias Bibliográficas

- Almeqdad, Q., Alodat, A., Alquraan, M., Mohaidat, M., & Al-Makhzoomy, A. (2023). The effectiveness of universal design for learning: A systematic review of the literature and meta-analysis. *Cogent Education*, 10(1), Article 2218191. <https://doi.org/10.1080/2331186X.2023.2218191>
- Bodrova, E., Germeroth, C., & Leong, D. J. (2023). Play and self-regulation: Lessons from Vygotsky. *Frontiers in Psychology*, 14, Article 1034633. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2023.1034633>
- Coogle, C., Ottley, J, Rahn, N., & Storie, S. (2022). Multi-tiered system of supports and Universal Design for Learning in early childhood education. *Early Childhood Education Journal*, 50, 1-13. <https://doi.org/10.1007/s10643-021-01200-6>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2022). Promoting inclusion in play for students with developmental disabilities: Kindergarten teachers' perspectives. *International Journal of Inclusive Education*.

- <https://doi.org/10.1080/13603116.2021.1941316>
- Danniels, E., & Pyle, A. (2024). Teacher perceptions and practices on supporting children with developmental disabilities in play-based learning. *Early Childhood Education Journal*, 52, 1091-1100. <https://doi.org/10.1007/s10643-022-01369-4>
- Dott, D., & Licandro, U. (2025). Barriers to inclusion in early childhood education and care: A systematic review. *Frontiers in Education*, 10, Article 1666615. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1666615>
- Gülsün, I., Malinen, O. P., Yada, A., & Savolainen, H. (2023). Exploring the role of teachers' attitudes, self-efficacy, and collective efficacy in inclusive education. *Teaching and Teacher Education*, 132, Article 104228. <https://doi.org/10.1016/j.tate.2023.104228>
- Larsen, D., Quinones, G., & Ridgway, A. (2023). Children's perspectives of play and learning in early childhood education. *Education Inquiry*. <https://doi.org/10.1080/20004508.2023.2192900>
- McLean, K., Edwards, S., & Morris, H. (2023). Community playgroup social media and family learning in early childhood. *Australasian Journal of Early Childhood*, 48(1), 50-64. <https://doi.org/10.1177/18369391221130790>
- Mohammed, A. H., Sinan, S., & Lavigne, A. (2026). Play-based learning in early childhood education: A scoping review. *Early Childhood Education Journal*. <https://doi.org/10.1007/s10643-026-02127-6>
- Navas, C., Guerra, J., Oviedo, D., & Murillo, D. E. (2025). Inclusive education through technology: A systematic review of types, tools and characteristics. *Frontiers in Education*, 10, Article 1527851. <https://doi.org/10.3389/feduc.2025.1527851>
- O'Keeffe, C., & McNally, S. (2026). Can play be inclusive in early childhood classrooms? *Contemporary Issues in Early Childhood*. <https://doi.org/10.1080/1350293X.2026.2614626>
- Page, M. J., McKenzie, J. E., Bossuyt, P. M., Boutron, I., Hoffmann, T. C., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo-Wilson, E., McDonald, S., ... Moher, D. (2021a). The PRISMA 2020 statement: An updated guideline for reporting systematic reviews. *BMJ*, 372, Article n71. <https://doi.org/10.1136/bmj.n71>
- Page, M., Moher, D., Bossuyt, P., Boutron, I., Hoffmann, T., Mulrow, C. D., Shamseer, L., Tetzlaff, J. M., Akl, E. A., Brennan, S. E., Chou, R., Glanville, J., Grimshaw, J. M., Hrobjartsson, A., Lalu, M. M., Li, T., Loder, E. W., Mayo, E., McDonald, S., ... McKenzie, J. E. (2021b). PRISMA 2020 explanation and elaboration. *BMJ*, 372, Article n160. <https://doi.org/10.1136/bmj.n160>
- Prins, J., Veen, A., & Leseman, P. (2022). The home learning environment and preschool children's play and learning. *Frontiers in Psychology*, 13, Article 995164. <https://doi.org/10.3389/fpsyg.2022.995164>
- Pyle, A., DeLuca, C., Danniels, E., & Wickstrom, H. (2022). A model for assessment in play-based kindergarten education. *International Journal of Educational Research*, 114, Article 102059. <https://doi.org/10.1016/j.ijer.2022.102059>
- Pyle, A., Priolella, J., & Poliszczuk, D. (2025). Negotiating children's agency in play-based learning. *Early Years*. <https://doi.org/10.1080/09669760.2024.2367505>
- 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>
- Symeonidou, S., & Loizou, E. (2023). Disability studies and inclusive early childhood education: Critical reflections. *European Early Childhood Education*

Research Journal.
<https://doi.org/10.1080/1350293X.2022.2140817>

10(1), Article e3375.
<https://doi.org/10.1002/rev3.3375>

Timmons, K., Cooper, A., Bozek, E., & Braund, H. (2022). The impacts of COVID-19 on early childhood education: Capturing the unique challenges associated with remote teaching and learning. *Review of Education*,



Esta obra está bajo una licencia de **Creative Commons Reconocimiento-No Comercial 4.0 Internacional**. Copyright © Cénide María Castillo González y Elizabeth Díaz Vera.

Declaraciones éticas y editoriales del artículo
Contribución de los autores (Taxonomía CRediT) Cénide María Castillo González: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio. Elizabeth Díaz Vera: conceptualización de la investigación, diseño metodológico, desarrollo del proceso investigativo, análisis formal de los datos, redacción del borrador original del manuscrito, revisión crítica del contenido científico y supervisión general del estudio.
Declaración de conflicto de intereses Los autores declaran que no existe conflicto de intereses en relación con la investigación presentada, la autoría del manuscrito ni la publicación del presente artículo.
Declaración de financiamiento La presente investigación no recibió financiamiento específico de agencias públicas, comerciales o de organizaciones sin fines de lucro. En caso de existir financiamiento institucional o externo, este deberá ser declarado explícitamente por los autores en esta sección.
Declaración del editor El editor responsable certifica que el proceso editorial del presente artículo se desarrolló conforme a los principios de integridad científica, transparencia y buenas prácticas editoriales. El manuscrito fue sometido a un proceso de evaluación mediante revisión por pares doble ciego, garantizando la confidencialidad de la identidad de los autores y revisores durante todo el proceso de dictamen académico. Asimismo, el editor declara que el artículo cumple con los criterios científicos, metodológicos y éticos establecidos por la revista.
Declaración de los revisores Los revisores externos que participaron en la evaluación del presente manuscrito declaran haber realizado el proceso de revisión de manera objetiva, independiente y confidencial. Asimismo, manifiestan que no mantienen conflictos de interés con los autores ni con la investigación evaluada, y que sus observaciones y recomendaciones se fundamentan exclusivamente en criterios científicos, metodológicos y académicos.
Declaración ética de la investigación Los autores declaran que la investigación se desarrolló respetando los principios éticos de la investigación científica, garantizando la confidencialidad de los datos y el respeto a los participantes del estudio. En los casos en que la investigación involucre seres humanos, los procedimientos deben ajustarse a los principios éticos establecidos en la Declaración de Helsinki y a las normativas institucionales correspondientes.
Declaración sobre el uso de inteligencia artificial Los autores declaran que el uso de herramientas de inteligencia artificial, en caso de haberse utilizado durante el proceso de investigación o redacción del manuscrito, se realizó únicamente como apoyo técnico para mejorar la claridad del lenguaje o el análisis de información, manteniendo siempre la responsabilidad intelectual sobre el contenido del artículo. Las herramientas de inteligencia artificial no fueron utilizadas como autoras del manuscrito ni sustituyen la responsabilidad académica de los investigadores.
Disponibilidad de datos Los datos que respaldan los resultados de esta investigación estarán disponibles previa solicitud razonable al autor de correspondencia, respetando las normas éticas y de confidencialidad establecidas por la investigación.

